



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**V ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES:
políticas de formação, regulação, inovação e diversidade
I SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (ANPAE/MS)**

**PROGRAMAÇÃO, CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÕES E
CADERNO DOS ARTIGOS COMPLETOS**

**CAMPO GRANDE
NOVEMBRO/ 2013**

PROGRAMAÇÃO:

Dia 18/11/2013 – Segunda-feira

19h Sessão de abertura

19h30 **Conferência de Abertura** - Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar - UFPE

Local: Auditório do Bloco A - Universidade Católica Dom Bosco

Composição da Mesa:

Representantes da ANPAE – Nacional e Regional:

Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar - UFPE – Conferencista

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD – Mediadora

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB – Mediadora

Dia 19/11/2013 - Terça-feira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: MESTRADOS PROFISSIONAIS EM FOCO

Mediadora- Profa. Dra. Silvia Helena Andrade Brito (UFMS)

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS)

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS)

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara (UFMS)

Dia 20/11/2013 - Quarta-feira

POLÍTICAS, PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Moderadora – Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff - UFGD

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (UCDB)

Profa. Dra. Margarita Victória Rodriguez (UFMS)

20/11/2013 - Quarta-feira

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: RUPTURAS, INOVAÇÃO E CONTINUIDADES

Mediadora - Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)

Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS CPAN)

COMPOSIÇÃO E TÍTULO DAS MESAS

V Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores 1º Encontro ANPAE - MS

Dia/Local /Hor.	Atividade	Conferencista (s)
18 de novembro - 2ª feira Anfiteatro da Biblioteca - 19:30	Conferência de Abertura Formação de professores no Brasil e os desafios do novo PNE	<p>Convidada:</p> <p>Profª Dra. Marcia Ângela Aguiar (UFPE) Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)</p> <p>ANPAE Regional: Profª. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) Profª. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)</p>
19 de novembro - 3ª feira Anfiteatro da Biblioteca - 8h	Mesa Redonda: Formação de Professores para a Educação Básica: Mestrados Profissionais em foco	<p>Mediadora: Profª Dra. Silvia Helena Andrade Brito (UFMS)</p> <p>Conferencistas:</p> <p>Profª. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS) Desafios e perspectivas dos Mestrados Profissionais em Educação na formação de Professores da Educação Básica</p> <p>Profª. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS). Mestrado Profissional em Letras - PROFILETRAS: novas perspectivas para a formação de professores de língua portuguesa da Educação Básica</p> <p>Profª. Dra. Shirley Takeco Gobara (UFMS) O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências: realidade e perspectivas</p>
20 de novembro - 4ª feira	Mesa Redonda: Políticas, Práticas de Formação de Professores e Bem Estar na Docência nas	<p>Mediadora:</p> <p>Profª. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD)</p>

<p>Anfiteatro da Biblioteca - 8h</p>	<p>duas Últimas Décadas</p>	<p>Conferencistas:</p> <p>Profª. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS) Revelações das práticas de formação docente: dois cenários em questão.</p> <p>Profª. Dra. Flavinês Rebolo (UCDB) A formação continuada e as possíveis contribuições para o bem-estar docente.</p> <p>Profª. Dra. Margarita Victória Rodriguez (UFMS) Plano Nacional de Formação de Professores: desafios da implantação do PARFOR</p>
<p>20 de novembro - 4ª feira Anfiteatro da Biblioteca - 16h.</p>	<p>Mesa Redonda: Educação e Diversidade no Âmbito das Políticas Públicas: rupturas, inovação e continuidades.</p>	<p>Mediadora - Profª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)</p> <p>Conferencistas:</p> <p>Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD) Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.</p> <p>Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB) Políticas de Educação Superior no Brasil – diagnóstico atual e desafios futuros</p> <p>Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS CPAN) Política de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: ruptura e/ou continuidade</p>

SUMÁRIO

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

1. Entre o ensino e a inclusão: possibilidades para o ensino de biologia no ensino médio.....12
2. Profissão professor: como estudantes em processo de formação inicial percebem o bom profissional.....25

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

1. A formação do professor de sala de recurso multifuncional para atendimento de alunos com surdez e o bem-estar docente.....40
2. Indicadores de matrículas de alunos com deficiência em atendimento educacional especializado e atividades complementares em Mato Grosso do Sul.....50
3. Implicações das formações continuadas para professores que atuam com alunos com deficiência no ensino regular.....60
4. Inclusão escolar e formação docente: os olhares dos professores das salas de recursos multifuncionais do município de dourados-MS.....73
5. Indicadores de matrículas em atendimento educacional especializado no município de Corumbá (MS).....82
6. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado no cenário da racionalidade neoliberal.....97
7. Brinquedoteca: recursos lúdicos que trabalham a aprendizagem da criança, utilizando o brinquedo para superar dificuldades.....112
8. Inclusão na educação infantil: os mecanismos legais que se inter cruzam.....120
9. Aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na escola de tempo integral: breve incursão epistemológica.....135

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE

1. A ludicidade e os contos no contexto pantaneiro e suas conexões com o processo de aprendizagem.....142
2. A importância da pedagogia social como embasamento teórico na formação de pedagogos para a prática pedagógica em contextos escolares e não escolares.....157
3. Educação para as relações raciais no município de dourados/MS: a legislação e a ação docente.....172

4. O currículo em uma escola do campo de tempo integral: discussão de alguns desafios.....	187
5. Formação de professores: as contribuições do centro de documentação em educação, diversidade cultural e linguagens de mato grosso do sul.....	195
6. A aprendizagem dos professores na atuação docente: desafios e histórias de formação na escola indígena bananal.....	205
7. Gênero e raça/etnia na formação docente: uma perspectiva de transformação.....	216
8. Grupo de pesquisa formação e trabalho do educador em espaços escolares e não escolares.....	225
9. Formação acadêmica na visão dos gestores escolares para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar.....	231
10. Docentes de história em formação no cotidiano escolar: como as identidades negras lhes afetam?.....	242

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Gestão na educação infantil: organização, ação e formação.....	253
2. Formação do professor de educação infantil: uma identidade em construção.....	266
3. A sombra do pé de serigueta: a organização do espaço e do tempo num centro de educação infantil.....	280
4. Brincar é um direito das crianças pequenas? É sim senhor!.....	293
5. O professor e o coordenador pedagógico em um trabalho colaborativo - perspectivas de uma prática reflexiva na educação infantil.....	305
6. A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis.....	317
7. Afetividade na relação adulto-criança: as produções científicas com abordagem walloniana.....	329
8. O desenvolvimento infantil por meio das linguagens artísticas.....	343
9. A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que desejam.....	350

GT: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1. O plano de ações articuladas (par) de formação continuada de professores: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS.....	360
---	-----

2. A formação continuada de professores priorizada no plano de ações articuladas (par) de Corumbá, MS (2007-2010): fragilidades e potencialidades.....	374
3. A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e suas contribuições para o bem estar docente.....	386
4. Formação de professores e desenvolvimento profissional no contexto escolar.....	400
5. Políticas de formação continuada e ciclo de vida profissional: as vozes dos professores alfabetizadores.....	415

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Planejamento das políticas educacionais: o Plano de Ações Articuladas (PAR) na gestão municipal.....	429
2. A construção do projeto político pedagógico das escolas do campo da rede municipal de Arroio Grande-RS – Brasil.....	442
3. A Gestão Escolar: os desafios de coordenar o planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica curricular.....	455
4. Gestão escolar: um olhar sobre as políticas públicas de educação escolar inclusiva.....	470
5. Os efeitos da política de financiamento nas matrículas da Educação Infantil no Município de Campo Grande: FUNDEF e FUNDEB.....	480
6. A política de alfabetização no Brasil: um processo que influencia a formação continuada docente dos anos iniciais do ensino fundamental.....	494
7. Diretrizes curriculares de matemática para o ensino fundamental: quem seriam os professores a implementá-las?.....	504
8. O XVIII congresso do sindicato dos trabalhadores em educação pública do espírito santo (sindiupes): formação política, consciência de classe e renovação sindical.....	516
9. Considerações a respeito das relações Estados e políticas educacionais.....	526
10. Inclusão na educação superior: o programa incluir - na percepção dos alunos deficientes da universidade federal de mato grosso.....	541
11. O papel da assembleia legislativa de mato grosso do sul, na definição de políticas para a educação básica (2007 a 2014).....	554
12. A gestão democrática em espaços não formais de ensino.....	569
13. O plano de ações articuladas (par) e a implantação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.....	583

14. Política social e o PROEJA no IFMS – campus Campo Grande.....	598
15. Provimento do cargo de diretor escolar no âmbito do par, da rede estadual de ensino/MS, 2007 a 2010.....	612
16. O PDE- escola na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS (2007-2010).....	626
17. Política para o ensino médio e educação profissional.....	635
18. A alfabetização no programa além das palavras: um estudo de sua matriz teórica e dos contextos de formação.....	650
19. Programa acelera Brasil: o professor e sua atuação profissional.....	662
20. A formação de professores da educação básica no contexto das políticas neoliberais.....	674
21. Formação docente para educação de jovens e adultos em campo grande (2011-2013): projeto pedagógico experimental do curso de EJA.....	689
22. Pró-letramento em ação: a formação continuada de professores nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de matemática a partir de narrativas.....	700
23. Formação de professores do ensino técnico profissional na escola Senai Fernando Bezerra no município de Rio Verde – Goiás (1998 – 2013).....	709
24. Diretrizes curriculares de matemática para o ensino fundamental: quem seriam os professores a implementá-las?.....	722
25. A política de alfabetização no Brasil: um processo que influencia a formação continuada docente dos anos iniciais do ensino fundamental.....	734
26. Os desafios do ensino médio integrado em Mato Grosso do Sul.....	744
27. Políticas de ação afirmativa na educação superior: trajetórias de negros cotistas egressos.....	758
28. O “projeto escola que protege em Dourados/MS”: prevenção da violência sexual infantil no âmbito educacional.....	771
29. Políticas educacionais e a certificação ocupacional de dirigentes escolares no município de Campo Grande – MS.....	786

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. A docência em Serviço Social: percursos e perspectivas.....	803
2. Concepções epistemológicas da educação ambiental crítica.....	812
3. As mediações tecnológicas na formação dos professores da educação do campo: avanços e desafios.....	825

4. A linguagem em suporte digital com estratégias de hipertextualização: uma experiência com professores.....	837
5. Pedagogia jesuítica: a pretensa homogeneização pela arte de “ensinar tudo a todos”.....	847
6. O serviço de informação profissional em uma perspectiva de inovação pedagógica na Escola Estadual Hercules Maymone, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.....	862
7. Avaliação em filosofia no ensino médio: desenvolvendo habilidades nas provas objetivas.....	872
8. Competências e habilidades no ensino da filosofia.....	881
9. Sentido de uma didática interdisciplinar no contexto da formação dos professores.....	888
10. O ensino de música nos anos iniciais: um estudo com duas escolas municipais do Paraná.....	900
11. O ensino de ciências na percepção dos alunos de escolas da rede pública municipal de Chapadão do Sul – MS.....	911
12. Método e ensino: linguagem integração das ciências.....	922
13. PROUCA - o desafio de educar com o uso da tecnologia digital de informação e comunicação.....	935
14. Disposições sobre o exercício docente trazidas pelos futuros professores para o curso de pedagogia.....	945
15. Professores de ensino secundário, cultura escolar e currículo: tecendo a trama de relações.....	959
16. Dança na educação brasileira: dos caminhos percorridos até se tornar parte integral da educação escolar.....	974
17. Formação do enfermeiro para atuar em unidades prisionais: enfoque nas práticas pedagógicas e assistenciais num conceito ampliado de saúde e construção da cidadania.....	989
18. O processo de motivação no ensino aprendizagem.....	998
19. Formação de professores: entraves e possibilidades para a construção da identidade profissional.....	1012
20. Mestre por causa dos mestres: a influência dos professores acerca da formação dos futuros professores e sua prática.....	1021

21. Interface entre a leitura da literatura e a abordagem denominada professor reflexivo.....	1029
22. Poesia e geografia, um encontro que marca outros caminhos para a prática docente.....	1042
23. História das práticas pedagógicas da escola 26 de agosto em Campo Grande – MS (1982 – 1998).....	1055
24. O pedagogo na gestão escolar: análise da produção científica (2007 a 2010).....	1067
25. O Processo de formação docente: vivenciando a prática pedagógica em alfabetização.....	1077

GT
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

GT: Formação de professores nas licenciaturas

ENTRE O ENSINO E A INCLUSÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Vanessa Ramos Ramires¹
Airton José Vinholi Júnior²

Resumo: O presente estudo se lança na perspectiva do ensino de biologia amparado na discussão da educação inclusiva. Delimitado pelo viés da deficiência visual, conta com orientações de ordem legal, da literatura nacional e internacional, com informações do contexto empírico, com o foco no ensino médio. Os dados foram coletados por meio da disponibilização de órgãos da política de educação, tais como: MEC, INEP, EDUDATA e UNESCO. Organiza-se iniciando por uma breve caracterização do ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Na sequência, apresentam-se algumas considerações sobre a educação especial, elucidadas por práticas de inclusão nos limites do ensino de biologia. Traz-se o exemplo da utilização de modelos didáticos confeccionados numa turma de ensino médio, com a presença de um estudante cego. Revela possibilidades para uma escola viva, que se renova e que consegue construir respostas aos seus diversos anseios.

Palavras-chave: ensino de biologia; deficiência visual; ensino médio.

Introdução

Tratar sobre o contexto educacional não é tarefa fácil nos limites do ensino fundamental - etapa praticamente universalizada. Mais complexa social, política, e pedagógica é o ensino médio. Com o teor de direito público subjetivo, e ensino fundamental (etapa que compreende do 1º ao 9º ano) ainda que, amparado pelo caráter normativo da obrigatoriedade, revela mazelas quando analisado suas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e distorção idade-série), e outros tantos fatores.

Por outro lado, a realidade tanto do ensino fundamental como do ensino médio revelam conquistas nunca vistas anteriormente. Com o processo de democratização impulsionada na década de 80, a escola se abriu a um novo público. Com a novidade trazida

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, campus Ponta Porã. CEP: 79907-414, e-mail: vanessa.ramires@ifms.edu.br

² Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, campus Ponta Porã. CEP: 79907-414, e-mail: airton.vinholi@ifms.edu.br

pela Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009, coloca o ensino médio como etapa obrigatório em 2016.

Ainda, lembra-se de mencionar que a escola possui seu caráter inclusivo, onde não se pode negar o convívio dos estudantes com diferenças físicas, sociais e muito menos culturais. Por todos estes meandros que delineiam o contexto educacional brasileiro atual, este trabalho se lança na perspectiva do ensino de biologia amparado na discussão da educação inclusiva. Delimitado pelo viés da deficiência visual, conta com orientações de ordem legal, da literatura nacional e internacional, informações do contexto empírico, com o foco no ensino médio, do qual aqui trazemos algumas sinalizações importantes. As fontes correspondem à legislação e normas oficiais produzidas pós Constituição Federal de 1988, com base no aparato literário disponível sobre o assunto. Os dados foram coletados por meio da disponibilização de órgãos da política de educação, tais como: MEC, INEP, EDUDATA e UNESCO.

Na conjuntura apresentada, inicia-se por uma breve caracterização do Brasil e do estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo no que toca a configuração da etapa do ensino médio. Na sequência, apresentam-se algumas considerações sobre a educação especial, elucidadas por práticas de inclusão nos limites do ensino de biologia. Traz-se o exemplo da utilização de modelos didáticos confeccionados numa turma de ensino médio, com a presença de um estudante cego. Conclui-se por explicitar suas considerações finais.

1. O cenário do ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul

Embora na América Latina já tenha ocorrido várias reformas educacionais, outras ainda se fazem necessárias. No Brasil, pode-se afirmar que já passamos por três ondas de reforma. De acordo com Neubauer e Silveira (2009), a primeira onde de reformas pretendia promover o acesso à escola. A segunda, ocorrida no final da década de 80, deu ênfase na descentralização administrativa, buscando distribuir melhor as vagas das redes estaduais e municipais de ensino. A terceira, por sua vez, no final da década de 90, buscou incidir no interior dos próprios sistemas de ensino, com o foco na avaliação, no currículo, nos resultados da aprendizagem e na obtenção e divulgação de metas (processo de responsabilização e *accountability*) adotadas pelo governo federal e estadual (NEUBAUER, SILVEIRA, 2009).

Vale a pena lembrar que a escola havia recebido muitos estudantes, no entanto, não estava preparada para atendê-los em toda a sua integridade. Pode-se afirmar que a maioria

dos pais desse novo alunado nunca havia pisado na escola, muito menos no ensino médio. Embora uma conquista, persistem lacunas a serem preenchidas, especialmente no tocante a garantia de direitos que amparam a permanência e o sucesso escolar.

Com algumas informações coletadas no site do IBGE, do EDUDATABRASIL, INEP/MEC, entre outros, buscou-se delinear o contexto nacional e estadual para, a partir do real, elaborar algumas considerações.

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2012), localizado na região centro-oeste do país, o estado de Mato Grosso do Sul possui uma população de 2.449.024 habitantes, com área de 357.145,836 KM², com o total de 78 municípios, com Campo Grande como a sua capital.

Com base nas informações contidas nas tabelas³ abaixo, podemos mencionar alguns movimentos que, em vários momentos, vão de encontro às afirmações trazidas por Moraes e Alavarse (2011) ao analisarem⁴ dados do ensino médio do Brasil.

Um dos movimentos mais marcantes relacionado às taxas de matrícula refere-se a presença marcante da escola pública frente a iniciativa privada. Embora não visível nesta tabela, sabe-se que a maior parte das matrículas do ensino médio está sob incumbência das redes estaduais de ensino (LDB; 1996). Também se pode afirmar que as matrículas crescem com o passar dos anos.

BRASIL					MATO GROSSO DO SUL				
Ano↓	Matrícula		Concluintes		Ano↓	Matrícula		Concluintes	
	Pública	Privada	Pública	Privada		Pública	Privada	Pública	Privada
2000	7.039.529	1.153.419	1.484.173	351.957	2000	73.556	15.239	14.381	4.738
2002	7.587.684	1.122.900	1.559.256	325.618	2002	84.158	15.650	13.914	5.217
2004	8.057.966	1.111.391	1.560.182	318.862	2004	86.846	15.704	15.762	4.579

Fonte: EDUTABRASIL, 2012.

Outro movimento que requer muito cuidado condiz com o grande número de estudantes que “se perdem” durante o processo do ensino médio. Esta tabela traz o número bruto de matrículas do ensino médio (em todos seus anos), e o número dos concluintes, ou seja, os que cumpriram o terceiro ano. Este fato explica-se pelas altas taxas de evasão e repetência que assola não somente o ensino médio, mas que nesta etapa se torna mais visível e recorrente. Esta constatação é reforçada com os dados da próxima tabela.

³ As tabelas trazem uma sequência temporal definida em função da disponibilidade de informações.

⁴ Neste artigo procura-se articular um conjunto de indicadores que permitem avaliar o ensino médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos. Vide referência bibliográfica.

Tabela 2 - Taxas de matrículas - 1º e 3º ano Ensino Médio - Brasil e Mato Grosso do Sul				
1º ano Ensino Médio- 2000-2006				
Ano →	2000	2002	2004	2006
Brasil	62.2	57.8	54.8	51.6
MS	60.5	61.5	53.3	47.7
3º ano Ensino Médio 2000-2006				
Ano →	2000	2002	2004	2006
Brasil	57.2	56.5	50.1	46.5
MS	51.8	49.4	48.6	42.6

Fonte: EDUTABRASIL, 2012.

O estado, se comparado ao país apresenta uma sensível vantagem nas suas taxas de matrícula do 1º ano do ensino médio em 2002 e 2004. No entanto, quando analisado as matrículas do 3º ano, percebe-se que o estado não consegue manter o mesmo número de matriculados. Ambos diminuíram seus matriculados quando comparamos o início e o término dessa etapa da educação básica.

Tabela 3 – Taxas de rendimento – Ensino Médio – Brasil e Mato Grosso do Sul													
BRASIL							MATO GROSSO DO SUL						
Ano↓	Aprovação		Reprovação		Abandono		Ano↓	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	74.6	92	8.5	5.1	16.9	2.9	2001	65.3	91.8	13	4.7	21.7	3.5
2003	72.6	92.8	10.8	5.3	16.6	1.9	2003	63.7	93.2	16.2	5.1	20.1	1.7
2005	70.6	92.7	12.3	5.8	17.1	1.5	2005	63.1	94.4	18.1	4.7	18.8	0.9

Fonte: EDUDATABRASIL, 2012

Por meio dos dados da tabela 03, compreende-se que a escola pública, ainda, reprova mais, e exclui mais os estudantes se comparado à iniciativa privada. Do mesmo modo, conclui-se que o estado reprova mais, aprova menos e exclui mais quando comparado ao Brasil. O ensino médio possui grandes obstáculos. Muitos dos seus matriculados não conseguem finalizar seus estudos.

Verificou-se que, tanto o país quanto o estado estão distantes dos percentuais que sinalizam uma educação para todos. Com altas taxas de reprovação, evasão e baixas taxas de rendimento, compreende-se a ausência de políticas públicas que possam promover um pleno processo educativo, que chegue a todos eficazmente.

2. A educação especial como campo de lutas e possibilidades

Conforme explicitado, a escola abriu suas portas para uma demanda inédita. Por outro lado, para que possa responder de modo satisfatório as necessidades singulares de cada estudante, adota-se um caráter inclusivo. Neste estudo, entende-se a educação inclusiva como o objetivo de eliminar a exclusão social (AINSCOW, 2008). Uma inclusão que abranja as diferenças étnicas, etárias, de classes sociais, religião, gênero e habilidades. Partindo do princípio da educação como direito humano, de todos e para todos.

Segundo o Artigo 59 do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades além de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

De acordo com o censo escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul tem aumentado a cada dia número de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência na rede estadual de ensino, onde muitas escolas ainda não apresentam condições satisfatórias para atendê-los. São várias as problemáticas neste sentido, desde ausência de materiais apropriados para o ensino até a falta de docentes capacitados.

Denota-se que muitos docentes, especialmente por não terem os requisitos básicos necessários à docência com estudantes que apresentam deficiência, não levam em consideração que esse aluno deve ter o mesmo nível de aprendizagem e exigência de qualquer outro aluno e “que deveriam estar preparados para planejar e conduzir atividades de ensino que atendam as especificidades educacionais dos alunos com e sem deficiência” (CAMARGO E NARDI, 2007, p. 379).

Para Bertalli (2010), esta falta de preparo acaba recorrente no fazer docente, fato que automatiza a ignorância da presença do estudante deficiente, respondendo apenas com notas simbólicas e uma simulação de aprendizagem. Assim, acaba-se por não reprovar.

Numa tônica muito mais objetiva e ofensiva, Windyz B. Ferreira (2009) afirma que a falta da inoperância da inclusão no âmbito escolar se dá, principalmente, pela violação dos direitos humanos, “[...] a qual constitui sólida barreira para o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos (as) [...]” (p.26). Defende que o conhecimento sobre os direitos humanos deve servir para conscientizar o professor e torná-lo elemento fundamental no combate à exclusão dentro dos sistemas educacionais.

Para tanto, Windyz Ferreira explora o entendimento de discriminação, apresentando sua conotação positiva e negativa. Explica que a discriminação é negativa quando há a ocorrência de tratamento diferenciado, resultando em menosprezo de uma pessoa ou de um

grupo social (VILAS BÔAS, 2003). Amparada em Bobbio (1997), a discriminação positiva se realiza quando colocamos todos os membros em condições iguais de participação da vida. Sendo assim, as duas discriminações ocorrem no contexto escolar, mas, ainda a discriminação negativa é a mais praticada, fato exemplificado pela recusa a matrícula, matrícula e isolamento do convívio coletivo, dentre outras violações praticadas cotidianamente.

Diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de buscar técnicas de ensino e aprendizagem que possam promover um satisfatório desenvolvimento da capacidade intelectual de estudantes que apresentam necessidade especial educativa. As pesquisas apresentadas por Sepel e Loreto (2003) e Júnior e Souza (2007), Orlando (2009) e Santos e Manga (2009) têm sido construídas com o objetivo de viabilizar buscas por estratégias de ensino e aprendizado que possibilitem melhor desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos com deficiência visual.

Para Manzotta (2001, p. 23),

[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude latente em nossa sociedade, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século XX.

O mesmo autor preconiza que o fator problematizador da exclusão de deficientes no ambiente escolar é a baixa quantidade de cidades brasileiras que disponibilizam recursos educacionais eficientes e apropriados para serem trabalhados com estudantes com deficiência, e que facilitariam a concretização de uma educação de melhor qualidade para esses alunos. Menciona-se que estudantes com deficiência, comprovadamente através desse estudo (MANZOTTA, 2001), são perfeitamente capazes de receber educação em situações de ensino comum se existir nos ambientes escolares recursos que facilitem seu aprendizado.

De fato, a inclusão escolar deve orientar-se por princípios gerais como os apontados por Sasaki (1999), e por saberes específicos atrelados ao tipo de deficiência e conteúdo ensinado. A busca por uma didática inclusiva não é simples, deve respeitar e superar os modelos pedagógicos gerais enfatizando o impacto das variáveis específicas na implantação de uma educação para todos. Concluir que incluir alunos com deficiências em aulas de física, química, biologia, matemática, história, língua portuguesa etc. deve ir além dos princípios gerais, é reconhecer a necessidade do investimento em pesquisas que revelem propriedades ativas das variáveis específicas (CAMARGO, 2010).

3. Práticas de inclusão: modelos didáticos voltados para o ensino de biologia

Tendo iniciado pela exploração do contexto empírico nacional e estadual, apresentado considerações e posicionamentos acerca da educação inclusiva, este item traz um modelo de prática a ser desenvolvida no ensino de biologia que pode contemplar várias deficiências, mas no momento priorizar-se-á a deficiência visual.

Mais do que uma disciplina no currículo, a biologia reúne hoje um conjunto de conhecimentos imprescindível para compreender e interpretar os desafios da sociedade contemporânea, de modo a nos permitir atuar como cidadãos cada vez mais conscientes e mais livres. Especificamente, o ensino de citologia constitui-se num dos conteúdos do ensino médio da disciplina de biologia que mais necessita elaboração de material didático de apoio ao conteúdo presente nos livros texto, uma vez que adota conceitos bastante abstratos e trabalha com aspectos microscópicos.

Algumas estruturas que compõem as células, especialmente no citoplasma, tais como Mitocôndria, Retículo Endoplasmático, Complexo Golgiense, são algumas das estruturas celulares que muitos estudantes já ouviram falar; outros recordam de seus formatos e alguns ainda conseguem descrever suas funções. Aprender as inúmeras finalidades e nomenclaturas da biologia (a exemplo da citologia) com auxílio de desenhos, fotos e esquemas, pode ser ainda mais complicado quando não se pode contar com a visão. Neste sentido, o uso de modelos celulares pode proporcionar aos estudantes com deficiência visual outra percepção dessas estruturas, na forma tridimensional.

O tato é primordial para aprendizagem do indivíduo portador de deficiência visual, considerando-se que, a partir dessa habilidade, é que ele tem a possibilidade de perceber e compreender o mundo que o cerca. Dessa forma, modelos didáticos biológicos, como estruturas ou maquetes, são utilizadas como facilitadores do aprendizado, complementando o conteúdo abordado de forma teórica nos livros. Tais modelos oferecem ao aluno deficiente visual, uma ferramenta eficiente, pois a diferença de textura e tamanho dos materiais utilizados na construção do modelo, favorecem a percepção da estrutura através do tato. Neste sentido, para facilitar o entendimento e aplicação de conteúdo de biologia celular, apresenta-se um exemplo de intervenção a um estudante do ensino médio.

Logo, pode-se perceber que o desenvolvimento da habilidade do tato é fundamental na construção do indivíduo portador de deficiência visual, tendo em vista que, a partir dessa habilidade, é que ele consegue sentir e compreender o mundo que o cerca.

A busca por novas descobertas e conhecimentos na área da citologia representa, atualmente, um aspecto que se destaca nos avanços tecnológicos na área da biologia. E conforme Bachelard (1996), o papel social da escola é a democratização do conhecimento construído ao longo do tempo em diferentes culturas. Portanto, cabe a ela tratar conteúdos de citologia, como o do citoplasma celular, que aborda o funcionamento metabólico da unidade funcional dos seres vivos e conseqüentemente do organismo como um todo, de maneira que busque diminuir a distância significativa que há entre o que deveria ser e o que é o ensino de biologia.

Volta-se a mencionar da necessidade de o currículo estar de acordo com as necessidades de todos os estudantes. Sendo assim, a discriminação positiva vem de encontro à elevação de todos os sujeitos envolvidos num igual patamar de aprendizagem. O exemplo dos modelos didáticos contempla especificidades que envolvem a todos os estudantes, desde a sua elaboração, apreensão e construção do saber em coletividade. Aspecto primordial da educação inclusiva.

Enfatizado por Martín e Bueno (2003), as atividades desenvolvidas junto aos alunos representam um elemento curricular característico da qualidade da aprendizagem, sobretudo quando respeitados os seguintes critérios: a) coerência com a organização do conteúdo; b) coerência com o nível de assimilação e estruturação das informações transmitida ao aluno; c) adaptável ao canal preferencial de recepção de informações; d) adequabilidade ao estilo de aprendizagem do aluno; e) ligação às expectativas, interesses e motivações do aluno; f) que promovam novos processos do conhecimento. (MARTÍN; BUENO, 2003)

Atualmente, a maior parte dos materiais didáticos para deficientes visuais constitui-se por textos em braile ou áudio. No caso da biologia, por exemplo, é fundamentalmente realizado com o auxílio de materiais visuais bidimensionais como desenhos ou fotografias em livros didáticos. Deste modo, até para os estudantes que enxergam, a aprendizagem através deste tipo de material requer um pouco de imaginação para compreender o mundo microscópico das células.

Nesta direção, lança-se mão a um exemplo realizado numa turma de ensino médio. Os estudantes foram divididos em grupos, onde cada grupo confeccionou um modelo celular previamente escolhido e sugerido pelo professor. Não houve sugestão para utilização de materiais específicos na elaboração dos modelos didáticos, ficando a cargo da criatividade de cada grupo. Após a confecção dos modelos, houve a apresentação numa aula-seminário, momento em que os estudantes puderam expor o conhecimento construído em conjunto, com ricos debates orientados pelo docente.

Ao término das apresentações e debates, os alunos puderam observar e manusear cada um dos modelos didáticos confeccionados pelos colegas e esclarecer dúvidas de teor teórico ou procedimental. O envolvimento do estudante cego se deu, sobremaneira, através do tato, ao analisar a estrutura de diversos tipos celulares, estruturas que até então, eram conhecidas apenas no contexto teórico. Os diversos materiais utilizados para confecção dos modelos didáticos potencializaram a percepção e despertaram o interesse coletivo para o conteúdo teórico e também para os modelos propriamente ditos. A possibilidade de perceber uma célula através do tato foi relevante e significativo, pois além da participação ativa na construção do conhecimento, pôde-se praticar a inclusão num contexto amplo e efetivo.

Evidenciou-se que o uso de modelos didáticos favorece o aprendizado de todo e qualquer estudante, pois possibilita que entre em contato com o objeto de estudo e reconheça, de forma macroscópica, a estrutura celular, suas respectivas organelas e funções que desempenham dentro do aparato celular.

Se, no ensino tradicional, os métodos alternativos já são importantes, para pessoas com necessidades educacionais especiais, eles surgem como eficaz ferramenta ao oportunizarem percepção e conhecimento que não foram obtidos por recursos visuais devido à dificuldade inerente de sua condição física. Além disso, auxilia-se no desenvolvimento da acuidade dos sentidos e da habilidade motora dos atores envolvidos.

Vislumbrou-se a participação efetiva de um estudante com deficiência visual. Cada grupo apresentou sua pesquisa e seu modelo didático com sensível preocupação da compreensão de todos os colegas. Nessa direção, permitiu-se o aprendizado em suas diversas composições: cognitiva, visual, tátil e verbal. Este exemplo possibilitou um aprendizado significativo, amplo e que contempla todas as singularidades que compõem uma sala de aula.

4. Considerações finais

Ao apresentar o contexto educacional nacional e estadual do ensino médio, percebeu-se a presença marcante da iniciativa pública frente à privada quando analisadas as taxas de matrículas desta etapa da educação básica. Por outro lado, embora as matrículas sejam crescentes a cada ano, os dados evidenciaram que o sistema educacional “perde” muitos estudantes durante o processo dos três anos do ensino médio. O fato de que muitos alunos acabam por não finalizar seus estudos é comprovado pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar.

Constatou-se que o Mato Grosso do Sul registrou maior taxa de matrícula se comparado ao Brasil nos anos de 2002 e 2004, no entanto não conseguiu manter estes alunos com o mesmo empenho. Acabou por excluir maior número de alunos ao final do ensino médio. Denota-se que, tanto a nível nacional como estadual, ao passo que se aumenta a matrícula, aumenta-se também a reprovação. Fato que revela a necessidade da presença de políticas públicas que incidam objetivamente na permanência e no sucesso escolar, e que subsidiem um pleno ensino, de todos e para todos.

Referiu-se a crescente chegada as escolas de alunos com algum tipo de deficiência. Embora mereça uma atenção otimista, revela também que as escolas não estão preparadas para responder a estes alunos. Com a falta de materiais específicos e, principalmente, pela falta de formação docente, o próprio sistema de ensino acaba por violar direitos humanos. Essa problemática baseada na inoperância da inclusão propõe os docentes conscientes como promotores eficazes no combate à exclusão.

Sob a tônica da discriminação, explorou-se seu teor positivo e negativo. A discriminação negativa respaldada em situações vexatórias de menosprezo ao deficiente viola seu direito de igualdade. Na contramão, a discriminação positiva realoca os desiguais, permitindo um igual patamar de participação da vida.

Com o objetivo de trazer um exemplo de prática no contexto do ensino de biologia, apresentou-se uma exitosa experiência realizada numa sala de ensino médio. A partir da elaboração de modelos didáticos voltados ao componente curricular de biologia, logrou-se uma participação efetiva de um estudante cego. Cada grupo apresentou sua pesquisa e seu modelo didático com sensível preocupação da compreensão de todos os colegas. Nessa direção, permitiu-se o aprendizado em suas diversas composições: cognitiva, visual, tátil e verbal. Este exemplo possibilitou um aprendizado significativo, amplo e que contempla todas as singularidades de cada aluno que compõem uma sala de aula.

Conclui-se que embora os dados empíricos e a literatura nos coloca uma realidade perpassada por inúmeros problemas e insuficiências de ordem política e atitudinal, há possibilidades para o fazer docente. O ensino médio, com todas as suas mazelas, representa um campo fértil para a elaboração e efetivação de inúmeras práticas que podem resultar num aprendizado significativo, propiciando a todo e qualquer estudante processos de aprendizagem responsável e condizente com uma escola justa e igual a todos que dela usufruem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOWN, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p.11-24.

BERTALLI, J. G. **Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo**. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2010. 66p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Capítulo V – Da Educação Especial. Lei nº 9.394 de 20/12/96.

CAMARGO, E. P. **A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica**. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 259-275, 2010

CAMARGO, É. P.; NARDI, R. **Dificuldades e alternativas encontradas por licenciados para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual**. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.29, nº1, p. 115 – 126. São Paulo, 2007.

COSTA, Ana Maria Bérnard. Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p.25-54.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.111, pp. 47-69. ISSN 0100-1574.

DORNELES, Claunice Maria. **Refletindo sobre as necessidades especiais em sala de aula: Deficiência visual**. Disponível em: www.sed.ms.gov.br. Acesso em: 01/09/2011.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p.25-54.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB: resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em 12, fev.2012.

_____. **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 17 ago. 2011.

_____**EDUDATABRASIL**. Disponível em: < www.edudatabrasil.inep.gov.br> Acesso em: 08 jul. 2011.

IBGE. SIDRA/Banco de Dados Agregados. **Censo Demográfico e Contagem da População**. Disponível em: < <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/default.asp>> .Acesso em: 12 de jun. 2009.

IBGE. IBGE Estados. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em 12 de fev. 2012.

JÚNIOR, A. F. N., SOUZA, D. C. de. **A confecção e apresentação de material didático-pedagógico na formação de professores de Biologia: o que diz a produção escrita?**, 2007. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/conferencia/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/1218/366>>. Acesso em: 28/08/2011

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?**. *Educ. Soc.*[online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 851-873. ISSN 0101-7330.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 49-64. ISSN 1413-7704.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ensino médio: possibilidades de avaliação**. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 807-838. ISSN 0101-7330.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine T. Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, IFHC, 2009.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M.; FUSISAKI, C.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TREZ, T. A. . **Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas**. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, v. 10, p. p.1-17, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.

SED. **Secretaria de estado de educação**. Disponível em: www.sed.ms.gov.br. Acesso em: 21 de maio, 2011.

SEPEL, L. M. N.; LORETO, E. L. S. Relação entre membrana plasmática e citoesqueleto na forma celular: Um estudo com modelos. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. v. 1, dez. 2003. São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular. Disponível em: <<http://www.sbbq.org.br/revista/index.php?dt=2003-04-12>>. Acesso em: 25/08/2011

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p.25-54.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena e AMANCIO FILHO, Antenor. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2007, vol.15, n.55, pp. 207-222. ISSN 0104-4036.

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 24-36. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>.

GT: Formação de Professores nas Licenciaturas

PROFISSÃO PROFESSOR: COMO ESTUDANTES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL PERCEBEM O BOM PROFISSINAL

Silvia Adriana Rodrigues
Alberto Albuquerque Gomes

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte do estudo comparativo, em andamento, entre três universidades denominado “Estudo sobre formação inicial de professores em Brasil – Portugal”, com objetivo de identificar e analisar como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação nas instituições de ensino superior. Assim, dentro dos limites deste trabalho, apresentaremos resultados e reflexões parciais acerca das expectativas sobre ser professor de estudantes matriculados em instituições de ensino superior no Brasil (UNESP/P. Prudente-SP e UFMS/Corumbá-MS) e em Portugal (ESES/Santarém). A pesquisa de caráter qualitativo usou questionário semiestruturado para coleta dos dados junto aos estudantes dos referidos cursos. Na análise das informações observamos que é possível afirmar a predominância de uma representação idealizada e positiva sobre a profissão docente elaborada pelos estudantes em processo de formação inicial. Partindo do pressuposto que estas representações dos organizam as comunicações e as condutas sociais, neste caso em específico, condutas profissionais, podemos considerar então que essas imagens positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as imagens sociais negativas que cercam a profissão.

INTRODUÇÃO

Ser professor, profissão outrora idealizada como estável e segura, tornou-se nos tempos atuais profissão estigmatizada e questionada, quer seja pelo Estado ou pela sociedade civil, e, personalizada pelos alunos e seus pais. Quais as razões dessa metamorfose das representações sobre a profissão docente?

São estas, entre outras questões, que movem a discussão ora apresentada, que se configura em um recorte da pesquisa, de abordagem qualitativa, e caráter longitudinal, denominada “Estudo sobre formação inicial de professores para infância no Brasil e em Portugal”, que traz como objetivo identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação em três instituições distintas de ensino superior, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Profissão docente: formação, identidade e representações sociais (GPDFIRS) da

Universidade Estadual Paulista - campus de Presidente Prudente (FCT/UNESP/ P. Prudente-SP), por sua vez inserido na Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, CIERS-ed.

A fim de compreender como decorre esse processo, realizamos uma investigação junto a estudantes do Curso de Pedagogia de duas universidades brasileiras: Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente (FCT/UNESP-P. Prudente e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN-Corumbá) e de um curso de formação de professores para educação básica da Escola Superior de Educação de Santarém em Portugal (ESE-Santarém-PT). Ao focarmos nosso olhar no contexto de formação de professores, vislumbramos um conjunto de novas demandas que pressionam os candidatos a professores quanto a seus papéis, tarefas e identidades.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para compreender este contexto e essas condições postas ao futuro professor, temos nos baseado na Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1961) que se constitui em importante aporte teórico para a compreensão dos processos de construção da identidade do professor.

Segundo Gilly (1989, p. 1),

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos educativos é que orientam a atenção sobre o papel do conjunto organizado de significações sociais no processo educativo. [...] oferece assim, uma nova visão para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre os processos educativos e a influência dos resultados [...]

Desta forma, acreditamos que os estudos sobre representações sociais como formas de conhecimento do senso comum (JODELET, 2005), contribuem de forma significativa para compreender como os estudantes em processo de formação inicial compreendem elementos como ser professor, escola, profissão, profissionalidade, etc.

Pensando especificamente sobre como é visto ‘ser professor’, algumas hipóteses que influenciam esta percepção podem ser sugeridas. Por um lado, podemos aventar que por ser uma profissão pública – e, também funcionário público – e pelo fato de ter surgido no âmbito da consolidação do Estado Moderno, entra em crise acompanhando a tendência de crise deste estado. Por outro lado, este mesmo Estado em crise, aponta para novas demandas em relação ao professor que passa a ser cobrado e questionado com relação às suas tarefas e competências profissionais.

Este paradoxo coloca a profissão docente na berlinda lançando dúvidas sobre a autonomia intelectual do professor e sua capacidade de estabelecer relações equilibradas com a comunidade escolar, notadamente os alunos.

Quando falamos de ser professor referimo-nos a uma profissão e a associamos ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo. Em nossa sociedade há uma crescente diferenciação de atividades e uma progressiva institucionalização dessas, tornando a profissão algo complexo, cujo corolário é um conjunto de atividades que distingue o trabalhador, mas que possui outras dimensões distintivas.

Segundo Dubar (2005) as profissões originaram-se das corporações medievais, condição assegurada àqueles que tinham o direito de fazer parte de uma corporação reconhecida. Neste contexto, profissão distinguia-se de ofício, atribuição a que faziam jus pessoas sem a devida qualificação. Ou seja, as ocupações eram distinguidas entre artes liberais (profissionais liberais) e artes mecânicas (ofícios).

Do ponto de vista etimológico, profissão deriva do latim *profiteri* que remete ao verbo *professar*: que se apresenta publicamente. No idioma brasileiro, o termo é usado para designar "ocupação" ou "emprego" enquanto em outros contextos (países anglo-saxónicos, por exemplo) designa profissões liberais como "médico", "advogado" ou "engenheiro" cujos atributos (saber especializado e práticas específicas, código de ética específico, associação em grupos específicos – sindicatos, associações, etc.) são condição *sine qua non* para o exercício profissional.

Embora associemos a palavra profissão ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo, não é possível fazer uma associação simples e direta com a atividade de ser professor sem tipificar as especificidades do ser professor, embora as palavras **professor** e **profissão** sejam próximas em seus significados. *Professor* designa o *sujeito que professa*, aquele que diz a *verdade publicamente*. *Profissão* designa uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao *ato de professar*.

Podemos dizer então, que professores constituem num grupo permanente e duradouro tendo como papel social fundamental a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações anteriores bem como assegurar a perpetuação de determinadas regras da vida social, tais como a moral e autoridade.

Porém, diferentemente de outros grupos profissionais

A (s) cultura (s) dos professores não é (são) mais do que a soma do que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto membros de uma mesma comunidade profissional. Esta decorre, por sua vez, de um conjunto de condições e processos endógenos e exógenos que vão contribuindo continuamente para a configuração e reconfiguração de sua actividade. (LOUREIRO, 2001, p. 32)

Uma vez esclarecido alguns tópicos que consideramos essenciais sobre o que é ser professor, cabe a pergunta: o que ser bom professor?

Quando nos referimos ao mau e bom professor remetemo-nos a um juízo de valor que varia no tempo e no espaço (CUNHA, 1989), isto é, é a representação social do ser professor. Consideramos então, que atribuir qualidades ou defeitos ao professor resultam de práticas sociais concretas que são o substrato das representações sociais sobre ser professor.

Historicamente o exercício da profissão docente esteve intimamente ligado ao entendimento de que o bom professor era aquele especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que simplesmente traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação (TARDIF, 2002). Na atualidade, é importante concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes considerados necessários para o exercício de sua profissão provenientes de sua experiência, tanto no processo de formação inicial quanto continuada, devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Maia; Alves-Mazzotti; Magalhães, (2012) apontam que as discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino trazem para a cena diversos argumentos a favor da superação do modelo de formação de professores fundado na racionalidade técnica. Este posicionamento se assenta na no entendimento de que a docência é também um trabalho intelectual e não uma tarefa puramente técnica. Decorre deste entendimento a defesa da formação de professores não exclusiva do processo de formação inicial e pautada também nas experiências cotidianas como fonte de formação, sendo o docente sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional; entendendo-o em diferentes dimensões: prático-reflexivo, autônomo, e articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente.

Nesta direção, Oliveira et al. (2006, p. 548) esclarecem que:

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos [...]

Nóvoa (2013) defende que a formação dos professores deve vir de dentro, referindo-se à continuidade da formação do professor em serviço, haja vista a rapidez com que recém-

formados tem sido absorvidos pelo mundo do trabalho. A formação inicial é essencial para a aquisição de conteúdos que devem ser ensinados na escola, mas não é suficiente para que o futuro professor domine as habilidades necessárias para o exercício de seu trabalho.

PRIMEIROS RESULTADOS

Entre outras temáticas, os estudantes foram questionados acerca de sua percepção da profissão docente. Assim, os dados trazidos são referentes questões que compuseram o questionário semiestruturado, aplicado no início do ano letivo de 2011 junto a estudantes em processo inicial de formação para a docência. A coleta foi realizada após o período de adaptação dos alunos à vida universitária, (modo censitário), definido desta forma na busca de garantir maior fidedignidade dos dados, não sendo utilizados modelos aleatórios para composição de amostra. O universo de sujeitos foi composto por um total de 164 estudantes, sendo 55 portugueses (Santarém) e 109 brasileiros (32 de Corumbá-MS e 77 de Presidente Prudente-SP).

O questionário utilizado foi construído a partir de quatro eixos: perfil dos alunos: caracterização pessoal (idade e sexo); situação econômica (emprego/renda, idade de início de atividade laboral, dias e horas de trabalho semanal); percurso escolar (origem escolar-ensino infantil, fundamental e médio); representação sobre o curso (onde pretende atuar, expectativa em relação à graduação, expectativas de dificuldades).

As questões que serão discutidas neste texto foram apresentadas aos participantes da pesquisa da seguinte forma: “Um(a) bom/boa professor(a) é aquele(a) que...”; “Um(a) mau/boa professor(a) é aquele(a) que...”; “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?”.

Acerca das respostas sobre o bom professor, podemos enquadrá-las em três grandes grupos: as que fizeram referência à capacidade profissional de gestar conteúdos; as que referenciam a capacidade de gestar as relações em sala de aula e apontam características humanas essenciais ao profissional; e, as que fazem menção a identificação com a profissão.

As respostas mais recorrentes dos acadêmicos das três instituições são as que apontam características humanas essenciais ao profissional, tal como capaz de compreender, respeitar e ajudar o aluno, relacionar-se bem; ainda são citadas capacidades de respeitar a diversidade, motivar e atender as necessidades da criança, ser paciente, carismático, carinhoso e cuidadoso. Sendo entre os estudantes de Presidente Prudente o número mais

expressivo de respostas desta natureza (47 de 77 estudantes ofereceram respostas que se enquadram nesta categoria)

Interage com a família da criança. Têm paciência, É alegre, espontâneo. Sabe interpretar o que a criança necessita ou está passando num determinado momento. (Sujeito CB 06- UFMS/Corumbá-MS).

Percebe quando o aluno está com problemas e se expressa com violência e não julga precocemente sem saber seu contexto. Saber conhecer, identificar antes de julgar. (Sujeito PP 42- UNESP/P. Prudente-SP).

Faz o que gosta não julgando o aluno antes de saber a sua verdadeira relação familiar. Aquele que tem paciência, dedicação e sabedoria para lidar com as diferenças. (Sujeito PP 15- UNESP/P. Prudente-SP).

Tem em consideração que cada criança é um caso específico, ninguém é igual a ninguém, não têm todos as mesmas reacções, os mesmos modos de pensar e o adulto deve prestar atenção em todas as atitudes das crianças. (Sujeito PT 23- ESES/Santarém).

tem a capacidade de perceber que cada aluno tem uma história por trás, tem consigo uma bagagem que pode influenciar o seu desempenho. Esse professor também tem que saber que as estratégias que funcionam com certos alunos não são necessariamente as que funcionam com os outros. (Sujeito PT 04- ESES/Santarém).

O segundo grupo de respostas mais indicadas é o que faz menção à capacidade de gestar conteúdos e a chamada competência técnica, referenciando-se ao domínio dos conteúdos e metodologias adequadas a uma prática docente considerada de qualitativamente positiva. Aqui também agregamos as respostas que se referiam a atualização/formação permanente.

Consegue fazer com que o aluno se sinta a vontade na sala de aula para questionar e explicar determinado conteúdo [...] sabe ensinar o aluno de uma forma que ele se sinta seguro. (Sujeito CB 17- UFMS/Corumbá-MS).

Tem uma boa formação acadêmica e que saiba explicar e ensinar bem os seus futuros alunos. (Sujeito PT 34- ESES/Santarém).

Consegue mostrar o resultado do seu trabalho em seus alunos, aquela que entende e resolve com sabedoria as dificuldades de um aluno e que consegue desenvolver seu trabalho. (Sujeito PP 08- UNESP/P. Prudente-SP).

está sempre aprendendo e é humilde para saber ouvir uma crítica. (Sujeito PT 39- ESES/Santarém).

Se prepara para dar aulas, está sempre se atualizando, busca novas formas de passar conhecimentos para o aluno. (Sujeito PP 38- UNESP/P. Prudente-SP).

A terceira categoria de respostas mais citadas diz respeito a identificação com a profissão. Aqui foram agrupadas respostas que fazem referência ao gostar do que faz, ao comprometimento, profissionalismo e dedicação.

Se dedica totalmente, e gosta do que faz, procura sempre o melhor para a criança (aluno). (Sujeito PP 22- UNESP/P. Prudente-SP).

Se propõe a educar, dando sempre o melhor de si. (Sujeito CB 08-UFMS/Corumbá-MS).

Faz o que gosta e se dedica ao que faz. (Sujeito CB 10- UFMS/Corumbá-MS).

trabalha com gosto, demonstrando e transpondo isso para as crianças e pessoas em seu redor. (Sujeito PT 17- ESES/Santarém).

exerce a sua profissão com vontade e profissionalismo. (Sujeito PT 31-ESES/Santarém).

Cabe então inferir que a imagem que os sujeitos tem de um bom educador é a de um profissional que tem pleno domínio de suas tarefas, além disso, ou talvez em consequência é também o profissional que respeita o aprendiz e gosta do que faz, em última instância é possível inferir que na visão dos ingressantes, o bom professor é aquele que considera o aluno como o centro, como ponto mais forte do processo-ensino aprendizagem.

Estes dados parecem avançar em uma direção diferente da trazida por Cunha (1989), cujos dados da pesquisa que também procurou investigar o que seria o bom professor, evidenciou, por parte dos sujeitos o entendimento mais forte de que o bom professor é aquele que estabelece vínculos afetivos positivos com os alunos, sem haver no entanto menção a um posicionamento político do profissional. Desta forma, cremos que ao apontar que o bom professor é aquele “Se dedica à sua profissão [...]” (Sujeito CB 02- UFMS/Corumbá-MS), há, me grande medida o entendimento da necessidade de um posicionamento político acerca do papel social agregado a profissão.

Analisando as disparidades entre os dois contextos, entre os estudantes brasileiros há a preocupação de respeito a diversidade e relacionamento adequado com as famílias, além da paciência, que não são mencionados em nenhuma das respostas dos estudantes portugueses. Em contrapartida, os estudantes portugueses mencionam a importância do professor ser exigente e os brasileiros não...

Acerca da questão sobre o que seria um mau professor, corroborando os dados obtidos na questão anterior, na visão dos alunos ingressantes, o mau professor é aquele que não vê o aprendiz como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, como o centro da prática pedagógica, exercendo a profissão de forma desqualificada, sem nenhum comprometimento, apenas por obrigação. Sendo expressivo, entre os estudantes brasileiros (de ambas as universidades), o número de as respostas que se referem ao não comprometimento com a profissão.

Não respeita o aluno, é mal educado, não tem perspectiva para o aluno e não dá exemplo para o mesmo. (Sujeito CB 01- UFMS/Corumbá-MS).

Não é realizado profissionalmente, trabalha só em função do salário e não do desenvolvimento intelectual de seus alunos. (Sujeito PP 10- UNESP/P. Prudente-SP).

Apenas faz o trabalho por interesse financeiro, deixando de lado a dedicação e o valor à profissão. (Sujeito PP 21- UNESP/P. Prudente-SP).

Não ouve, e pior, não escuta, não observa e por vezes baseia-se apenas nos pais quando há uma grande diferença de comportamento entre casa e escola, é aquele que simplesmente se preocupa com o dinheiro ao fim do mês. (Sujeito PT 06- ESES/Santarém).

não gosta do que ensina nem de crianças. (Sujeito PT 18- ESES/Santarém).

Ao analisarmos as respostas oferecidas pelos estudantes quando inquiridos sobre o que deve ser importante aprender no curso de licenciatura, podemos agrupar as respostas em quatro conjuntos: metodologia e didática, habilidades profissionais, fundamentos teóricos e um agrupamento de respostas genéricas onde não há nenhuma especificação sobre o tipo de conhecimento a ser aprendido, conforme os exemplos que se seguem.

Penso que tudo o que aprendemos é importante. (Sujeito PT 31- ESES/Santarém).

Tudo que esteja ligado à educação. (Sujeito CB 15- UFMS/Corumbá-MS).

Tudo que é ministrado no curso é importante, o que varia é o desempenho de cada um. (Sujeito PP 41- UNESP/P. Prudente-SP).

Especificamente sobre o conteúdo destas respostas, acreditamos que há um paradoxo a ser entendido com o decorrer da pesquisa; pois, se de um lado a característica genérica expressa pode indicar a valorização de todo o processo de formação e a não especificação de um conteúdo ou experiência proporcionado pelo curso como mais importante; por outro lado, a resposta “tudo”, pode também ser entendida como pueril, no sentido de haver falta clareza acerca das implicações da profissão docente e o complexo processo de formação nela embutido.

No que diz respeito ao eixo, metodologia e didática é nele que observamos maior frequência de respostas dos três segmentos investigados, indicando uma grande preocupação com os saberes advindos das disciplinas que tratam da fundamentação metodológica e aspectos específicos da didática.

O método ideal para ensinar da forma certa. (Sujeito CB 31- UFMS/Corumbá-MS).

Por exemplo, o tipo de relações que os pais dos alunos desenvolvem com a escola e com os professores, que métodos utilizar em situações específicas do percurso escolar, etc. (Sujeito PT 40- ESES/Santarém).

Metodologia de ensino. (Sujeito CB 14- UFMS/Corumbá-MS).

O modo de falar e agir dentro de sala de aula, como passar o conteúdo. (Sujeito PP 17- UNESP/P. Prudente–SP).

Didática. (Sujeito PP 35- UNESP/P. Prudente–SP).

O mais importante é aprender a preparar aulas e a maneira de como lidar com uma sala cheia de crianças. (Sujeito PP 48- UNESP/P. Prudente–SP).

Observamos, entretanto, que apesar dessa evidência, quando comparamos as respostas dos segmentos brasileiro e português, notamos uma maior preocupação dos sujeitos portugueses com relação aos aspectos formativos do estágio de docência enquanto que os sujeitos brasileiros não fazem referência a essa questão, enfatizando somente o papel das disciplinas específicas quanto ao “preparo prático” para a docência.

O estágio principalmente. (Sujeito PT 01- ESES/Santarém).

A experiência decorrida no estágio. (Sujeito PT 36 - ESES/Santarém).

Os estágios, sem dúvida. (Sujeito PT 42 - ESES/Santarém).

Diversamente do que se apresentou nas questões anteriores, nos outros eixos a frequência das respostas não foi coincidente demonstrando que os mesmos elementos específicos da formação inicial nas diferentes instituições pesquisadas têm impacto diferente na construção das representações do estudante sobre a formação inicial e sobre conteúdos necessários para isso.

Enquanto o segundo aspecto mais citado pelos estudantes brasileiros se enquadra no eixo “habilidades” (lidar, entender as crianças), com 35 respostas, entre os estudantes de Portugal essa preocupação é pequena, havendo somente quatro respostas.

Como lidar com a criança. (Sujeito CB 27- UFMS/Corumbá-MS).

Maneiras de interação e dinâmicas. (Sujeito CB 02- UFMS/Corumbá-MS).

Como tratar os alunos. (Sujeito PP 36- UNESP/P. Prudente–SP).

É importante que o estudante aprenda lidar com as crianças. (Sujeito PP 11- UNESP/P. Prudente–SP).

relação com as crianças. (Sujeito PT 24 - ESES/Santarém).

Aproximando as respostas obtidas no primeiro eixo – metodologia e didática -, e este segundo, é possível inferir que os estudantes brasileiros entendem a função básica da docência como a de ensinar, sendo sua primeira preocupação estarem aptos para tal. Parece-nos ainda que este ensinar se assemelha ao apontado por Roldão (2007, p. 95) quando afirma que:

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta

segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar)

Entre os estudantes portugueses a segunda resposta mais citada é a que indica que todos os conhecimentos adquiridos no curso de formação são importantes e já comentada anteriormente.

Acerca da valorização dos fundamentos teóricos na formação inicial, foram sete sujeitos brasileiros (sendo somente um da UFMS/CPAN) e três portugueses que fizeram menção direta a questão.

Os fundamentos para se educar as crianças. (Sujeito PP 01- UNESP/P. Prudente–SP).

Noções psicológicas. (Sujeito PP 31- UNESP/P. Prudente–SP).

Essencialmente é necessário ter disciplinas mais baseadas em comportamentos dos alunos. (Sujeito PT 28- ESES/Santarém).

Fundamentos da Sociologia da Educação. (Sujeito PT 23- ESES/Santarém).

Comportamentos, psicologia e as áreas científicas principais. (Sujeito PT 29- ESES/Santarém).

Nesta direção é importante ainda citar que apenas quatro sujeitos, três brasileiros e outro português, citam textualmente a importância de aprender a articular teoria e prática. E somente um estudante do contexto brasileiro aponta a necessidade de desenvolver a consciência crítica...

É importante que se trabalhe a teoria e a prática. (Sujeito PP 13- UNESP/P. Prudente–SP).

São a teoria, mas ainda a prática. (Sujeito PT 06- ESES/Santarém).

È necessário que o estudante aprenda ter senso crítico [...] (Sujeito PP 10- UNESP/P. Prudente–SP).

Além da parte teórica, a prática para que ele possa transmitir bem o que ele aprendeu. (Sujeito CB 12- UFMS/Corumbá-MS).

Este dado nos parece um tanto quanto intrigante, pois podem indicar o entendimento equivocado da desarticulação de duas dimensões igualmente importantes da formação e da prática docente. Isso porque conforme afirma Nóvoa (2013, p. 203), a profissão docente implica uma prática que “não se traduz numa mera ‘transposição’: por um lado supões uma transformação dos saberes, por outro, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Merece destaque o fato de entre os estudantes brasileiros haver a preocupação com aprender a trabalhar com a diversidade, as diferenças e com crianças com necessidades educacionais especiais que não foi citada pelos estudantes portugueses.

Aprender a lidar com as diferenças. (Sujeito PP 06- UNESP/P. Prudente–SP).

Como se relacionar com os alunos com deficiência. (Sujeito CB 05-UFMS/Corumbá-MS).

O mais importante é aprender a educar e saber lidar com as crianças de diversas culturas e costumes. (Sujeito PP 40- UNESP/P. Prudente–SP).

Outro aspecto a ser destacado é o número de estudantes portugueses que não respondeu a esta questão (16), bem como a diversidade de respostas oferecida pelos brasileiros; tal dispersão não permitiu o agrupamento em nenhum dos quatro eixos. São exemplos desta dispersão:

Incentivo, passar a incentivar mais os alunos (Sujeito PP 27- UNESP/P. Prudente–SP).

Ter autoridade (Sujeito PP 12- UNESP/P. Prudente–SP).

Como lidar quanto a própria instituição de trabalho (Sujeito PP 52- UNESP/P. Prudente–SP).

Por outro lado, de forma geral, observamos que é possível afirmar a predominância de uma representação idealizada e positiva sobre a profissão docente elaborada pelos estudantes em processo de formação inicial. Partindo do pressuposto que estas representações dos organizam as comunicações e as condutas sociais, neste caso em específico, condutas profissionais, podemos considerar então que essas imagens positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as imagens sociais negativas que cercam a profissão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando que as representações sociais podem ser entendidas como os conhecimentos empíricos apropriados pelos sujeitos em seu cotidiano, podemos inferir que as imagens construídas pelos estudantes em formação sobre o bom/mau professor e sobre o que é necessário para o bom exercício profissional do professor, são decisivas nas expectativas profissionais desses sujeitos.

Ao contrapormos estas expectativas e as várias funções atribuídas aos professores da educação básica, que impõem ao docente, no exercício cotidiano da profissão, cada vez mais, uma série de tarefas, exigências, podemos recorrer a Tardif (2001) que aponta que o trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba não apenas a prática pedagógica desenvolvida no interior da sala de aula, mas também uma estrutura organizacional, pressupostos, valores, condições materiais e sociais de trabalho, opções didáticas, entre outras questões, que o transformam em um processo complexo, muitas vezes pouco previsível, e enormemente

influenciado pelas próprias decisões e ações dos seus atores. Não é de se estranhar, portanto, que diante desta diversidade de tarefas, que haja certa dificuldade em definir e delimitar objetivos e prioridades da atividade docente.

O atual momento vivido por professores nos mostra que a despeito das expectativas dos estudantes em formação, futuros professores, que podemos definir como positivas e favoráveis, a situação realmente não se encontra nas melhores condições, tendo em vista a desvalorização da profissão, os baixos salários, a falta de investimentos na educação, etc. Além disso, vale considerar que a diversidade e o grande número de instituições de formação de professores também contribuem para uma desvalorização da profissão, principalmente pela grande demanda de profissionais no mercado de trabalho e uma conseqüente baixa preparação para o exercício da profissão docente (MAIA; MAGALHÃES, 2011).

Quando nos defrontamos com os dados coletados através do questionário aplicado observamos segundo os sujeitos da pesquisa, o bom professor é aquele que:

1. que domina conteúdos a serem ensinados;
2. que tem características humanitárias;
3. é carismático e respeita os alunos;
4. é identificado com a profissão.

Por outro lado, o mau professor é aquele que:

1. não vê o aprendiz como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, como o centro da prática pedagógica;
2. que exerce a profissão de forma desqualificada, sem nenhum comprometimento, apenas por obrigação;
3. que não respeita os alunos;
4. falta de comprometimento com a profissão.

No que diz respeito ao que seja importante aprender, os estudantes destacaram que o conhecimentos assimilados nas disciplinas de metodologia e didática e as práticas aprendidas nos estágios. Cabe aqui ressaltar que estudantes brasileiros e portugueses enfatizam as disciplinas metodológicas e didáticas, porém, os portugueses dão ênfase maior nos estágios.

Santos e Machado (2010, p. 140), a partir do estudo similar acerca das representações sociais de professores sobre a profissão, consideram que “a representação social do ser professor é construída a partir das informações/conhecimentos que chegam às professoras durante o processo de formação (inicial e continuada) e de suas experiências práticas no contexto escolar”. De acordo com as autoras, estas representações podem ser categorizadas em três grupos: no primeiro estão as ideias relativas às ações inspiradas em

modelos profissionais idealizados que expressam vocação, doação de si mesmo, dedicação ao outro. O segundo grupo contempla as ideias acerca das condições para o exercício profissional, ligadas à formação e à atuação docente. No terceiro grupo estão as representações que emitem a preocupação com os desafios do trabalho docente.

Neste sentido podemos afirmar que as representações dos docentes já em atuação pouco se diferem das apresentadas pelos estudantes em processo de formação inicial analisados nesta investigação acerca do que é ser um bom profissional docente. Na opinião dos estudantes são contempladas as ideias positivas do primeiro e o terceiro grupo apresentados por Santos e Machado (2010), o que consideramos coerente, tendo em vista que as ideias do segundo grupo, ligadas as condições para o exercício da docência, serão mais perceptíveis apenas com a incursão na vida profissional ou mesmo com o adensamento do curso de formação.

Cabe finalizar reafirmando que apesar das condições desfavoráveis de trabalho que se apresentam na atualidade e dos desafios históricos inerentes a atividade docente, os estudantes em processo de formação trazem uma imagem positiva e de certa forma otimista acerca da profissão que escolheram exercer.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 1989.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.
- GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-341.
- JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S. SHIMIZU, A. A. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão: culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional*. Lisboa: Asa, 2001.
- MAIA, H.; MAGALHÃES, E. *Dedicação: representações sociais de trabalho docente*. 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/helenicemaia1.pdf>
[Acesso em 12/10/2013](#).
- MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAGALHÃES, E. Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das series iniciais e seus formadores. 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario->

[trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDOS_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADORES.pdf](#)
Acesso em 13/10/2013.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image, son public*, University Presses of France, 1961/1976.

OLIVEIRA, Z. de M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36 n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2013.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, p. 95-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, P. I.; MACHADO, L. B. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 10 n. 21, p. 127-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/212>. Acesso 13/10/2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. Campinas, n. 13. p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2013.

GT
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSÃO

GT: Formação de professores, educação especial e inclusão

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL PARA ATENDIMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ E O BEM-ESTAR DOCENTE

Ana Paula Teixeira Minari da Rosa⁵
Flavinês Rebolo⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as formações continuadas oferecidas aos professores de sala de recurso multifuncional para atendimento educacional especializado para alunos com surdez, de Campo Grande, MS, e as possíveis contribuições dessas formações para a obtenção do bem-estar docente. Os dados apresentados, obtidos a partir da revisão de literatura realizada até o momento, se constituem nos primeiros resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tais reflexões, longe de serem conclusivas, já apontam a importância de uma formação que subsidie o professor para que ele seja capaz de solucionar problemas e utilizar os saberes para lidar com as diferentes situações advindas das especificidades desse trabalho, conseguindo, desta forma, que o seu educar promova a transformação de todas as dimensões da vida em um processo contínuo de aprendizagem. Espera-se, após a finalização da pesquisa, contribuir para o aprimoramento das formações oferecidas aos professores das salas de recurso no sentido de que sejam mais eficazes nos aspectos de melhoria das suas práticas, do seu desenvolvimento profissional e do seu bem-estar.

Palavras-chave: formação de professor, professor de sala de recursos, bem-estar docente, atendimento educacional especializado.

Introdução

Foram diversas as conquistas em defesa das pessoas com deficiência nos últimos anos, em especial, o direito à educação. Entre outras, podemos citar o Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e os fomentos ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do ensino e aprendizagem, o Decreto nº 5.626/2005, que em seu art. 23, § 2º, afirma que “As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à

⁵ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

⁶ Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

educação”, e a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, determinando que se garanta seu uso e difusão. Pode-se afirmar que são muitos os avanços que a Educação Especial, no âmbito do reconhecimento legal, vem conquistando no decorrer da história da educação brasileira. Porém, é necessário verificar como a legislação se concretiza nas escolas diante da imensa diversidade de necessidades educativas especiais dos alunos e, dessa diversidade, interessa-nos conhecer melhor a realidade dos professores que trabalham com alunos com deficiência auditiva e surdez.

Muitas são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência auditiva e surdez na aquisição da linguagem. Com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS criou as salas de recursos multifuncionais em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) para o atendimento educacional especializado em surdez. Das 58 salas de recursos multifuncionais existentes na REME, atualmente, três são para o atendimento educacional especializado para alunos com surdez, funcionando três vezes por semana, no contra turno do aluno no ensino regular. Nessas salas trabalham dois professores: um surdo, que ministra o Ensino de Libras e o Ensino em Libras, e um ouvinte, que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A discussão apresentada neste artigo é baseada nas reflexões iniciais, realizadas a partir do referencial teórico e da revisão de literatura, realizada entre agosto de 2012 e agosto de 2013, sobre a formação e o trabalho dos professores que atuam nas salas de recurso multifuncional para atendimento educacional especializado para alunos com surdez, e se constitui em uma primeira aproximação do objeto de estudo da dissertação de mestrado que procurará responder as seguintes perguntas: Quem são esses profissionais? Qual a formação, inicial e continuada, que esses professores receberam para realizar o atendimento especializado? Essas formações contribuíram para a melhoria das práticas e para a obtenção do bem-estar no trabalho desses professores?

Educação especial e a formação de professores

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos inicia-se um olhar diferenciado a respeito das diferenças e da participação dos indivíduos portadores de deficiências na sociedade e, no bojo das várias ações voltadas para o cumprimento desses direitos, a educação especial passa a receber maior atenção dos governantes e dos dirigentes dos sistemas educacionais. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 206, “igualdade

de condições para o acesso e permanência na escola”. Verifica-se o início de uma prática de políticas públicas para a educação inclusiva com os documentos Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e tendo como dever o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-dotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade e o direito dessas pessoas de receberem a educação “comum a todos”, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Em 2007 com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destaca como uma das ações do Plano as salas multifuncionais, com ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado.

Pensando neste percurso histórico de consolidação da educação especial no Brasil, perguntamos: foi pensado no professor que trabalha com os alunos com déficits? O professor constitui em objeto de preocupação por parte dos legisladores e pelos dirigentes da educação? A formação continuada específica oferecida é efetiva e condizente com as necessidades de formação para a realização de um bom trabalho? Esses professores sabem as especificidades das deficiências, e em especial da deficiência auditiva e surdez?

A deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI - 1989). Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis Nível de Audição). A perda auditiva pode ser total (surdez) ou parcial (deficiente auditivo) e é classificada quanto ao tipo (local de acometimento da alteração), ao grau (escala em decibéis de alteração), ao tempo de aquisição (momento da aquisição) e ao lado (lado de acometimento unilateral ou bilateral). O termo surdez, conforme Otacílio Lopes Filho (1997), significa audição socialmente incapacitante e surdo é o sujeito incapaz de desenvolver a linguagem oral. O Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 2º, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

A deficiência auditiva acarreta a dificuldade da percepção dos sons de fala, comprometendo desta forma a inteligibilidade da fala e o processo de comunicação. Podemos considerar a habilidade de comunicação como uma das funções primordiais do ser humano, entendendo que ela envolve tanto o processo de aquisição do conhecimento, como a expressão do conhecimento e da experiência de vida. A deficiência auditiva pode acarretar redução do aproveitamento escolar gerando defasagem significativa no progresso educacional. Nesse sentido, a formação específica, que propicie o conhecimento das características da deficiência auditiva e surdez, por parte dos profissionais que trabalham no atendimento pedagógico, aumenta as possibilidades de um atendimento mais adequado às necessidades dos alunos.

Na revisão da literatura já realizada sobre a temática aqui proposta, sobre a formação continuada e o bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, foram encontrados oito estudos que destacam a importância da formação especializada para a melhoria do trabalho dos professores.

O estudo de Oliveira e Souza (2008), intitulado “Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade”, evidencia a importância de um processo formativo, com valorização do professor e propiciando seu crescimento profissional. A pesquisa indica para a importância de se realizar modelos de formação oferecendo ao professor um referencial mais dirigido para a análise, reflexão e reconstrução de sua prática.

O trabalho “Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas”, desenvolvido por Queiroz Junior (2010), conclui que os professores pesquisados indicam diferentes necessidades formativas referentes a questões não contempladas em sua formação inicial, tais como os aspectos relacionados às mudanças no contexto educacional, e que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação não se configuraram em uma formação que auxilie os professores na organização e estruturação do seu trabalho, não havendo desta maneira coerência entre a formação oferecida pela Secretaria e a formação que os sujeitos da pesquisa entendem como necessária. Aqui nos perguntamos como se encontra a formação do professor da sala de recurso multifuncional para alunos com surdez em Campo Grande-MS, existe relação entre as necessidades do professor com o que esta sendo oferecido?

Outro estudo encontrado sobre a temática foi o desenvolvido por Rosa (2002), que aponta para a importância de estabelecer, dentro das escolas, espaço e tempo para formação

continuada de seus professores, e que esta formação deve ser oferecida e viabilizada pelas secretarias de educação e pela direção das escolas. A autora destaca, ainda, que o processo de formação deve acontecer a partir de um movimento interno e externo do professor, na busca da construção e reconstrução de seus conhecimentos e saberes e considerando a importância do envolvimento do professor neste processo.

O estudo de Carbonari (2008), traz um olhar sobre o uso da informática pelos professores nas salas de recurso de deficiência auditiva da rede municipal de Campo Grande, MS, indicando que a Secretaria Municipal desse município possui políticas públicas que auxiliam os professores das salas de recursos e oferece formação continuada para que esses profissionais aprimorem seus conhecimentos sobre as especificidades da deficiência auditiva e das necessidades educacionais e práticas pedagógicas adequadas. Porém identifica que não há uma formação específica para uso da informática educacional para Educação Especial. Os resultados da pesquisa são importantes no sentido de mostrar a necessidade de se investigar outros aspectos considerados, pelos professores, importantes para o desenvolvimento de seu trabalho e para que sejam contemplados nas formações continuadas oferecidas.

Nos periódicos da CAPES o artigo de Bridi (2011) aponta que apesar da Política Nacional de Educação Especial de 2008 prever articulação entre o atendimento educacional especializado e a proposta pedagógica do ensino comum, não se verifica na formação continuada para esse atendimento, conteúdos que debatam tais temáticas e que assegurem um local de aprendizado e reflexão sobre adequações entre educação especial e ensino comum. Assim, pode-se perguntar: será que uma educação inclusiva está realmente sendo efetivada ou apenas a permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação é o que vem ocorrendo?

Saviani (2009), discorrendo sobre a complexidade da questão da educação especial e apoiado no documento do Conselho Nacional de Educação, que fixou diretrizes curriculares nacionais para educação especial na educação básica, reafirma a necessidade de se criar espaços específicos para a formação do professor nessa modalidade.

Os professores das salas de recurso e o bem-estar docente

O bem-estar docente pode ser definido, segundo Rebole (2012), como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, que geram satisfação e prazer, no e com o trabalho. É um processo dinâmico, construído a partir da avaliação, cognitiva e afetiva, que o professor faz do seu trabalho e das condições que lhes são oferecidas para realizar esse trabalho. Conforme Jesus (apud Picado, 2009, p. 4), o bem-estar docente “traduz a motivação

e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando seu desempenho”. Assim, pode-se entender que o conceito de bem-estar não significa que o professor não passe por dificuldades ou problemas, mas que, ao se deparar com as adversidades inerentes ao trabalho, tenha condições para enfrenta-las e superá-las.

Saul Neves de Jesus (1998), em seu livro *Bem-estar dos professores*, analisa o mal-estar docente como um fenômeno complexo, para o qual concorrem múltiplos fatores que são agrupados em três planos: o sócio-político; o da formação inicial e continuada; e o da atuação dos professores. A partir dessa análise propõe estratégias que visam a obtenção do bem-estar por meio da realização e do desenvolvimento profissional dos professores. Essas estratégias estão relacionadas aos seguintes fatores: 1- do plano sócio-político: revalorização da imagem social dos professores; delimitação clara e coerente das funções dos professores; maiores investimentos na educação; salários condizentes com a habilitação e responsabilidade do professor; e melhores condições de trabalho; 2 – do plano da formação de professores – aprimoramento de qualidades pessoais e interpessoais; e aquisição de competências comportamentais, cognitivas e emocionais; 3- do plano de atuação dos professores – aquisição de habilidades de autoconhecimento e autoavaliação.

Do plano da formação de professores, acredita-se que a formação específica para que os professores adquiram os conhecimentos necessários para trabalharem nas salas de recursos multifuncionais ainda precisa ser ampliada, tanto no sentido de oferecimento de cursos quanto visando contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais. Segundo afirma Rebole (2012), a formação continuada, além de ser um aspecto importante para o desenvolvimento profissional dos professores, pode ser, também, um aspecto importante para a obtenção do bem-estar docente dos professores que trabalham com o atendimento especializado de alunos com surdez. Não só os cursos promovidos pela própria escola e pelas secretarias de educação, mas também a oportunidade de fazer cursos de especialização e outras ações de formação continuada, propiciadas pelos incentivos como a possibilidade de troca de horários e a diminuição da jornada de trabalho, podem ser importantes fonte de bem-estar por propiciarem a aquisição de novos conhecimentos, aspecto essencial para a autorrealização pessoal e profissional e, também, por possibilitarem a percepção de mudanças bem sucedidas nas práticas e tarefas da atividade laboral, o que gera sensação de segurança e de possibilidade de controle sobre o trabalho. Nesse sentido, a formação continuada, tema de inúmeros estudos e que tem sido pesquisado

intensamente nos últimos anos, é um fator que deve ser considerado como elemento essencial para a obtenção do bem-estar docente e, em especial, do bem-estar no trabalho dos professores das salas de recurso multifuncional.

Os desafios enfrentados pelos professores em geral e, em especial pelos professores das salas de recurso ou pelos professores que tem alunos deficientes em suas turmas regulares, são muito grandes e, para enfrenta-los e superá-los os professores precisam de conhecimentos que, muitas vezes, não são oferecidos na formação inicial. Daí, a importância de se discutir a formação continuada.

Segundo Csikszentmihalyi (1992) quando o trabalho possui características como tarefas diversificadas, que proporcionem autonomia, criatividade e desafios, tais fatores podem contribuir para o bem-estar. Porém para a obtenção do bem-estar é necessário que exista um equilíbrio entre os desafios e as habilidades dos professores. Para os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, os desafios das especificidades de seus alunos estão em equilíbrio com suas habilidades profissionais? Acredita-se que esse equilíbrio possa ser obtido a partir do oferecimento de formações continuadas mais ajustadas às necessidades dos professores.

Considerando que as formações, inicial e continuada, são aspectos fundamentais que intervêm no modo como o professor desenvolve seu trabalho e realiza os esforços necessários às adaptações exigidas pelas mudanças da escola contemporânea, e considerando que esses aspectos são importantes para a obtenção de bem-estar no trabalho, acredita-se que um maior entendimento das necessidades de melhorias relacionadas à formação dos professores, poderá facilitar a criação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as necessidades postas à Educação pela sociedade contemporânea e, em especial, pela educação inclusiva.

Considerações Finais

A educação especial passou por momentos diversos em sua trajetória histórica e avanços importantes foram alcançados, chegando, atualmente, ao oferecimento de uma educação que preconiza condições de igualdade de oportunidades e de respeito às diferenças. Mas deve-se entender que, respeitar as diferenças não significa dar privilégios ao aluno com deficiência. Não se pode negar a diferença, mas é preciso trabalhar para que a diferença seja compreendida e pensada, possibilitando, assim, que se possa oferecer, aos alunos portadores de deficiências, condições de superar, avançar e melhorar suas habilidades e, conseqüentemente, sua condição de vida e inserção social.

A Educação deve promover a transformação do indivíduo criticamente, levando-o a ser capaz de compreender, analisar, atuar, produzir com seu mundo, ambiente, cultura, social, isto é, com o todo, neste sentido destacamos que a inclusão não pode ser apenas a inserção do aluno com necessidades especiais no ambiente escolar "regular", mas deve-se garantir um atendimento educacional especializado com o objetivo de diminuir as barreiras do ensino e aprendizagem.

Para alcançar os objetivos da educação especial e inclusiva o professor deve ter conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social e, para tanto, é necessário que as formações, inicial e continuada, possibilitem ao professor processar, analisar e refletir criticamente sobre seu trabalho educativo, sobre as especificidades das necessidades educacionais dos alunos com deficiência e de questões mais amplas relacionadas ao contexto escolar e social.

Em especial na educação de deficientes auditivos e surdos, o professor tem um papel mais ativo no planejamento e na formulação de estratégias de intervenção educativa e as formações devem prepara-lo para esse papel.

O debate acerca da formação continuada é um aspecto muito importante para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do trabalho do professor, especialmente para aqueles que trabalham com inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e nas salas de recurso. Também é um aspecto importante para a obtenção de bem-estar docente. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que as formações oferecidas aos professores das salas de recurso sejam mais eficazes nos aspectos de melhoria do seu desenvolvimento profissional e do seu bem-estar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 3 out. 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. LEI Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 9 out.2012.

BRASIL. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 9 out.2012.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 16 out.2012.

BRASIL. LEI Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRIDI, F. R. de S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 4, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 9 maio 2013.

CARBONARI, V. L. G. Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

DAMÁZIO, M.F.M. **Formação Continuada a Distância de Professores para Atendimento Educacional Especializado -Pessoa com Surdez.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERREIRA, M. E. C. e GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. I. C. de; VENTORINI, S. E.; RIOS, C.; ARAÚJO, T. H. B. de. [Os desafios da formação continuada de professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais](#). **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v.3, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 2 maio 2013.

LOPES FILHO, O. Deficiência auditiva. In: LOPESNFILHO, O. (Ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

MARQUES, C.A. e MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas e inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, Educa, 2009.

PICADO, Luis. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos**, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 25-09-2009.

QUEIROZ JUNIOR, E. de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M. e PERRELLI, M.A. de S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ROSA, [A. C. da](#). **O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?: a experiência no município de Cachoeira do Sul-RS**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan./abr. 2009.

SOUZA, T. C. B. de O. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GT - Formação de professores, educação especial e inclusão.

INDICADORES DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ATIVIDADES COMPLEMENTARES EM MATO GROSSO DO SUL

Celia Maria Sampaio de Carvalho Carneiro⁷
Andressa Santos Rebelo⁸

Resumo: Através dos dados divulgados pelo governo, a fim de apontar seus esforços na garantia do atendimento educacional aos alunos com deficiência na rede pública regular de ensino, pode-se supor que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino vem alcançando seus propósitos. Neste trabalho, objetivamos nos ater mais profundamente à análise de alguns indicadores de matrículas de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado e nas Atividades Complementares (de contraturno escolar) no estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 2009 e 2010. O conteúdo deste texto resulta do trabalho de pesquisa conjunto entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir desse estudo inicial podemos perceber que o estado está seguindo a política de Atendimento Educacional Especializado oferecida prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, mas também é significativo o fato de verificarmos um número expressivo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em outras atividades de contraturno escolar, em Atividades Complementares, indicando que estas vêm se tornando mais um espaço vinculado à educação especial.

Palavras-chave: educação especial, atendimento educacional especializado, atividades complementares.

1 INTRODUÇÃO

O texto de divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2009 apontou que no período compreendido entre os anos de 2003 e 2009 houve decréscimo nas matrículas da educação especializada (exclusivas/classes especiais) de 358.898 para 252.687 matrículas, enquanto que a educação comum/regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse mesmo período obtiveram crescimento do número de matrículas, de 145.141 em 2003 para 387.031 no ano de 2009 (BRASIL, 2009a).

Tais dados são divulgados pelo governo, a fim de apontar seus esforços na garantia do atendimento educacional aos alunos com deficiência na rede pública regular de ensino. Através desses dados pode-se supor que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino vem alcançando seus propósitos, entretanto tais levantamentos não são suficientes

⁷ Prefeitura Municipal de Corumbá.

⁸ UFMS. CAPES/CNPq.

para afirmá-lo uma vez que pesquisas como a de Meletti e Bueno (2010) apontam que grande parte dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular entre os anos de 1998 e 2006 não recebia nenhum apoio especializado.

Se escolhidos corretamente, os indicadores colaboram para o conhecimento da efetividade social das ações governamentais. Os indicadores podem indicar a eficiência dos meios e recursos empregados no programa, a avaliação da eficácia no cumprimento das metas estabelecidas e a avaliação de sua efetividade social em termos de justiça social, de contribuição para aumento da sociabilidade e engajamento político, dos efeitos do programa em termos mais abrangentes de bem-estar para a sociedade. Assim, eles permitem não apenas a verificação do cumprimento das metas de um programa, mas também demonstrar os efeitos não previstos por ele inicialmente (JANNUZZI, 2002).

Devido ao pouco tempo de implementação das ações de Atendimento Educacional Especializado⁹ e das Atividades Complementares¹⁰, não nos é dada a possibilidade de analisar todos os seus desdobramentos, pois um estudo mais satisfatório requereria um maior tempo de duração dessas ações governamentais. Jannuzzi (2005, p.156) afirma que não se pode esperar que os produtos e resultados gerados no âmbito de um programa possam ser imediatamente impactantes sobre a sociedade, “a menos que a realidade social vivenciada antes do início do programa (marco zero) fosse muito trágica, ou que o programa tenha recebido recursos muito expressivos para serem gastos em curto espaço de tempo”. Por outro lado, se o pouco tempo de implantação de determinados programas governamentais acabam limitando o trabalho de análise dos resultados por ele alcançados, também permite o aprofundamento do estudo dentro de um período determinado, para o registro inicial de seu desenvolvimento.

As constantes mudanças nas variáveis e na metodologia de coleta do Censo Escolar fazem com que encontremos dificuldades em elaborar estudos em séries históricas mais abrangentes, situação que se repete também nos Censos Demográficos. Rigotti (2004) afirma que os quesitos sobre educação dos Censos Demográficos brasileiros experimentaram constante evolução, em razão não apenas das mudanças advindas das Leis de Diretrizes e

⁹ Disponibilizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, conforme preconizado nos documentos da educação especial em vigor (BRASIL, 2006, 2008, 2011).

¹⁰ Ao falarmos em atividades complementares referimo-nos aos programas interministeriais Mais Educação, Segundo Tempo, PETI, e outros programas apoiados por instituição ou fundação pública ou privada (conforme indicado nos Cadernos de Instrução do Censo Escolar) (BRASIL, 2009b). Essas atividades não incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois nos microdados do INEP o registro das matrículas em AEE, apesar de estar no mesmo banco de dados que as atividades complementares, é feito de modo separado.

Bases da Educação Nacional e demais leis educacionais, mas também do acompanhamento das novas realidades que surgiam – como a grande participação da escola pública nos cursos do nível básico ou o crescimento do número de escolas de nível superior da rede particular. Além das novas questões trazidas pelas constantes mudanças nas políticas públicas, ou seja, de a política pública (enquanto resposta às reivindicações dos vários segmentos sociais) criar a demanda, é o poder público quem a implementa e dirige também o modo pelo qual essa política será avaliada, optando pelo o que deverá ser priorizado nessa avaliação.

Cientes dessas dificuldades, analisamos as matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil e em Atividades Complementares em Mato Grosso do Sul em 2009 e 2010 pelo fato de ser a partir desse momento que o INEP passa a disponibilizar informações sobre ambos.

2 OBJETIVOS

Neste trabalho objetivamos analisar alguns indicadores de matrículas de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado e nas Atividades Complementares (de contraturno escolar) no estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 2009 e 2010.

3 METODOLOGIA

A análise qualificada de dados estatísticos em ciências humanas ultrapassa a mera constatação de relações simplificadas de causa e efeito. Sendo assim, a análise qualitativa dos dados nos permite ir para além de seu tratamento técnico, compreendendo e formulando interpretações que estejam em contato com a história. Isso de forma alguma implica na superestimação das técnicas de pesquisa, mas a tentativa de nos afastar tanto do modelo acrítico de apropriação do conhecimento e de seu respectivo entendimento sobre a sociedade, quanto de uma repulsa às técnicas quantitativas que tanto limita o trabalho das ciências humanas.

A tomada de decisão pelo poder público, embasada nas estatísticas oficiais é abordada por Sass (2010, p. 1), que faz a crítica de que um dos paradoxos da sociedade contemporânea é o apelo quase obsessivo à estatística como base para a tomada de decisões administrativas, políticas e científicas, “acompanhado da repulsa militante à utilização dos métodos estatísticos em pesquisa social”. A crença cega que diversas tendências das ciências sociais

depositam na quantificação não fica em situação mais favorável do que a rejeição igualmente cega à mensuração, em nome de uma qualidade abstrata dos objetos sociais.

Tal paradoxo está associado às disputas de métodos das ciências sociais, “diga-se, muitas vezes cansativas, mas inevitáveis em virtude do conteúdo político que contêm”. Esse entendimento justifica o esforço empregado para analisar, em especial, a elaboração de indicadores educacionais e os modos de aplicação da estatística em educação e em pesquisas sociais (SASS, 2010, p. 1).

Por isso, tão importante quanto a crítica da insuficiência dos números e das técnicas disponíveis para descrevê-los e interpretá-los é prestar atenção ao que é codificado, ao que é e como é coligido, como a informação ou dado são tratados a fim de dar sustentação aos argumentos do governante, do usuário comum, do especialista. A crítica, para ser esgotada, precisa, portanto, incluir aquilo que foi codificado, a aplicação das técnicas de manipulação das informações ou dados, as pretensões e motivações daquele que as utiliza, pois somente assim é possível constatar sua dimensão ideológica; a de esclarecer por meio do conhecimento que produz à medida que oculta aquilo mesmo que a determina; dimensão que de resto se faz presente em todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais (SASS, 2010, p. 6).

Acerca da dicotomia entre as técnicas qualitativas e quantitativas, Ferraro (2012, p. 132) sinaliza que existe uma unidade entre esses dados, pois para ele

[...] não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que vêem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um *continuum* entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões. Por fim, permite afastar a tese sedutora da complementaridade, a qual, ao mesmo tempo que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos (FERRARO, 2012, p. 144).

Evidentemente tal relação não obedece a um modelo formal de apropriação do conhecimento, pois este não é o suficiente para a compreensão das contradições sociais implícitas ou não nos dados que se nos apresentam. Entretanto o que é feito dos dados obtidos através das diversas técnicas em uma pesquisa social, sejam elas qualitativas ou quantitativas, é o que determina o posicionamento social do pesquisador e sua respectiva atuação. Em relação às técnicas, seja qual forem os procedimentos metodológicos adotados, estes devem ser coerentes aos pressupostos teóricos assumidos.

Em se tratando deste ser um texto voltado à análise de programas governamental, Jannuzzi et al. (2009) afirmam ser crucial a especificação dos procedimentos de coleta e análise adequados aos objetivos da pesquisa dessa avaliação, pois esta é um empreendimento técnico-científico de uso de procedimentos da pesquisa social para investigar a situação, os problemas e outros aspectos da gestão de um programa público ao longo do seu “ciclo de vida”, da sua concepção à utilização dos produtos e serviços por ele disponibilizados dentro do contexto organizacional e político em que o programa está inserido. Assim, a escolha das técnicas de investigação depende dos objetivos específicos almejados pelo avaliador.

Para Jannuzzi et al. (2009, p. 133),

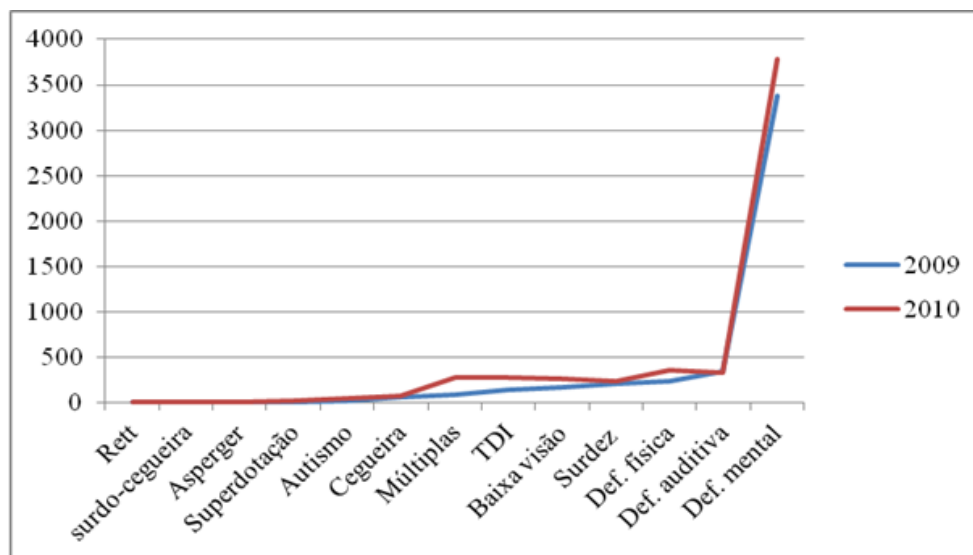
[...] dada a complexidade operacional, os contextos de implementação, os desenhos institucionais e diversidade de públicos-alvo dos programas públicos no Brasil não se pode definir uma técnica de investigação como melhor em qualquer situação. Muitos programas operam em contextos complexos, pouco estruturados para abordagens quantitativas (e muito menos para desenhos quase-experimentais). Nessas situações, abordagens metodológicas menos estruturadas podem levantar evidências mais relevantes e úteis para aprimoramento dos programas. É possível que permitam a estruturação de questões mais específicas a investigar, para o que os métodos quantitativos podem se revelar mais úteis. Abordagens quantitativas e qualitativas não são mutuamente excludentes em um projeto de pesquisa ou avaliação. São complementares, compatíveis e conectáveis.

Assim, pretendemos fazer dos dados estatísticos não um fim, mas instrumento de apreensão do conhecimento sobre esses programas. Nossa busca se pauta por apreender os dados empíricos obtidos subordinando a técnica, como forma de melhor compreender a realidade educacional, que é do estado de Mato Grosso do Sul, mas que também pode ser identificada com outras localidades do país.

4 DISCUSSÃO

O gráfico 1 apresenta o número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul entre 2009 e 2010.

Gráfico 1 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Mato Grosso do Sul segundo o tipo de deficiência (2009-2010)



O total das matrículas não coincide com o total de matrículas no Atendimento Educacional Especializado pelo fato da categoria “deficiência múltipla” abranger duas ou mais categorias de deficiência, replicando as matrículas registradas.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

O gráfico 1 nos mostra que em Mato Grosso do Sul o Atendimento Educacional Especializado apresenta também, com maior predominância, matrículas de alunos classificados com deficiência mental. Essa situação não é inédita no estado. Kassar (2000) já apontara que em 1988, dos alunos com deficiências matriculados no ensino regular (em sua esmagadora maioria nas classes especiais), 77,87% deles eram classificados como “deficientes mentais”.¹¹ Na época não se sabia ao certo quantos alunos dentre estes, possuíam realmente um diagnóstico específico, pois os dados datavam do período anterior à utilização de testes avaliativos.

O gráfico 1 aponta que entre 2009 e 2010 o número de matrículas de alunos classificados como deficientes mentais aumentou em 12%. Nesse período houve aumento no número de matrículas em dez das treze categorias de deficiências, exceto em surdo-cegueira,

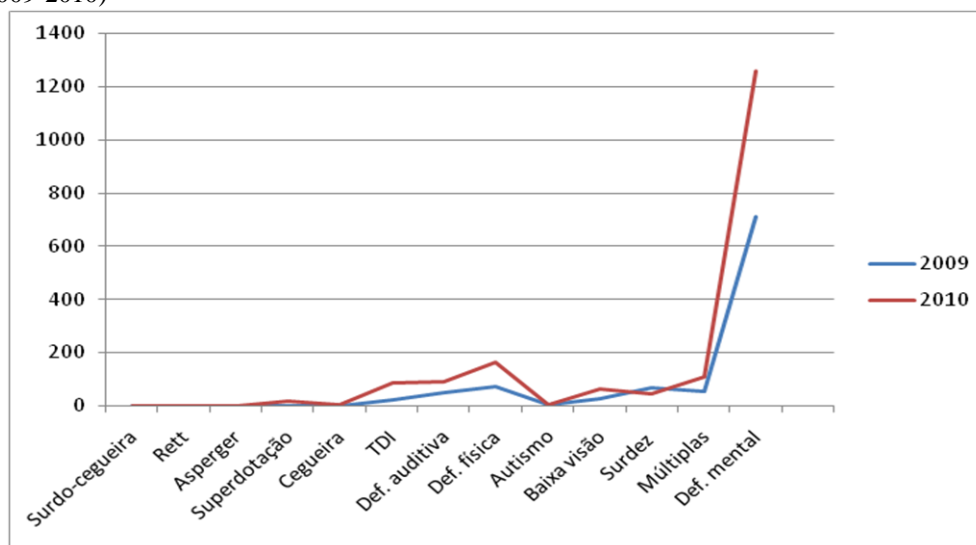
¹¹ As primeiras classes especiais foram implantadas na região em 1977. Até 1987 a utilização de diagnóstico não era sistematizada, pois o encaminhamento das crianças do ensino regular para as classes especiais era feito através de decisão interna da escola, baseado no número de anos de repetência do aluno, de acordo com a Lei nº 5.692/71 (KASSAR, 2000).

síndrome de Asperger e deficiência auditiva que tiveram suas matrículas reduzidas entre esses dois anos no estado.

Nos anos 2000, o Governo Federal implementou programas voltados à educação especial nos diferentes níveis de ensino em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre os quais: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004), o Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior (2007), Benefício de Prestação Continuada na Escola (2008) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007). Junto a esses programas especificamente voltados à educação especial, também foram lançados outros (ainda no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação), um deles destinado a Atividades Educacionais Complementares¹², ou seja, programas que deveriam promover a jornada ampliada na educação básica, cujo exemplo mais significativo seja o programa Mais Educação (2007). Talvez por isso, tenha havido a tentativa por parte do governo de fazer convergir os objetivos desses programas. Nos documentos que norteiam todos eles (incluindo os que não eram especificamente da educação especial) os princípios de inclusão escolar se fazem presentes.

O número de matrículas de alunos com deficiência matriculados nas Atividades Complementares no contraturno escolar em Mato Grosso do Sul nos anos de 2009 e 2010, e suas respectivas deficiências, pode ser observar no gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência nas Atividades Complementares em Mato Grosso do Sul (2009-2010)



Fonte: CARNEIRO (2012)

¹² Ao falarmos em Atividades Complementares referimo-nos aos programas interministeriais Mais Educação, Segundo Tempo, PETI, e outros programas apoiados por instituição ou fundação pública ou privada (conforme indicado nos Cadernos de Instrução do Censo Escolar) (BRASIL, 2009).

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância

O gráfico 2 nos mostra que o diagnóstico mais incidente entre os alunos com deficiências matriculados em Atividades Complementares no contraturno escolar em Mato Grosso do Sul é a deficiência mental. Também é significativo as matrículas de alunos com deficiência física, deficiência auditiva e transtorno desintegrativo da infância (TDI). As deficiências que são registradas em menor número são surdo-cegueira, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, superdotação, cegueira, autismo, baixa visão, surdez e múltiplas.

Os dados disponíveis não nos permitem conhecer em quais oficinas os alunos com deficiência estariam matriculados nesses programas e se teriam acesso a recursos materiais pedagógicos específicos às suas necessidades, como por exemplo: bolas com guiso, marcação de quadra em relevo, máquinas de Braille para as atividades de reforço escolar, intérpretes de Libras, técnicos de orientação e mobilidade para o acompanhamento no acesso a equipamentos culturais, etc.. Acerca das dificuldades dessa natureza, Januzzi (2005, p. 157) nos traz que “[...] as estatísticas e os dados do IBGE e de outros órgãos públicos dificilmente atenderão todas as necessidades informacionais requeridas para o monitoramento e a avaliação de programas públicos mais específicos”.

Sobre o fato de encontramos maior incidência do registro de matrículas de alunos com deficiência mental tanto em Atendimento Educacional Especializado, quanto em Atividades Complementares chama-nos atenção. Alguns dados das décadas de 1970 e 1980 sobre o atendimento educacional por natureza de deficiência, disponibilizados pelo MEC/CENESP mostravam a alta incidência de matrículas de alunos com deficiência mental chegando a 66,38% do total dessas matrículas no ano de 1974 (BRASIL, 1975a), 71,7% delas em 1981 e 67,3% em 1987 (BUENO, 1991). A alta proporção de encaminhamentos de alunos com deficiência mental para classes e escolas especiais evidenciava o pouco critério dessas classificações, pois grande parte dessa população, que poderia estar matriculada em classes regulares, estava sendo encaminhada para essas modalidades (BUENO, 1991). Assim, como o foi anteriormente, há uma grande possibilidade dos encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado estarem englobando alunos com dificuldades de aprendizagem, mas com nenhuma deficiência comprovada, entre os que realmente possuem alguma deficiência, reproduzindo o caráter segregacionista que marca a educação especial no país.

A partir desse estudo inicial podemos perceber que o estado está seguindo a política de Atendimento Educacional Especializado oferecida prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, mas também é significativo o fato de verificamos um número expressivo de

matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em outras atividades de contraturno escolar, em Atividades Complementares, indicando que estas vêm se tornando mais um espaço vinculado à educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. INEP. *Cadernos de Instrução do Censo Escolar*. Brasília, 2009b.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974*. 1º Volume. Brasília, 1975a.

_____. MEC. INEP. DEED. *Resultado do Censo da Educação Básica*. Brasília, 2009a.

_____. MEC. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. MEC. SEESP. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

CARNEIRO, Celia Maria Sampaio de Carvalho Carneiro. Uma introdução aos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul (2009-2010). In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2012, São Carlos/SP. *Anais...* São Carlos: Abpee/CAPES/CNPq/FAPESP/PPGEEs/UFSCar, 2012. p. 1299-1314.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr., 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *RAP. Revista Brasileira de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, nº 1, pp. 51-72, 2002.

_____. et al. *Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação: os problemas dos programas públicos são*. In: ENAP. (Org.). *Cadernos Reflexões para a Ibero-américa: Avaliação de Programas Sociais*. 1 ed. Brasília: ENAP, 2009, v. 1, pp. 101-138.

_____. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público (Brasília)*, Brasília, v. 56, nº 2, pp. 137-159, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

MELETTI, Silvia Meletti Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década*. ANPEd, 2010. v. 1 pp. 1-17.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. Variáveis de educação dos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: Eduardo Luís Gonçalves Rios-Neto; Juliana de Lucena Ruas Riani. (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: ABEP, 2004, v. 1, p. 129-142.

SASS, Odair. Estatística e estatísticas escolares no Brasil: a emergência dos serviços públicos de Estatística, sob a óptica de Rui Barbosa. In: I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, PUC/SP, 2010. pp. 1-11.

GT: Formação de professores, educação especial e inclusão.

IMPLICAÇÕES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.

Camila Pereira Leijoto¹³
Vânia Lima de Almeida¹⁴

RESUMO: Desde a década de 60 pode-se verificar a proposta de atendimento educacional de alunos com deficiências “dentro do possível” no ensino regular. Avanços significativos nos direitos das pessoas com deficiências com relação à educação incidiram principalmente com a Constituição Federal de 1988 e como resultado da Conferência Mundial de “Educação para Todos”, em 1990, quando o país assumiu o compromisso formal de universalizar a educação básica até o fim do século XX. A partir desse momento, todos os outros documentos fazem menção à necessidade de adequação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. É nesse contexto, que em 2003, surge o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” que objetiva difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo conhecer como os professores se organizam didaticamente para receber os alunos com deficiência que foram matriculados no Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento deste estudo foram escolhidas duas classes de escolas municipais de uma cidade de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental em que se encontram matriculados alunos com deficiências. Diante da autorização da professora e dos pais dos alunos, as aulas foram acompanhadas semanalmente e observadas. Os dados foram registrados em um Diário de Campo. Também ocorreram entrevistas com os professores responsáveis pelas classes e foi aplicado um questionário com a professora da sala multifuncional. As análises dos dados revelam a falta de conhecimento teórico-científico por parte dos professores, a falta de trabalho em conjunto com o profissional da sala de recursos e a omissão das instituições de ensino que deveriam fiscalizar a qualidade do atendimento e os materiais que são de direito a esses alunos.

Palavras-chave: 1) Educação Inclusiva 2) Formação de Professores 3) Prática pedagógica

Introdução

A construção de uma escola inclusiva para atender a todos sem nenhum tipo de barreira tem se tornado tema de muitos Seminários, Congressos, Fóruns entre outros eventos científicos. Em se tratando da escolarização de alunos com deficiência percebemos que esta também tem se estabelecido num campo de lutas por melhores condições de aprendizagem e, portanto, alvo de vários estudos no meio acadêmico.

Meletti e Bueno (2011) afirmam que foi no final da década de 1980, após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que foi notado uma ampliação expressiva no que se refere à educação de alunos com deficiência nos documentos legais e políticos

¹³ Graduação em Pedagogia. Mestranda do PPGE/CPAN/UFMS /MS

¹⁴ Graduação em Pedagogia. Mestranda do PPGE/CPAN/UFMS /MS/CAPES

brasileiros. Foi assegurado o direito público subjetivo à educação, abrangendo também este público, garantindo a sua matrícula preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda de acordo com os autores, a Declaração de Salamanca, concebida na Espanha em 1994, passa a ser um marco na Educação Especial, sendo referência básica para as discussões da área.

Nesta mesma linha de pensamento Caiado (2003) reafirma a Constituição Brasileira de 1988 como marco da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. E afirma que, muito embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 já proclamasse que a educação dos alunos com deficiência deveria enquadrar-se, no que for possível no sistema geral da educação, com o objetivo de integrá-los na sociedade. Porém será na Constituição de 1988 que será afirmado em seu artigo 208, inciso III que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino” (CAIADO, 2003, p.2).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, também reafirma o direito ao atendimento especializado aos portadores de deficiência no ensino regular, no seu Art. 54, inciso III (BRASIL, 1990).

Para validar os direitos humanos e os acordos internacionais, o Brasil passa a estabelecer políticas de direito social através da Política de Estado e de Governo. Por meio de legislações, programas projetos com a finalidade de assegurar os direitos apregoados a todos os cidadãos, inclusive as pessoas com deficiência. (ALMEIDA; GARCIA, E., 2012).

As políticas inclusivas vêm sendo colocadas em prática no Brasil tomando como parâmetro os documentos legais do Ministério da Educação (MEC); da Política Nacional de Educação Especial, como também os tratados internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovado em 1990, em Jomtien, Tailândia e a Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na Espanha. (PADILHA, 2009).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos evidenciou que a educação básica é um direito de todas as pessoas, mulheres, homens, crianças, jovens, em todo o mundo e visava à universalização do acesso e promoção da igualdade, além da melhoria do ambiente de estudo (UNESCO, 1990, p.2).

A Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, reafirma o direito a educação para todos. E acrescenta que a escola deve “[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...]”. (UNESCO, 1994, p.3).

Bueno (2011, p. 119) acrescenta que:

Desde a Declaração de Salamanca , em 1994, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, pois considerou-se que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão [...].

É nesse contexto, que o Brasil passa a ter um novo olhar sobre a Educação Especial, percebe-se que os organismos internacionais exerceram grande influência no “conceito de escola inclusiva no Brasil” (CARVALHO, 1998 apud KASSAR 2009).

Na década de 1990 temos ainda a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, onde é dedicado um capítulo específico a Educação Especial. Nesta Lei o atendimento a alunos com deficiência é um dever do Estado, devendo ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. (GARCIA, R., 2011).

Ainda de acordo com Garcia, R, (2011) o termo “preferencialmente” utilizado neste documento abre a possibilidade de que o ensino não aconteça na rede regular, permanecendo em instituições especializadas. E acresce que:

[...] a lei indica no Artigo 58, parágrafo 1o, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. No 2o parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas. (GARCIA, R., 2011, p.108).

No início do ano 2000 temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara da Educação Básica (CEB) nº 02/2001 que passa a reger os artigos presentes da então LDB/9.394. Como já mencionado anteriormente na LDB 9394/96 foi proposto o atendimento especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 em seu Art. 7º foi definido que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001, p.2). No Art. 9º foi definida também a criação, extraordinariamente, por parte das escolas de classes especiais para alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou comunicação diferentes dos demais alunos e que necessitassem de apoio intenso e contínuo. (BRASIL, 2001).

Garcia, (2005) ressalta a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 foi importante, pois, normatizou no Brasil as diretrizes inclusivas que estavam em discussão internacionalmente e, ao mesmo tempo em que expressou a maneira pelo qual a política nacional congregou o conjunto de ideias que se consolidaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Ainda de acordo com Garcia, (2011) ao longo da década de 2000 a Educação Especial brasileira sofreu influência de eventos internacionais como a Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), ocorrida na Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 198 junho de 2001. Em 2006 ocorreu a Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e foi aprovada no Brasil pelo Decreto legislativo 186/2008.

A resolução CNB/CEB nº2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento define, no art.3, a educação especial como uma modalidade da educação escolar e entendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos, serviços especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comum, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art.3)

Esse entendimento traz a necessidade de que os sistemas de ensino sejam adequados aos educandos com necessidades educacionais especiais. Em 2003, em consonância com os pressupostos legais e conceituais, foi estabelecido o “Programa Educação inclusiva: direito à diversidade”, implantado nas escolas brasileiras em diversos municípios do país, no ano de 2004 com o objetivo de:

[...] disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando o princípio, a garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas, na rede regular de ensino. (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.1- grifo nosso).

Ao realizarmos um levantamento de pesquisas sobre a questão da formação do professor para atuar diante deste novo contexto encontramos o estudo realizado por Leijoto; Brandão e Kassar (2008) que tinha por um dos seus objetivos saber como os professores e/ou técnicos da Secretaria de Educação que receberam capacitação em Brasília-DF avaliam o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o mesmo apontou o programa como motivador para o processo de inclusão e, em alguns momentos, como aglutinador de outras políticas. Os dados revelaram também uma mistificação nos seminários em Brasília que tendem a garantir o processo de inclusão sem considerar que os professores necessitam de capacitações mais consistentes e contínuas para oferecer a seus alunos atendimentos especializados.

Com base nesses dados podemos pontuar alguns questionamentos sobre as capacitações oferecidas aos professores em exercício tomando como exemplo o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que se propõe a disseminar a política de inclusão com a finalidade da transformação dos sistemas de ensino em inclusivos. Os dados da pesquisa citados acima revelaram o programa como “motivador”, e “aglutinador de outras políticas”. Essa informação pode ser confirmada nessa pesquisa, pois os professores sujeitos da mesma não participaram diretamente das capacitações oferecidas pelo Programa em seu município, mas participaram de cursos realizados na própria escola onde lecionam com temas referentes à inclusão e que foram impulsionados por ele. Neste sentido, o objetivo deste estudo é conhecer de que forma o professor está se preparando para receber o aluno com deficiência através da sua organização didática, visto que os cursos oferecidos a eles deveriam favorecer e objetivar qualificação das escolas para possibilitar o processo de inclusão, dentro da sala de aula.

Vale destacar que nesse estudo, entendemos educação inclusiva como um processo de ações contínuas, onde as políticas sejam viabilizadas de forma a garantir os direitos proclamados nas legislações e acordos internacionais. Nesse sentido, entendemos que a escola deve estar preparada em suas estruturas físicas, humanas e financeiras para receber o aluno com deficiência e, principalmente, valorizá-lo, fazendo com que o mesmo obtenha êxito e supere suas dificuldades, não esquecendo que são pessoas que possuem especificidades, direitos e são capazes de receber e construir conhecimentos, conforme proclama Moreira (2005).

Procedimentos

A fim de encontrar respostas aos questionamentos levantados, foram realizados estudos tendo por base a literatura em Educação Especial e em Didática. Foi feito um

levantamento também com a coordenadora do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-juvenil - CMADIJ, sobre escolas em que existiam crianças com deficiência matriculadas em salas comuns, para posterior escolha das mesmas. Obtivemos a informação de haver seis escolas no município com as características procuradas. Foram escolhidas duas salas em uma escola, que possui o apoio pedagógico nas salas multifuncionais, que deve ser oferecido a esses alunos. A escolha deveu-se a dois motivos: a) As salas para apoio funcionam no mesmo prédio da escola; b) Essa escola possui a maior quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em salas comuns. Por essas características, acreditamos que a escolha da mesma possibilitaria um ambiente o mais próximo possível do ideal, ou seja, a escola inclusiva proposta nos documentos.

Ocorreram inicialmente duas visitas a essa instituição. Uma para conversar com a coordenadora, quando foram expostos a importância e os objetivos do Plano de Trabalho, a fim de verificar a possibilidade da realização da pesquisa nesse local. Nesse momento, foi indagado se seria possível a realização de observações para a coleta de dados e em que sala isso poderia ocorrer. A pesquisadora foi encaminhada pela coordenadora para as salas de aulas de cinco professoras, quando foi entregue a elas uma cópia do Plano de Trabalho e exposto a importância da realização do trabalho e a participação das professoras.

Em uma segunda visita, verificamos quais, dentre as cinco professoras, concordariam em participar do trabalho de pesquisa. Duas professoras aceitaram a presença da pesquisadora em suas classes para observação.

No total, foram realizadas duas entrevistas, ambas gravadas em áudio. Foi também oferecido um questionário à professora da sala de recursos. Para completar a coleta de dados, os procedimentos adotados foram:

- Observação (registro em diário de campo);
- Entrevistas semiestruturada com os sujeitos (gravadas em áudio)
- Elaboração e aplicação de um questionário com a professora;
- Análise de documentos orientadores no âmbito internacional, legislação brasileira: marcos legais e documentos norteadores da prática educacional para alunos com deficiência.

Resultados e Discussões

Formação do professor: De que estamos falando?

A formação dos professores para atuar nesse novo contexto educacional (o inclusivo) requer uma enorme preparação por parte do professor, pois o remete a lidar com a diversidade. O inciso III do artigo 59 da LDBEN refere-se a dois tipos de perfil de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum e o professor especializado em educação especial.

A distinção entre o professor da classe comum e o professor especializado bem como sua formação e o que compete a cada um desenvolver a fim de assegurar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está descrito da Resolução CNE/CEB nº2 de 2001.

A. Professor da Classe Comum.

O professor da classe comum considerado apto para atuar em classe comum segundo essa legislação deve comprovar sua formação, de nível médio ou superior, onde foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Compete a ele perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar as ações pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento às necessidades educacionais especiais, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, e atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em educação especial.

B. Professor especializado.

Ao professor especializado em educação especial deve comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma das suas áreas, preferencialmente a licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Devem conter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Compete a esse profissional identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Caracterização dos professores observados

O nome das professoras observadas foi alterado a fim de manter suas identidades resguardadas e possuem as seguintes formações: Professora 1: Paula leciona há oito anos

graduada em História e tem Pós- Graduação em Educação Inclusiva. Duas crianças inclusas: Rodrigo e Thamires. Professora 2: Rosana leciona há 15 anos graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Uma criança inclusa: Rodrigo.

Professora da sala multifuncional de recurso: Maria trabalha há 11 anos em sala de recurso multifuncional tem especialização em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva por uma Universidade Federal d Mato Grosso do Sul, formação específica na área da Deficiência Visual e outras formações continuadas não especificadas pela mesma ao Atendimento Educacional Especializado. Faz acompanhamento com as duas crianças inclusas.

Nas entrevistas, duas perguntas foram feitas às três professoras: as duas professoras das classes comuns e a da sala de recurso. Essas duas perguntas abordavam os cursos de formação continuada referentes ao Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, se elas haviam participado de algum e o que elas haviam aprendido efetivamente. Paula e Rosana afirmaram ter participado de um curso de Formação Continuada, referente à Educação Inclusiva, que foi realizado dentro da própria escola e era destinada a toda a comunidade escolar, inclusive para os funcionários, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SMEC. Contudo sobre a qualidade dos cursos e o que aprendeu efetivamente Paula responde:

“Olha difícil... Difícil você levar porque geralmente é só teoria, só teoria, né, que fala. Você tem que fazer isso, tem fazer aquilo. Porque na realidade você vê mesmo na prática o que que tem na sala de aula, porque às vezes você fica perdidinha, por causa de... dos diferentes alunos por exemplo: Se você for pegar três deficiências, duas deficiências em uma sala, você fica sem saber o que fazer. Então esses cursos não... Eu acho, assim, é bom pra você tá relembrando algumas coisas, né, mas pra ter mesmo, pra ser de uso seu, você tem que estar em sala de aula para presenciar. Porque lá é só leitura. Isso aí não te ajuda, tá.”

A professora Rosana afirma que por ela ter feito Pós-graduação em educação Inclusiva, o que foi tratado na formação não era uma coisa nova para ela, “ficou uma coisa que ela já sabia já tinha visto algo que reforçou sua aprendizagem”.

Das três professoras somente ela afirma ter recebido um livro referente à formação e afirma que todos que participaram ganharam o livro e ainda que após ter recebido o livro revela:

“Eu não tive tempo assim pra ter muito contato, eu ganhei o livro e guardei, mas não peguei assim pra utilizar ou para ver com relação ao Rodrigo, porque também não achei assim muita dificuldade com o Rodrigo não, o trabalho com ele fica fácil. Mas o livro eu tenho todos nós ganhamos o livro” (trecho da entrevista, 09/06/09).

A professora da sala de recurso afirma ter participado desde o primeiro seminário no município, este município-pólo do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e afirma sempre participar de formações oferecidas pela SMEC, e o que responde sobre o que aprendeu efetivamente nas formações é que contribuem para a prática pedagógica oferecida aos alunos com necessidade educacionais especiais.

Organização didática do professor

Libâneo (1991, p.28) caracteriza a didática como “mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e prática docente. Ela opera como uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar.” A maior dificuldade citada pelos professores sujeitos da pesquisa e em outras pesquisas sobre o atendimento de aluno com deficiência é justamente nesse aspecto, o de não saber “o que” e como ensiná-los. Isso levanta uma importante questão, e reforça indícios que apontam para a falta de conhecimento teórico-científico do professor sobre as necessidades educacionais que os alunos com ou sem deficiência podem apresentar. Saber como explorar as possibilidades desses alunos sem deixar de atentar para suas limitações, se torna uma barreira, o que implica na falta organização didática do professor que esbarra na dificuldade de elaborar um planejamento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, estabelecendo um abismo entre a realidade e as orientações descritas em nossa legislação. O que por sua vez impossibilita ao aluno com deficiência um atendimento de qualidade. Nesse sentido ressaltamos a importância do planejamento de aula, dentro da organização didática do professor, levando em consideração, o que diz Libâneo (1991, p.96): “o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir os objetivos de aprendizagem.” Dessa forma se torna necessário voltar aos registros feitos em forma de diário de campo e às entrevistas feitas com as professoras para retratar a organização didática e de que forma interfere no processo de inclusão do aluno com deficiência.

A professora Paula que primeiramente só tinha o aluno Rodrigo fala sobre o seu “desespero” versus “despreparo”, quanto ao modo de trabalhar com ele. Ela afirma ter

buscado subsídios com a professora da sala multifuncional que lhe explicou como as outras professoras, que já haviam dado aula para ele, trabalhavam. Diante disso, ela ajustou o trabalho pedagógico destinado ao Rodrigo a sua maneira, de modo que para ambos se tornou mais viável, pois segundo ela, não havia problemas com relação ao seu processo de ensino aprendizagem.

Quando questionada sobre o trabalho pedagógico realizado com a Thamires, que chegou a sua sala após o Rodrigo, ela revelou sua dificuldade em preparar atividades que a aluna pudesse realizar e se apropriar do conhecimento, pois em sala de aula a aluna não consegue envolver-se em nenhuma atividade sozinha. Segundo a professora, isso ocorre porque, além da deficiência visual, ela apresentava também dificuldade de aprendizagem e precisava de um acompanhamento diferenciado, quase que individualizado e que ela mesma declarou não conseguir realizar. A professora compara as condições da sua sala de aula e as da sala multifuncional, justificando a dificuldade que ela encontrava:

“Só que lá, é diferente. Lá só tem três alunos, né. Então tem como ela atender bem esses três alunos, e eu não sabia como trabalhar com a Thamires, daí eu também procurei o meu jeito de trabalhar com ela.”(trecho da entrevista,22/06/09)

Das dificuldades apontadas pelas duas professoras observadas, a falta de conhecimento com relação aos procedimentos que deveriam ser tomados para a inclusão deles foi a mais mencionada. Mesmo diante disso não foi citado por parte das professoras das classes comuns nenhum tipo de busca em literatura em Educação Especial para melhor entendimento e aprofundamento sobre as necessidades dos seus alunos.

A resolução CNE/CEB de 2001, no artigo 8º no inciso VI garante ao professor “condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa”. Nesse artigo é atribuído aos professores o papel de protagonista, que no seu sentido figurado quer dizer, pessoa que intervém em episódios da vida cotidiana. Quer dizer, que cabe aos professores tanto da classe comum quanto do atendimento especializado, a tarefa de através de um trabalho em conjunto solucionar as dificuldades encontradas em sala de aula. Mas pode-se afirmar que em sua maioria não é isso que tem ocorrido.

A dependência do trabalho da professora da sala de recurso também é mencionada pela professora Paula. Ela afirma ter partido para o seu próprio modo de proceder com relação ao Rodrigo e a Thamires para não precisar depender do trabalho da professora da sala de recurso, pois ela atuava nessa escola somente dois dias por semana, motivo que, segundo ela dificultou sua atuação em colaboração com a professora Maria.

Sobre esse fato houve uma divergência de opiniões, pois a professora Maria da sala de recurso afirma que a professora Paula, apresentou resistência em desenvolver trabalho em conjunto, e que ela enquanto profissional respeitou a individualidade do professor trabalhando apenas com os alunos atendendo-os em suas especificidades. E ela ainda afirma que trabalhar com a professora Rosana de forma colaborativa os objetivos foi aos poucos sendo alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços obtidos ao longo do tempo no que diz respeito às políticas educacionais destinadas aos alunos com deficiência, podemos verificar dentro dessas políticas, equívocos e lacunas que precisam ser dissipadas. Hoje o que está em questão não é mais qual é o melhor espaço para o aluno com deficiência ser incluído, o que precisa ser feito é repensar “o que” e “como” fazer para que os alunos com deficiência sejam incluídos efetivamente nas classes regulares. Como então garantir o cumprimento do direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” para os alunos com deficiência se a qualidade do ensino oferecida tem deixado a desejar? Essa responsabilidade tem recaído diretamente sobre o professor, pelo fato dele se constituir como facilitador e mediador entre o aluno e o conhecimento, mas o que essa pesquisa tem revelado é que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula continua sendo a falta de conhecimento dos professores em como fazer essa mediação.

A pesquisa aponta para um “despreparo” por parte do professor quanto ao modo de trabalhar com os alunos em suas salas de aula. Esse “despreparo” é evidenciado inúmeras vezes durante a pesquisa, mas se desvela de formas diferentes. Para sanar esse despreparo os professores da classe regular, sujeitos da pesquisa, buscaram subsídios para o seu proceder pedagógico inicialmente com os professores anteriores dos alunos com deficiência, de modo que ao longo do percurso escolar partiram para seu próprio proceder.

Verificou-se que as atividades destinadas aos alunos eram em sua maioria realizados de forma improvisada sem planejamento prévio, o que revelou a falta de conhecimento com

relação aos materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula para minimizar as limitações que os alunos apresentavam.

O que demonstra pouca credibilidade nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos. O que podemos ponderar em cima desses dados é que a falta de conhecimento por parte dos professores, a falta de trabalho conjunto com o profissional da sala de recurso e a omissão das instituições de ensino que deveriam fiscalizar a qualidade do atendimento e garantir o uso dos materiais (direito dos alunos) ainda predominam e se tornam um dos mais importantes empecilhos ao processo de inclusão, fazendo com que a garantia do direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” ainda esteja distante da nossa realidade.

É importante salientar que apesar do município ser um município pólo do Programa de Formação para professores: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” verificamos que no decorrer do processo de disseminação e aplicação do mesmo há uma grande discrepância, pois no discurso de uma sociedade inclusiva perpassa desde adaptações arquitetônicas até a preparação didática dos professores para atuarem com os alunos com deficiência. Nesse sentido verificamos que as formações destinadas aos professores com o intuito de prepará-los para atuar de maneira inclusiva não tem se efetivado de maneira significativa.

Referências:

- ALMEIDA, V. L.; GARCIA, E. S.. **A Inclusão de Alunos com Deficiência na perspectiva dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura**. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2012, Corumbá-MS. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste. Corumbá-MS: UFMS/CAPES/FUNDECT, 2012. v. 11. p. 1-13.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador**. SEESP: Brasília, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação//CEB. **Resolução nº 04/2009**. Brasília, 2009 Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com...educação...> Acesso em: 02 de Maio de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 03 de maio de 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação//CEB. **Resolução nº 01/2002**. Brasília, 2002 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 22 de março de 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação/CEB. **Resolução nº 02/2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoce.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2013.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei n.º 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 de Abril de 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – **Lei nº 8069/90**. Brasília. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 de Março de 2013.

_____. Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 de Março de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases – **Lei nº 5692/71**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 03 de Março de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 4024/61**. Brasília, 1961. Disponível em: < <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> > Acesso em: 03 de Março de 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1. ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011.

CAIADO, K. R. M.. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. . **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 Educação Especial da ANPED**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 105-124, 2011.

KASSAR, M. C. M. **Proposta de educação inclusiva: uma nova política?**. In: MARQUEZINE, C.M; (Org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. 1 ed. Londrina: ABPEE, 2009, v. 1, p. 23-34.

LEIJOTO, C; BRANDÃO, P. e KASSAR, M. **Formação de multiplicadores do programa “educação inclusiva: diversidade”, no município de Corumbá**. [Relatório de Iniciação Científica]. PIBIC. CNPq/UFMS, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Editora Cortez, 1991.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. In: Kassar, M. C. M.. (Org.). Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão.. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v., p. 109-138.

MOREIRA, L. C. ; TAVARES, T.M. . **O aluno com necessidades educacionais especiais no ensino médio no município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas**. In: Baptista Caludio R; Jesus Denise M.. (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 191-204.

PADILHA, A. M. L. **Ensino Inclusivo: uma expressão incorreta**. Intermeio. Campo Grande: UFMS, v.15, p. 13-31, 2009.

GT: Formação de professores, Educação Especial e inclusão.

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: OS OLHARES DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS.

Hellen Cristiey Batista de Melo¹
Morgana de Fátima Agostini Martins²

Resumo: O presente artigo é um recorte de pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, que tem por objetivo suscitar discussões sobre a formação de professores, como também, a análise da opinião de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de escolas do município de Dourados/ MS. Esta investigação integra o Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as SRMs nas escolas comuns. Serão apresentados dados obtidos em entrevista com professores na perspectiva de apresentar alguns aspectos da formação dos profissionais da Educação Especial em atuação no Atendimento Educacional Especializado. Discute-se essa formação tendo como referência a Política Nacional de Educação Especial e o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Nas considerações, uma breve reflexão sobre a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Formação de Professores. Salas de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural e pedagógica, desencadeada em busca do direito de que todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais tenham a oportunidade de aprender sem nenhum tipo de discriminação.

Percebe-se que a formação dos profissionais da educação especial caracteriza-se como elemento essencial para a efetiva ação de uma escola inclusiva. Para tanto, a realidade da inclusão escolar, requer professores especialistas que saibam como atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também os professores do ensino regular necessitam saber como intervir face às diferenças entre os alunos atendidos.

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD.

²Professora Doutora Adjunta da UFGD e orientadora da pesquisa.

A formação inicial e continuada do professor da classe comum deve ser voltada para a educação inclusiva de forma que contribua para a prática da mesma, ou seja, é imprescindível que todos os professores participem de debates, discussões e que reflitam sobre a nova concepção de escola, de escola inclusiva que valoriza a diversidade.

O Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) (BRASIL, 2008) especificou a necessidade de garantir entre outras coisas a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

a) Professor de classe comum capacitado - comprovando em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;
- Definir e implementar respostas educativas;
- Apoiar o professor da classe comum;
- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Um sistema escolar inclusivo permite a convivência de todos no cotidiano escolar, sem preconceito e discriminação, na diversidade. Desse modo, deve-se pensar que a escola inclusiva permite que todos os alunos com necessidades educacionais especiais e os outros alunos aprendam juntos na diferença. Isso requer um planejamento que reconheçam as diferenças e que oferece ao aluno um avanço no processo de ensino aprendizagem.

A formação inicial e continuada do professor da classe comum deve ser voltada para a educação inclusiva de forma que contribua para a prática da mesma, ou seja, é imprescindível que todos os professores participem de debates, discussões que reflitam sobre a nova concepção de escola, de escola inclusiva que valoriza a diversidade.

A Formação Continuada deve constituir-se um espaço de construção de novos conhecimentos, um intercâmbio de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do

professor, da construção das capacidades do educador. Segundo Mittler (2003, p. 35) [...] A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p.16)

A necessidade de preparação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a atual LDB (BRASIL, 1996) como fator primordial para proposta de mudanças das escolas em busca de integração. No artigo 59, inciso III da LDB, fala sobre a importância desse aspecto como pré-requisito para inclusão ao estabelecer aos alunos com necessidades educacionais especiais “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Sobre a construção da escola inclusiva, Mendes aponta alguns aspectos importantes, vejamos:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2002, p. 71)

MÉTODO

Participantes:

Oito Professoras que atuam como AEE na Sala de Recursos Multifuncionais do município.

Materiais:

Gravador Panasonic RR-US430.

Procedimento de coleta:

A partir de entrevistas com grupos focais seguindo um roteiro¹⁵ estruturado, foi realizada a análise de conteúdo das falas das professoras participantes.

As participantes foram esclarecidas quanto aos objetivos do trabalho, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. As entrevistas foram realizadas em uma sala de recurso cedida pela escola de uma das professoras participantes.

O roteiro da entrevista foi elaborado refletindo sobre critérios importantes que envolvem o trabalho do professor de Educação Especial, destacando alguns aspectos como a questão da formação inicial e continuada desses professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais; os documentos que norteiam as ações municipais nesta área; a questão da identificação ou do diagnóstico dos alunos que são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (por quem e como é realizado esse diagnóstico); quais os serviços de apoio oferecidos pelo município atualmente, como se desenvolvem a atuação do professor no que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais do município. Sendo assim, consideramos importante toda a análise realizada para o processo de avaliação e implantação dos serviços de apoio aos alunos com Necessidades educacionais Especiais (NEEs).

RESULTADOS

A partir da transcrição da entrevista foi possível retirar os trechos que abordaram a temática formação de professores oferecida pelos órgãos de gestão da educação (federal e municipal).

No que se refere à formação inicial, metade das professoras (04 professoras) indicaram ter como formação inicial o Magistério e a Pedagogia, e algumas (03 professoras) declararam ter experiência com alunos com deficiência desde o início de sua carreira docente.

Quanto ao contato inicial à área de Educação Especial, algumas professoras (05 professoras) afirmaram ter interesse pela área de Educação Especial a partir do trabalho na Sala de Recursos Multifuncional e, outras professoras (03 professoras) já possuíam contato com alunos com deficiência buscando o desejo de proporcionar para esses alunos melhores oportunidades de aprendizado.

Sobre a formação dos professores que atuam na Educação Especial, as professoras refletiram que a formação inicial é muito importante, porém, essa formação deve estar em constante reformulação, ou seja, os cursos de formação continuada, para as professoras,

¹⁵ Roteiro elaborado pelo ONEESP (UFSCar) para utilização do estudo em rede nacional sob a coordenação de Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

trazem muito aprendizado para a experiência profissional, apesar de não suprir todas as necessidades.

A maioria das professoras realizou cursos na área de Educação Especial, sendo alguns deles gratuitos oferecidos pelo município (apesar do número reduzido de vagas) e outros pagos ofertados na modalidade à distância. É importante destacar que, para as professoras, seria interessante a especialização e/ou formação específica de cada deficiência, para um melhor aperfeiçoamento. Foi indicado que a formação continuada também ocorre na própria prática como professora de SRM, na atuação junto aos alunos com deficiência.

Percebe-se que as professoras manifestaram desejo e necessidade de aprofundar seu conhecimento sobre temas específicos da área de Educação Especial, como por exemplo, especificidades de cada deficiência e atendimento educacional especializado. As principais dificuldades levantadas estão relacionadas com o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual e a avaliação dos alunos com NEEs. Ressalta-se que não apenas o professor da SRM necessita de formação continuada, mas também todos os profissionais que lidam com os alunos com deficiência na escola (professores regentes, apoios e funcionários da escola).

As professoras alegaram que o trabalho desenvolvido na Educação Especial é muito complexo, porém isso não significa que elas não são aptas para desenvolver um bom trabalho, o que muitas vezes acontece é a questão de algumas limitações por conta da diversidade de alunos atendidos, ou seja, sempre surgem novos desafios, pois os alunos são muito diferentes entre si, inclusive os alunos com a mesma deficiência. No entanto, foi destacado que, apesar disso, resultados positivos estão sendo alcançados e que empenho e dedicação não faltam para buscar o melhor para os alunos. Percebe-se na fala das professoras que pouca importância se dava aos alunos especiais que estavam inseridos na escola comum e, as mudanças surgem da aceitação do diferente e da busca pela transformação da comunidade escolar. A preocupação com os alunos com NEEs advém da pouca importância que era dada a prática de inclusão escolar. Todavia essa prática tem se modificado aos poucos, já que a escola, aos poucos, compreende seu papel no processo de inclusão.

O professor da sala de recursos multifuncional tem muitas funções, diferenciado- o do professor da sala comum e/ou de outras funções. As professoras discutiram sobre a diferença entre o papel do professor da SRM e do professor do PAE, já que o papel delas muitas vezes é confundido com o serviço de reforço para alunos com dificuldades acadêmicas. Foi ressaltado que o papel que elas conseguem assumir depende, em parte, da direção da escola, que pode restringir ou ampliar suas ações. Uma das funções do professor da SRM é dialogar com os professores regentes sobre os alunos com deficiência que ambos atendem.

[...] um ensino de qualidade provem de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI, 2010, p. 10)

Sobre a formação dos professores que atuam na Educação Especial, as professoras refletiram que a formação inicial é muito importante, porém, essa formação deve estar em constante reformulação, ou seja, os cursos de formação continuada, para as professoras, trazem muito aprendizado para a experiência profissional, apesar de não suprir todas as necessidades.

A maior necessidade para se realizar a inclusão escolar, encontram-se na esfera das atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. Essa não deve ser responsabilidade só do professor, mas da equipe escolar. O professor do AEE, não deve substituir a função do professor regente do ensino regular, bem como, profissionais de atendimento clínico. Esse profissional pode e deve estabelecer parcerias, juntamente com a escola, com demais profissionais da saúde de forma que supra as necessidades de seus alunos em sua particularidade.

Desta forma pode-se considerar que o professor necessita de formação constante, para que possa refletir, sobre seu trabalho, buscando aperfeiçoar o ensino oferecido em sala de aula, sabendo identificar aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e promovendo estratégias para que todos tenham o atendimento necessário para o seu pleno desenvolvimento. A proposta de uma educação inclusiva exige um conjunto de atitudes, que assegure ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito de se beneficiar dela.

Na fala de uma das professoras participantes, percebe-se a necessidade de formação continuada específica, vejamos:

Professora 8 - Eu acho que deveria ser uma formação específica das deficiências, exemplo eu to estudando isso, ai desenvolve certas habilidades, é autismo. Então a gente quase não tem curso sobre Altas Habilidades, até pra gente fazer é pra pagar, o curso em Altas Habilidades e a gente não consegue [...] (p.18)

Uma das principais dificuldades apresentadas pelas professoras refere-se à questão da avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre o tema, as professoras

indicaram a necessidade de formações continuadas que englobem essa prática como um todo, principalmente no que diz respeito à avaliação de alunos com Deficiência Intelectual, caso que todas julgam como o mais complexo. Diante disso, o Núcleo de Educação Especial do município propôs as professoras, numa reunião, o serviço de normatização dos processos avaliativos dos alunos com NEEs. Esse documento normatizador visa elaborar um instrumento de avaliação padronizado para todas as escolas, na busca de facilitar essa prática e desenvolver maiores parcerias entre os professores da sala comum e os professores da SRMs.

Professora 2- e a avaliação e o meu papel, vou intermediar a escola, por exemplo, trabalhar a avaliação, eu tenho muita dificuldade, aí chega lá o sistema pede nota, **Professora 6** - o que fazer pra melhorar isso, **Professora 2** - é pra melhorar só essa nota e a formação tem que ser sobre avaliação, mas a avaliação como um todo [...] (p. 21)

CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que a formação do professor ocorre durante toda sua trajetória de formação acadêmica e de vida, ou seja, é envolvida por valores adquiridos ao longo da sua vida do sujeito enquanto pessoa e profissional.

Nesse sentido, ressalta-se para a necessidade de se valorizar e formar professores realmente comprometidos com a inclusão social e escolar, enfrentando os desafios e barreiras atitudinais que impeçam que a inclusão aconteça no ambiente escolar.

Ao considerarmos a inclusão escolar, a construção de uma escola inclusiva envolve inúmeras mudanças estruturais no sistema e no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme Aranha (2001, p. 14) “a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades educacionais especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado.” Ela amplia tal conceito considerando que [...] este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino demanda uma atenção maior na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A proposta da educação inclusiva é baseada na adaptação curricular, realizada por meio de ação

multidisciplinar pela equipe escolar em busca de oferecer subsídios ao professor e ao aluno com necessidades especiais, por meio de acompanhamento.

De fato, constatamos que a escola torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre instituições educativas, a família e os profissionais especializados, voltados para a inclusão escolar. A maior necessidade encontra-se na esfera das atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. Essa não deve ser responsabilidade só do professor, mas da equipe escolar.

O professor do AEE, não deve substituir a função do professor regente do ensino regular, bem como, profissionais de atendimento clínico. O professor do AEE pode estabelecer parcerias com demais profissionais da saúde de forma que supra as necessidades de seus alunos em sua particularidade.

Desta forma pode-se considerar que o professor necessita de formação constante, para que possa refletir, sobre seu trabalho, buscando aperfeiçoar o ensino oferecido em sala de aula, sabendo identificar aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e promovendo estratégias para que todos tenham o atendimento necessário para o seu pleno desenvolvimento. A proposta de uma educação inclusiva exige um conjunto de atitudes, que assegure ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito de se beneficiar dela.

REFERENCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Novas diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BRASIL. Edital n. 1 de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Edital n. 1 de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

_____. Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. MEC. SEESP. *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010*, que institui orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

MENDES, E. G. Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPES/INEP.

_____. E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org). Escola inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed São Paulo, 2003.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli. [et. al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALGADO, S. S. Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas/ Monica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs). – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GT - Formação de Professores, educação especial e inclusão.

INDICADORES DE MATRÍCULAS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ (MS)

Andressa Santos Rebelo¹⁶

Resumo: Pretendemos identificar as mudanças (ou continuidades) que se estabeleceram nos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência em Corumbá (MS) entre os anos de 2007 e 2010, momento em que o Governo Federal passa a incentivar a conformação da educação especial como complementar/suplementar e não substitutiva ao ensino comum. No município de Corumbá (MS) os dados apontam que em 2010 havia 161 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Posterior ao início da vigência do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) até 2010 houve um aumento de 65,98% dessas mesmas matrículas, acompanhado de uma diminuição acentuada da cobertura do programa de 80,37% em 2009 para 52,8% em 2010. O conteúdo deste texto se articula a projetos de pesquisa que envolve as seguintes universidades: UEL, UFSC, UNICAMP e UFSCar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Indicadores Educacionais; Estatística Pública.

1 INTRODUÇÃO

No início desta pesquisa recorreremos ao poder público municipal, a fim de obter informações referentes às matrículas de alunos com deficiência no município de Corumbá (MS). Naquele momento constatamos a forma assistemática pela qual esses dados eram armazenados, pois havia desencontro de informações entre os diversos setores administrativos e até mesmo o desconhecimento dos gestores municipais sobre o público atendido pelas políticas educacionais. Devido às dificuldades em se obter dados consistentes sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado no município através do órgão gestor local, recorreremos aos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), não sem considerar também as suas limitações.

Jannuzzi (1998) já afirmara que o movimento de municipalização que marcou o país após a Constituição Federal de 1988 acabou por criar novas demandas em relação às estatísticas públicas municipais. Assim, embora a execução das ações governamentais tenha sido descentralizada desde então, os gestores das políticas públicas não vêm dando a devida

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CAPES/CNPq.

prioridade aos levantamentos estatísticos sobre a realidade social local. Consequentemente, pesquisas que poderiam aperfeiçoar as iniciativas do poder executivo, a exemplo, projeções populacionais e demais pesquisas envolvendo o público-alvo de seus programas de governo têm sido preteridas por não se considerar relevante dispor dessas informações.

Mas sendo os métodos governamentais de avaliação de políticas moldados por uma ótica de pretensa neutralidade, são muitas os obstáculos em se empreender avaliações sobre a realidade social, já que utilizamos o mesmo instrumento, a saber, as estatísticas públicas. Derivam dessas questões também inúmeras imprecisões metodológicas em todo o processo de construção do *dado*. Meletti e Bueno (2010, p. 8) assinalam que apesar das imprecisões metodológicas na coleta de dados pelo Censo Escolar, são esses os dados da educação brasileira e é baseado neles que as políticas educacionais são geridas:

A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado [...]. Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “auto-declaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas. [...] Apesar das imprecisões apontadas acima, não podemos desconsiderar que os dados obtidos em tais levantamentos são determinantes na elaboração de políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. Ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo.

Ante a essa realidade, analisamos no presente texto os dados disponibilizados pelo Censo Escolar (MEC/INEP), relativos ao Atendimento Educacional Especializado em Corumbá. Até 2006 tínhamos a “escola” como unidade de coleta no Censo Escolar (MEC/INEP), sendo assim, através do código da escola se poderia ter acesso às suas matrículas, obtendo as características dos alunos de escolas específicas. A partir de 2007 a unidade de coleta passou a ser o “aluno”, derivando daí a dificuldade em se incidir um estudo sobre uma série histórica que perpassasse esses dois períodos. Por este motivo nos ateremos ao período 2007-2010, posterior à implementação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para a avaliação dos impactos da política de complementação da educação especial nas matrículas dos alunos que são seu público-alvo.

2 OBJETIVOS

Pretendemos identificar as mudanças (ou continuidades) que se estabeleceram nos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência em Corumbá (MS) entre os anos de 2007 e 2010, momento em que o Governo Federal passa a incentivar a conformação da educação especial como complementar/suplementar e não substitutiva ao ensino comum.

3 METODOLOGIA

As estatísticas públicas que analisaremos foram obtidas através dos resumos técnicos, sinopses estatísticas¹⁷ e dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) que são disponibilizados pelo INEP. Atualmente, esses dados são declarados anualmente pelas escolas através do Sistema Educacenso.

Schrader (2002) afirma ser fundamental obter dos serviços estatísticos os dados em sua forma original para poder cruzá-los, construir índices e fazer as próprias agregações. Quando se tratar de uma análise secundária dos microdados oficiais a produção de conhecimento deve ser aberta a críticas, a fim de possibilitar a réplica e reanálise dos dados por outros pesquisadores. Além disso, a partir do momento em que tais dados não são controlados apenas pelo governo há a possibilidade de serem analisados sob outras perspectivas.

Para a construção de índices, mais precisamente dos indicadores sociais sobre as condições de escolarização da pessoa com deficiência, consideramos *indicador social*:

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2009, p. 15).

Assim, nesta pesquisa utilizamos tanto técnicas qualitativas e quantitativas, fazendo a análise de documentos e dos dados estatísticos. Ao discutir sobre as disputas no meio acadêmico em relação à utilização de procedimentos metodológicos distintos, Gamboa

¹⁷ As sinopses estatísticas apresentam uma síntese das informações alcançadas em uma pesquisa de levantamento. São descrições abreviadas disponibilizadas pelo governo com o resumo das informações obtidas através dos dados primários que, no caso específico da área educacional, são coletados através do Censo Escolar.

(1994) explicita que é falsa a concepção de que haja dualismo entre a utilização de técnicas qualitativas ou quantitativas.

As técnicas de uma pesquisa científica, quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, pois sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas estão sujeitas aos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. As técnicas são constituintes da opção teórico-metodológica, elas por si não se tornam alternativas para a pesquisa, pois as opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas (GAMBOA, 2009). “Para superar o falso dualismo quantidade-qualidade, é necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa” (GAMBOA, 2009, p. 89).

Conforme Ferraro (2012), em vez de nos inquirirmos sobre *qual* a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais proveitoso nos perguntarmos *se e como* diferentes técnicas poderão articular-se no estudo de determinado problema social ou educacional. De qualquer modo, é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir a combinação de técnicas a empregar na investigação.

4 DISCUSSÃO

Localizada na região oeste do estado de Mato Grosso do Sul, a cidade de Corumbá (MS) possui atualmente 103.703 habitantes. Sua principal atividade econômica se constitui na indústria de transformação, na extração mineral e na pecuária, apresentando no ano de 2009 um Produto Interno Bruto (PIB) de 2.715.507 reais a preços correntes, o terceiro maior do estado, e uma população economicamente ativa de 14.932 pessoas. Apesar de a zona rural constituir maior parte do território, 90,1 % de sua população total vive na área urbana (IBGE, 2010).¹⁸ Atualmente a cidade possui 82 estabelecimentos de ensino e a taxa de analfabetismo é de 6,4% (consideradas as pessoas com 15 anos ou mais de idade), valor 2,6% inferior ao que foi apresentado pelo Censo Demográfico do ano 2000 (IBGE, 2010).

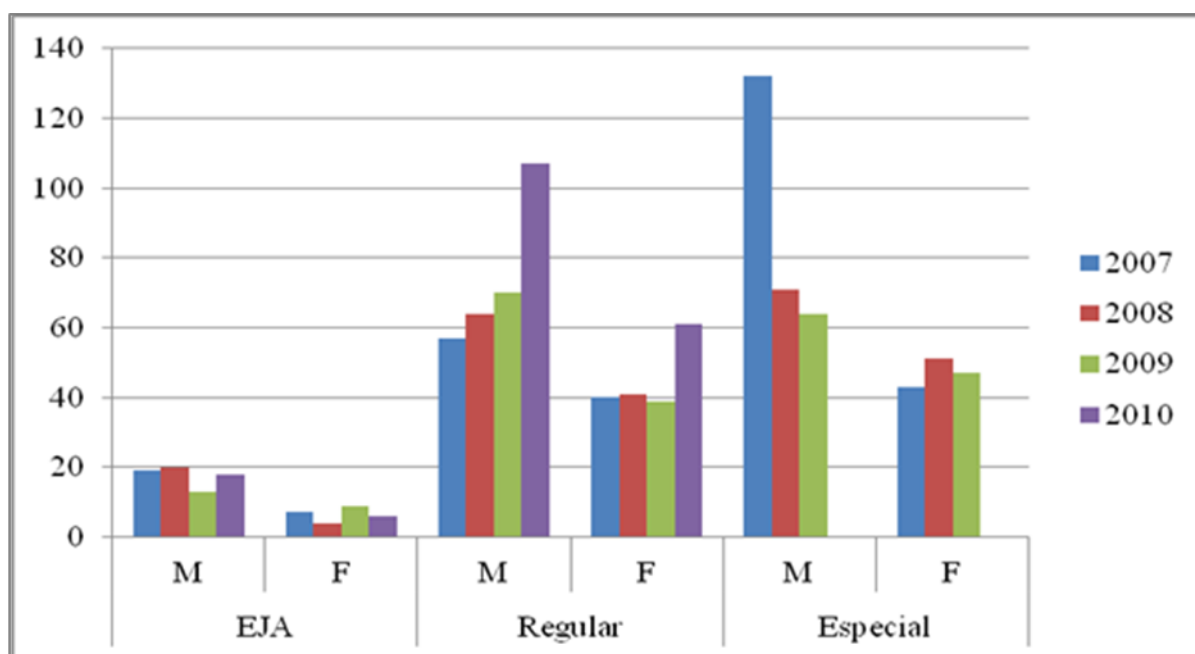
O período 2007-2010 nos interessa principalmente por abranger o início da introdução do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na cidade de Corumbá

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>>. Acesso em: 12 mai. 2011; 28 dez. 2011.

(MS). Faz-se necessário analisar o período posterior ao ano de 2007 por ser a partir de então que o município passa a desenvolver ações de capacitação docente (com a realização de outras edições de Seminários do programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, ensino da Língua Brasileira de Sinais e ensino do Sistema Braille para professores e outros servidores públicos) e orientações às famílias de alunos com surdez e baixa visão e oficinas de produção em Braille e tipos ampliados (CORUMBÁ, 2007d).

O gráfico 1 nos apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência na cidade nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos conforme o sexo, entre os anos de 2007 e 2010.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos em Corumbá (MS), conforme o sexo (2007-2010)



Fonte: REBELO (2012).

Legenda: M – Masculino; F – Feminino.

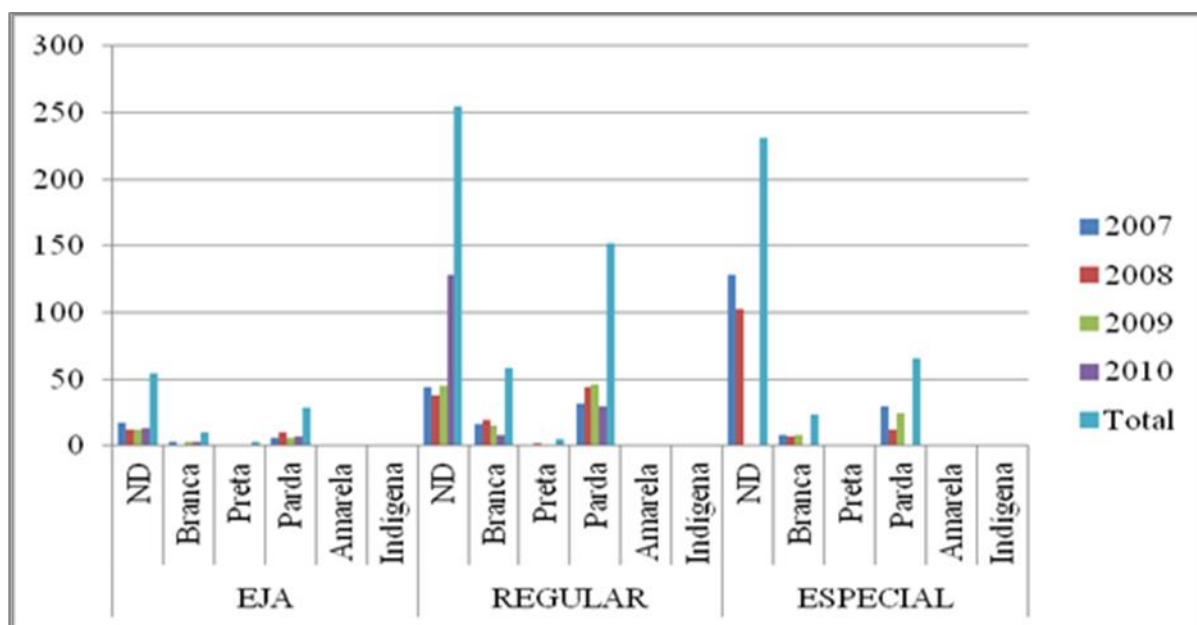
Os dados relativos a 2010 na modalidade especial não puderam ser obtidos.

O gráfico nos indica que entre 2007 e 2010 os alunos com deficiência matriculados no município são predominantemente do sexo masculino. Esse resultado repete constatações já feitas no âmbito da educação especial. Mendes e Lourenço (2009), em recente estudo de caso em um município paulista com aproximadamente 200 mil habitantes, constataram a tendência estatisticamente significativa de indicar meninos para a educação especial com base em problemas de comportamento, mas não se indicar meninas por este mesmo tipo de problema, corroborando os dados da literatura (CARVALHO, 2001; SILVA et al. 1999; VIANNA;

UNBEHAUM, 2004) de se identificar a representação de indivíduos do sexo masculino com problemas educacionais na proporção de 2:1. Assim, a probabilidade de um aluno ser notificado como estudante com necessidades educacionais especiais tendo por base problemas comportamentais é maior para os meninos do que para as meninas. A literatura indica que esse resultado é fruto de vieses baseados nos estereótipos dos papéis sexuais da sociedade, pois pais, professores e as pessoas em geral tratam de forma muito diferente as meninas e os meninos e mantém expectativas diferentes dependendo do gênero. Há uma maior tolerância com o baixo desempenho acadêmico das meninas do que dos meninos, por haver maior exigência de aprendizagem e desempenho para os homens, o que pode trazer consequências para a escolarização das meninas, já que não sendo diagnosticadas corretamente, estariam em desvantagem em relação à oportunidade de atendimento.

O gráfico 2 apresenta a classificação da “cor/raça” dos alunos com deficiência matriculados nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corumbá entre os anos de 2007 e 2010.

Gráfico 2 - Classificação da cor dos alunos com deficiência matriculados nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corumbá (MS) (2007-2010)



Fonte: REBELO (2012).

Legenda: ND – Não declarada.

Os dados na modalidade Educação Especial, relativos ao ano de 2010 não puderam ser rodados pelo SPSS.

A cor “parda” é informada com maior frequência, seguido de “branca” e “negra”. De acordo com o IBGE, 62,6% da população do município é parda (IBGE 2010), assim, ao que

tudo indica, os dados de matrículas são compatíveis às características da população em geral. Destaca-se o número de não declarações (ND) sobre a “raça”, que é a opção mais apontada, demonstrando a força da marca de deficiência, marca essa que impede inclusive que esse aluno seja caracterizado/rotulado de outra forma, nesse caso em relação à cor da pele.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2007), o município contava já em 2006 com 130 matrículas em salas de recursos (70 em escolas estaduais e 60 em municipais) (CORUMBÁ, 2007a). Segundo informativos da Secretaria de Educação do município a primeira sala de recursos de tipo multifuncional foi implantada em julho de 2007 vinculada pedagogicamente à Gerência de Políticas Educacionais (Núcleo de Inclusão Social da Secretaria de Educação) na rede municipal de ensino, através do Edital nº 1/2007 (CORUMBÁ, 2007b), junto à disponibilização de transporte para que os alunos frequentassem o contraturno escolar.

O atendimento nessa sala foi instituído em dois dias na semana com duração de duas horas a cada dia. De acordo com a necessidade, o aluno seria atendido em três dias na semana. Os pais ou responsáveis deveriam ser reunidos quatro vezes ao ano, uma reunião por bimestre, e caso houvesse necessidade haveria reuniões extraordinárias. A participação dos professores das salas de recursos multifuncionais no Conselho de Classe do ensino regular ocorreria “de acordo com as necessidades de cada aluno” e cada professor da sala de recursos visitaria as escolas comuns que os alunos frequentam no contraturno organizando seu próprio cronograma de visitas, “de acordo com o horário de cada aluno” (CORUMBÁ, 2007c, p. 133). O aluno deveria frequentar a sala de recursos, após avaliação pedagógica e elaboração de parecer pelos profissionais do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil, o CMADIJ. A avaliação deveria ser revista periodicamente, “de preferência a cada ano, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do referido atendimento” (CORUMBÁ, 2007e, p. 5).

Em meio a essa movimentação foi criado no ano de 2008, através de decreto do executivo municipal, o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMPED), órgão deliberativo com finalidade de “viabilizar a política de prevenção, atendimento e inclusão social da pessoa com deficiência” (CORUMBÁ, 2008, art. 1º), compostos por representantes do segmento governamental e não governamental, em igual proporção, cujos objetivos eram

[...] articular-se aos órgãos governamentais e não-governamentais visando a consecução das prerrogativas conferidas pela Constituição e legislação infraconstitucional para a pessoa com deficiência; buscar a

efetivação de políticas públicas na defesa da pessoa com deficiência; emitir parecer sobre planos, programas e projetos que tenham por finalidade o atendimento à pessoa com deficiência (CORUMBÁ, 2008, art. 2º).

Por todas essas ações empreendidas no município nesse período, consideramos relevante investigar o impacto delas nas matrículas dos alunos que são o público dessas políticas. Na tabela 1 temos o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em Corumbá entre 2007 e 2010.

Tabela 1 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Corumbá por modalidade e etapa de ensino (MS) (2007-2011)

Ano	Dependência	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF	Ensino Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund. ¹	EJA Médio ¹	EJA Integ. Ed. Prof.	TOTAL
2007	Estadual	0	0	35	11	4	0	3	1	0	54
	Municipal	0	3	38	7	0	0	19	0	0	67
	Privada	0	9	134	0	0	0	0	0	0	143
	Total	0	12	207	18	4	0	22	1	0	264
2008	Estadual	0	0	30	18	5	0	5	6	*	64
	Municipal	1	5	39	10	0	0	13	0	*	68
	Privada	0	12	135	0	0	0	0	0	*	147
	Total	1	17	204	28	5	0	18	6	*	279
2009	Estadual	0	0	28	22	5	0	2	8	*	65
	Municipal	0	2	42	6	0	0	13	0	*	63
	Privada	0	12	133	0	0	0	0	0	*	145
	Total	0	14	203	28	5	0	15	8	*	273
2010	Estadual	0	0	40	16	8	0	3	5	*	72
	Municipal	1	6	74	15	0	0	17	0	*	113
	Privada	0	13	139	1	0	0	0	0	*	153
	Total	1	19	253	32	8	0	20	5	*	338

Fonte: REBELO (2012).

Legenda: EF – Ensino Fundamental.

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial.

Os resultados do Censo Escolar de 2011 foram publicados no Diário Oficial da União a 19 de dezembro de 2011.

* A partir de 2008, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e EJA Médio passam a incluir os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Em quase todos os anos descritos na tabela 1, as dependências municipal e privada são as que respondem pelo maior número de matrículas. No ano de 2007 contabilizam-se o total de 264 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no município, entretanto não havia nenhuma matrícula em creche.

Entre os anos de 2007 e 2010, a maior parte das matrículas se concentra nos anos iniciais e a rede municipal responde pelo maior número de alunos com deficiências matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a rede municipal é ainda a segunda dependência com o maior número de matrículas nos anos iniciais, atrás da dependência particular. Destaca-se o baixo número de matrículas na primeira fase de escolarização (creche e pré-escola), o que demonstra que esses alunos não estão tendo acesso à educação infantil (com nenhuma matrícula em creche e um pequeno número de matrículas na pré-escola), fato este não exclusivo do município em questão, já que reflete o panorama nacional desta etapa de ensino.

Em estudo recente, Bueno e Meletti (2011) constataram o número insignificante de matrículas do público-alvo da educação especial no Brasil na educação infantil verificando-se a alta concentração das matrículas na pré-escola entre os anos de 2007 e 2010, atingindo $\frac{3}{4}$ do total das matrículas na educação infantil e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo assim excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem ou ainda que a classificação desse alunado esteja sendo restrita apenas ao âmbito da escola. As tendências de matrículas nas creches e pré-escolas, no período sofrem incremento em 2008 em relação ao ano base, e decréscimo nos dois anos seguintes, com números inferiores ao ano base. Os autores certificam que

[...] esses dados não são suficientes para discutirmos os motivos de tal redução, mas, mesmo assim, é possível destacar que, a despeito da ênfase dada pela literatura especializada da área sobre a importância de se atender às pessoas com deficiência desde a mais tenra idade, o que ocorreu foi a redução do número de alunos com deficiência na educação infantil. Se a ampliação do ensino fundamental para nove anos pode ter sido um elemento importante para a redução das matrículas na pré-escola, já que os alunos com seis anos foram incorporados por ele, a queda mais acentuada, em 2009, das matrículas em creche não pode ser a ela atribuída (BUENO; MELETTI, 2011, p. 282).

Em Corumbá não se destaca apenas a baixa efetividade da educação infantil na educação especial, mas a baixa efetividade da disposição dessa etapa de ensino no município em relação à população geral na faixa etária correspondente. O Censo Demográfico de 2010 demonstrou que a havia 8.721 crianças com idade entre 0 a 4 anos enquanto que o Censo

Escolar desse mesmo ano registrou 3.593 matrículas gerais na educação infantil o que significa que a cidade apresenta uma proporção de atendimento de 41,2% (IBGE, 2010; INEP, 2010).

No Ensino Médio as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais também não são significativas. Em 2007 havia apenas 4 matrículas de alunos com deficiência (todas na rede estadual) e em 2011 eram contabilizadas 19 matrículas. Nesse período há um baixo número de transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, pois em 2007 havia 207 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que em 2011 há apenas 36 matrículas nos anos finais.

A tabela 2 nos apresenta o número de matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de necessidade educacional especial em Corumbá em 2007 e 2008 e a tabela 3 o número de matrículas segundo o tipo de necessidade educacional especial no município nos anos de 2009 e 2010.

Tabela 2 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) (2007-2008)

ANO	Modalidade	Possui NEE	Não possui NEE	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	DF	DM	TID	DMu	Down	Sup.
2007	ER	97	29.382	5	9	2	28	9	33	4	2	5	0
	EE	167	0	3	3	2	8	14	66	23	14	34	0
	EJA	26	5262	2	1	3	5	1	12	2	0	0	0
	TOTAL	290	34.644	10	13	7	41	24	111	29	16	39	0
2008	ER	103	28.234	3	3	2	32	9	41	5	5	5	1
	EE	122	0	0	2	0	1	14	63	0	11	31	0
	EJA	24	5614	2	1	2	7	13	6	2	1	0	0
	TOTAL	249	33.848	5	6	4	40	36	110	7	17	36	1

Fonte: REBELO (2012).

Legenda: DA – Deficiência auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Mental; TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; DMu – Deficiências Múltiplas; Down – Síndrome de Down; Sup. – Superdotação.

ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 3 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) (2009-2010)

ANO	Modalidade	Possui NEE	Não possui NEE	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	DF	DM	TDI	DMu	Autismo	Rett
2009	ER	107	27.988	2	5	3	35	14	43	3	3	0	1
	EE	111	0	0	0	0	1	12	87	0	11	0	0
	EJA	22	4906	4	0	1	9	3	5	0	10	0	0

	TOTAL	240	32.894	6	5	4	45	29	135	3	24	0	1
2010	ER	161	28.281	5	6	6	32	26	59	29	3	0	2
	EE	117	0	0	1	0	0	23	105	0	12	0	0
	EJA	24	3739	2	1	0	7	7	6	0	0	1	0
	TOTAL	302	32.020	7	8	6	39	56	170	29	15	1	2

Fonte: REBELO (2012).

Legenda: DA – Deficiência auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Mental; TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância; DMu – Deficiências Múltiplas; Down – Síndrome de Down; Sup. – Superdotação.

ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

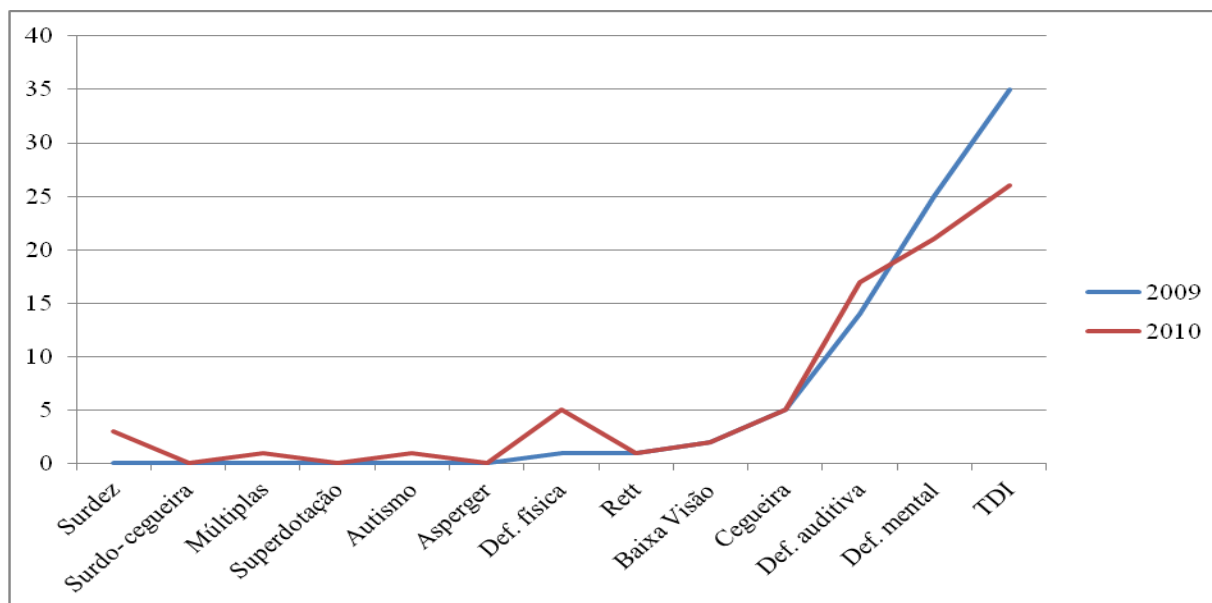
Não há matrículas de alunos classificados com surdo-cegueira, síndrome de Asperger e superdotação em 2009 e 2010. Há ainda diferenças significativas entre as variáveis de tipos de deficiências, se comparadas aos anos de 2007 e 2008. Vide as variáveis da tabela anterior.

A tabela 2 nos indica que as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular em 2007 e 2008 ainda não ultrapassavam as matrículas em educação especial (modalidade de ensino segregada – classes ou escolas especiais). A proporção de matrículas de alunos com deficiência é muito pequena se comparada ao número total de matrículas, e a classificação dos alunos demonstra que há um grande número de alunos com o diagnóstico de deficiência mental nos dois anos. Em 2007 após a deficiência mental, segue-se o maior registro de deficiência auditiva, síndrome de Down, transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), deficiência física, deficiências múltiplas, baixa visão, cegueira, surdez e superdotação, respectivamente. Em 2008 após a deficiência mental segue a deficiência auditiva, deficiência física e síndrome de Down, deficiência múltipla, TID, baixa visão, cegueira, surdez e superdotação.

De acordo com a tabela 3, no ano de 2009 a rede municipal contava com 107 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e segundo o gráfico 6 (abaixo) haviam 86 crianças matriculadas em Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, o que corresponde a uma cobertura do programa de 80,37%. Em 2010 haviam 85 alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (ver gráfico 3), das 161 matrículas no ensino regular (tabela 3), demonstrando diminuição da cobertura do programa. Em 2009 segue-se o maior registro de deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas, cegueira, baixa visão, surdez, transtorno desintegrativo da infância (TDI), síndrome de Rett e autismo, respectivamente. Em 2010 após a deficiência mental segue a deficiência física, deficiência auditiva, TDI, deficiências múltiplas, baixa visão, cegueira, surdez, síndrome de Rett e autismo.

A categorização por deficiências dos alunos que receberam Atendimento Educacional Especializado nos anos de 2009 e 2010 podem ser vistos nos gráficos 3.

Gráfico 3 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado em Corumbá segundo o tipo de deficiência (2009-2010)



Fonte: REBELO (2012).

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

A tabela 3 indica que no ano de 2009 havia 3 matrículas de alunos com “transtorno desintegrativo da infância” (TDI) no ensino regular, enquanto que o gráfico 3 nos mostra que são contabilizadas 35 matrículas de alunos com esse diagnóstico em Atendimento Educacional Especializado. Se a matrícula no AEE deve estar condicionada à matrícula no ensino regular, esses dados se contradizem. Esse desencontro de informações talvez possa indicar que o diagnóstico dos alunos com deficiência que vem recebendo Atendimento Educacional Especializado em Corumbá está sendo feito de forma assistemática e dual. A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009, art. 5º) prevê a possibilidade de o Atendimento Educacional Especializado ser oferecido em outra escola que não a que o aluno frequenta no ensino regular (além de poder ser disponibilizado em instituições privadas de caráter filantrópico), assim muitas crianças frequentam o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado em escolas distintas, e, portanto muito provavelmente neste caso as duas escolas não informam o mesmo diagnóstico no sistema Educacenso.

5 RESULTADOS

No período compreendido entre 2007 a 2010, o número de matrículas de alunos com deficiência nos anos iniciais cresceu 22,22% (tabelas 2 e 3). Apesar disso, o número de

alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é comparavelmente menor que o número de alunos matriculados nos anos iniciais (tabela 1). Assim, ao menos em relação ao número de matrículas, a política de inclusão escolar tem impactado positivamente no crescimento do acesso desses alunos à educação, o que não se estende à efetivação da permanência desse alunado na escola, pois os dados que dispomos mostram que os números de matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio ainda são ínfimos em relação ao número das matrículas iniciais, revelando o longo caminho a ser ainda percorrido pelas políticas de educação especial em Corumbá.

Em relação ao ensino regular, entre os anos de 2007 e 2010 as matrículas de alunos com deficiência aumentaram de 97 para 161, enquanto que na modalidade educação especial elas caíram de 167 para 117, o que, considerados os esforços empreendidos pelos governos estadual e municipal, ainda são números muito pequenos se comparados ao total de matrículas gerais no município (que giram em torno de pouco mais de 30 mil nesse quadriênio).

No município de Corumbá (MS) os dados apontam que em 2010 havia 161 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Posterior ao início da vigência do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) até 2010 houve um aumento de 65,98% dessas mesmas matrículas, acompanhado de uma diminuição da cobertura do programa de 80,37% em 2009 e 52,8% em 2010.

Os dados relativos ao Atendimento Educacional Especializado têm apontado que uma parcela significativa dos alunos com deficiência, incluídos no ensino regular ainda não está recebendo esse atendimento. Questionamos a falta de informações sobre o público em idade escolar não atendido, bem como a falta de referências que possam mostrar o quanto a política ainda deve caminhar para que mais crianças com deficiência tenham acesso à escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, José Geraldo Silveira. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 11, pp. 278-287, n° 3, set./dez., 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professora avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, n° 2, p. 554-574, 2001.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. *Lei nº 2.060*, que cria o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMPED), e dá outras providências. 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. *Minuta da Política de Educação Especial*, 2007b.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. *Plano de ação pedagógico: salas de recursos multifuncionais*. Corumbá, 2007e.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Corumbá, 2007a.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Municipal de Educação. *Reestruturação do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil na Rede Municipal de Ensino de Corumbá*. Corumbá, 2006.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. *Resolução nº 5*, de 27 de março de 2007. Corumbá, 2007d.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr., 2012.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
IBGE. *Censo Demográfico*, 2010

INEP. *Censo Escolar*, 2010.

JANNUZZI, Paulo de Martino. As novas e velhas demandas por informação estatística. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 12, nº 4, pp. 105-112, 1998.

_____. *Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 107-122.

MELETTI, Silvia Meletti Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década*. ANPEd, 2010. v. 1 pp. 1-17.

REBELO, Andressa Santos. *Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

SCHRADER, Achim. *Métodos de Pesquisa Social Empírica e Indicadores Sociais*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SILVA, Cármem Duarte. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 107, pp. 207-225, jul., 1999.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 121, pp. 77-104, jan./abr., 2004.

GT: Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão

POLÍTICA DE (CON)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CENÁRIO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Washington Cesar Shoiti Nozu¹⁹
Marilda Moraes Garcia Bruno²⁰

Resumo

O texto problematiza a política de formação de professores para o atendimento educacional especializado no cenário da racionalidade neoliberal. Nesse sentido, o trabalho faz uso das teorizações do filósofo francês Michel Foucault para compreender o processo de (con)formação do sujeito docente ao ideário inclusivista. O governamento do sujeito docente é considerado elemento essencial para a promoção da escola inclusiva. Assim, aos docentes do atendimento educacional especializado é dada a incumbência de articulação do trabalho especializado com o desenvolvido no ensino comum, ou seja, de governar as mentalidades para a potencialização do espaço escolar inclusivo - quer no controle de suas ações, quer na vigilância do professor da classe comum, quer nas ações disciplinares dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Educação Especial.

Introdução

Nas últimas décadas, o discurso da inclusão configurou-se - no bojo das reformas educacionais neoliberais - como tendência para o campo da educação especial brasileira. Nessa diretiva, a política atual de implantação das salas de recursos multifuncionais como espaço prioritário para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação emerge como proposta de promoção da inclusão escolar desse alunado nas escolas comuns. A indução política das salas de recursos multifuncionais como serviço privilegiado para o atendimento concomitante das diversas necessidades educacionais especiais traz implicações para a formação docente na área da educação especial.

Em que pese a multifuncionalidade de atribuições estipuladas pelos dispositivos oficiais aos professores das salas de recursos, o presente estudo visa problematizar a política

¹⁹ Faculdade de Mirandópolis (FAM) e Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR).

²⁰ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

pública de formação de professores para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, articulada no cenário da racionalidade neoliberal.

Para tanto, recorre-se ao pensamento de Michel Foucault para compreender as estratégias políticas adotadas para a governamentalização dos sujeitos discentes e docentes da educação especial.

Método

Este trabalho ancora-se no método arqueogenealógico proposto por Michel Foucault. Assim, a análise arqueológica e a análise genealógica complementam-se e articulam-se na construção deste estudo. O foco do arqueólogo são as práticas discursivas; a ênfase do genealogista são as práticas não discursivas. Assim, para Foucault (2008a, p. 38) a crítica será arqueológica “[...] no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos”; e será genealógica “[...] no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos”.

Conforme Araújo (2007, p. 22), “enquanto o arqueólogo descreve e analisa as práticas discursivas, o genealogista mostra sua relação com as práticas não discursivas, que sujeitam indivíduos, corpos, populações a mecanismos de poder”.

Sobre o método arqueogenealógico, Foucault (2010a, p. 69-70) pontua que

[...] as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas ao poder de constituir domínios de objetos, os propósitos dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

Para fazer funcionar essa crítica, dentre as ferramentas analíticas foucaultianas que serão utilizadas para problematizar este estudo, destaca-se como primordial a noção de discurso. Para o filósofo francês, enquanto objeto de análise da arqueologia, o discurso é formado por um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010c). Entretanto, para além do aspecto linguístico, Foucault (2009, p. 9) aponta o sentido genealógico do discurso, considerando-o como um jogo estratégico e

polêmico, “[...] como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta”.

Ainda, para compreensão dos jogos de controle e dominação, torna-se basilar a elucidação da noção de governamentalidade proposta por Foucault, entendida nesta pesquisa como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2010b, p. 291-292).

Conforme Fimyar (2009, p. 38), “Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas”. Para tanto, a produção de sujeitos governáveis pode se dar mediante “[...] várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p. 38).

Neoliberalismo e a ordem do discurso da inclusão

A partir de 1990, o ideário inclusivista (BEZERRA; ARAUJO, 2013) passou a ser fomentado por agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO) com o intuito de potencializar o desenvolvimento econômicos dos países - mormente daqueles considerados "em desenvolvimento" - e reduzir os custos da educação escolar.

São representativas desse processo, a Declaração de Jontiem - fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, na Tailândia - e a Declaração de Salamanca - produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em junho de 1994, na Espanha. Os países signatários desses documentos, como é o caso do Brasil, comprometem-se a implantar, em seus territórios, políticas de educação inclusiva.

Garcia (2004) estuda as políticas de inclusão no Brasil, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação especial. A autora adverte que os discursos relacionados às políticas de inclusão propõem uma “solução” para os problemas educacionais, políticos, econômicos, sociais da atualidade, lançando, para tanto, uma trama de discursos de conceitos “politicamente corretos”, na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos a aderirem aos projetos divulgados. Assim,

Garcia (2004) defende a tese de que as diretrizes políticas para a educação especial no Brasil simultaneamente divulgam a existência de uma sociedade harmônica e coesa e apresentam estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado. Ou seja, sob o comando do neoliberalismo, as políticas de inclusão propostas não superam as condições de desigualdade social e educacional.

Assim, sob a égide do jogo político do Estado neoliberal, considerando como regras para a disputa global dos mercados a “[...] desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45), a inclusão “como prática política de governamentalidade” (LOPES, 2009, p. 154) possibilita a redução de custos ao unificar os espaços dos normais e dos anormais, a naturalização (e a negação!) das diferenças, e, sempre que possível, a transformação de sujeitos deficientes em sujeitos eficientes ao sistema de produção. Sintetiza Osório (2013, [n.p.]) que “[...] os ideais dos discursos sobre a inclusão se desdobram, no momento atual, numa relação de mercado (acesso aos bens de consumo) e de direitos, inerente a um grupo de indivíduos determinado, posicionado na sociedade, como grupo em risco social”.

Em outras palavras, na conjuntura neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula “menos Estado, mais mercado” (FEDATTO, 2008), a educação tem um papel fundamental para que os cidadãos dominem os “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, desta forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional.

Para Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44)

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Para Laplane (2007, p. 9), “A educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população”. Nessa perspectiva, o discurso em prol da democratização da educação básica formal pode ser compreendido a

partir das problematizações acerca do neoliberalismo elaboradas por Foucault (2008b) para a análise da governamentalidade. Para Foucault (2008b, p. 181), o problema do neoliberalismo é “[...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado”. Isso “[...] porque o mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual” (CANDIOTTO, 2010, p. 42).

Ainda, Ferreira e Ferreira (2007, p. 33) acrescentam que

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

É sob essas influências neoliberais que as políticas educacionais brasileiras passaram a veicular de modo mais incisivo, nos últimos anos da década de 2000, o discurso em prol da inclusão escolar de alunos da educação especial. Nessa proposta, passou-se a considerar o atendimento educacional especializado como instrumento potencializador da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme Brasil (2008), “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas desenvolvidas na sala de aula comum: ao aluno com deficiência visual serão disponibilizadas atividades que lhe possibilite dominar o código braile, o uso do soroban (ábaco japonês para fazer cálculos) e do reglete (ferramenta de escrita em relevo); ao aluno com deficiência auditiva será oportunizado o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa como sua segunda língua; ao aluno com deficiência intelectual será destinado atividades que o permita lidar com o conhecimento e aprender, conforme sua capacidade, os conteúdos escolares; ao aluno com deficiência física dar-se-á apoio por meio de tecnologia assistiva; ao aluno com altas habilidades/superdotação será ofertado programa de enriquecimento curricular (suplementação).

Em que pese as possibilidades deste serviço de educação especial, as ações governamentais brasileiras, observando os preceitos da ordem neoliberal, induzem

financeiramente, desde 2007, para que este atendimento seja ofertado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais. A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um espaço físico da escola dotado de mobiliários, materiais, recursos e equipamentos para a realização do atendimento educacional especializado, visando possibilitar, aos alunos que necessitarem deste serviço de educação especial, o acompanhamento do “[...] currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar” (MIRANDA, 2011, p. 97). Destaca-se que a multifuncionalidade desta sala, conforme Brasil (2006, p. 14), advém do fato “[...] de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional”.

Bruno (2010, p. 11) discute o caráter redutor do atendimento educacional especializado na proposta das salas de recursos multifuncionais, já que é proposto de forma genérica, recebendo alunos com diferentes idades, necessidades educacionais especiais e interesses variados, e evidencia como sua função prioritária “[...] o uso das tecnologias como forma de desenvolvimento das habilidades e de participação social”. Assim, prioriza-se o instrumental, o recurso, em detrimento do pedagógico.

Nessa perspectiva, conforme Bruno (2010) verifica-se no contexto da prática uma desconstrução de outras formas de atendimento educacional especializado, tais como as salas de recursos para a estimulação educacional precoce e o espaço para as Atividades de Vida Autônoma e de Orientação e Mobilidade para autonomia e independência. Para Bruno (2010, p. 7), “Contraditoriamente, essas atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do atendimento educacional especializado como sala de recurso multifuncional”.

Para Bruno (2010), há um silenciamento no que diz respeito à escolarização e oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências múltiplas bem como no atendimento às necessidades específicas na educação infantil. Ademais, a qualificação para o trabalho dos estudantes público-alvo da educação especial – inserida desde a Constituição Federal de 1988 como um dos objetivos da educação – ficará a cargo da escola regular ou do atendimento educacional especializado?

Mendes (2011, p. 142) considera que o “serviço tamanho único” proposto pelas salas de recursos multifuncionais “[...] representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área da Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado”.

Ainda, Bruno (2012) discute essa proposta de atendimento educacional especializado como política focalizada em recursos tecnológicos de caráter reparatório presente nas

políticas sociais contemporâneas, nas quais a focalização pode ser vista, ora como concepção de justiça de mercado, ora como ação reparatória necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais. A autora compreende ainda o modelo único de atendimento educacional especializado no formato das salas de recursos multifuncionais como táticas gerais de governamentalidade, que colocam em funcionamento a lógica de mercado e a instrumentalização da educação especial. Numa perspectiva foucaultiana, essas “[...] são ações articuladas de Estado e mercado presentes na formação discursiva neoliberal, com matriz política e teórica da regulação tecnicoracional” (BRUNO, 2012, p. 106).

(Con)Formação de professores para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais

Considerando que o discurso da inclusão configurou-se na mais nova "verdade" da educação especial (NOZU, 2013), torna-se indispensável constituir, por meio de dispositivos oficiais e interditos, os principais sujeitos de veiculação e promoção da escola inclusiva: os professores inclusivos (ALCÂNTARA, 2011).

Compreendida sob a perspectiva foucaultiana enquanto uma medida de conformação dos sujeitos docentes (ALCÂNTARA, 2011), a formação de professores para o atendimento educacional especializado é uma estratégia para o governo dos estudantes com necessidades educacionais especiais e também dos próprios professores. Em outras palavras, governo é o conjunto de ações que visam conduzir, ou governar, a conduta dos outros ou a conduta de si. Nessa (con)formação, para controlar os enunciados e as práticas dos professores o sistema de restrição do ritual é posto em funcionamento. Para Foucault (2010a, p. 39),

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Nessa perspectiva, a formação de professores para o atendimento educacional especializado busca, por meio do discurso, controlar e conformar o sujeito docente e, ainda, conduzir a sua ação sobre a ação do público-alvo da educação especial. Para terem legitimidade, é fundamental que esses professores interditem certos enunciados para que entrem na ordem do discurso da inclusão, pois, conforme Foucault (2010a, p. 37), “[...]”

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo [...]”. Para Foucault (2010a), a interdição é um procedimento de exclusão que restringe o direito dizer tudo, sobre qualquer coisa e em qualquer circunstância, já que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 9).

Estabelecendo elementos para a construção da ordem do discurso inclusivo, o documento oficial *Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2006), dispõe que a formação do professor da sala de recursos multifuncionais deve oportunizar conhecimentos sobre estimulação precoce, comunicação aumentativa e alternativa, Braille, orientação e mobilidade, soroban, Libras, ensino de língua portuguesa para surdos, atividades de vida diária, atividades cognitivas, aprofundamento e enriquecimento curricular (BRASIL, 2006). Ainda, a Resolução CEB/CNE n. 4, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece que para atuar no atendimento educacional especializado o professor deve, nos ditames do artigo 12, “[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Na sequência, o artigo 13 elenca as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Baptista (2011) indaga a dimensão multifuncional das salas de recursos, refletindo se esta pluralidade de funções estaria atrelada aos diferentes sujeitos que teriam acesso a esse espaço, bem como à classificação desses serviços de apoio (tipo 1 e tipo 2). Para além de ambiente com recursos tecnológicos, Baptista (2011) evoca outra dimensão para o termo multifuncional:

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Nessa perspectiva, pelas próprias atribuições evocadas nos dispositivos normativos, a multifuncionalidade acaba por caracterizar o professor das salas de recursos. Conforme Garcia (2011), a opção política de primazia da oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais trouxe implicações para a formação de professores da Educação Especial. Tal como informam Mantoan e Santos (2010, p. 320), “O professor do AEE atenderá a todos os alunos que são alvo de educação especial, sem se definir por uma especialização referente a um dos públicos de educação especial, como ocorria anteriormente”. Assim, verifica-se que “[...] há na política educacional atual para a Educação Especial uma articulação entre a proposição de um modelo de atendimento educacional e uma proposta de formação do professor de Educação Especial” (GARCIA, 2011, p. 76).

No que se refere às competências e habilidades exigidas para o professor do atendimento educacional especializado, questiona-se: considerando que a estratégia de formação de professores é elemento fundamental para o desenvolvimento da política de inclusão escolar, qual formação tem sido ofertada ao profissional do atendimento educacional especializado?

Michels (2011) problematiza a formação do professor de educação especial a partir da crítica do predomínio do instrumental sobre o pedagógico, da elucidação do gerencialismo do professor do atendimento educacional especializado apresentado pelos dispositivos vigentes, e da advertência do predomínio dos cursos de formação à distância. Dessa forma, indica que

o instrumental, o gerencialismo e a formação à distância são estratégias para a validação da tese da “reconversão docente”, configurada

[...] na “lógica” de que, se o que se quer é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, em que os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e esse deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada às atuais condições e necessidades (MICHELS, 2011, p. 80).

Bruno (2010) reflete sobre tal questão e responde problematizando se os cursos de formação genérica podem/devem habilitar esses professores para atuar com as mais diversas especificidades e necessidades educacionais. Tal formação tem priorizado a compreensão das necessidades educacionais especiais para possibilitar intervenções satisfatórias que promovam de fato a inclusão escolar? Tem sido realizada de forma emergencial ou por cursos vagos que atendem os interesses do mercado?

Nozu (2013) identificou em pesquisa com professores do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais de um município sul-mato-grossense que, de acordo com estes sujeitos da prática, os cursos de formação governamentais tem priorizado discussões genéricas, de sensibilização e valorização da diversidade, em detrimento de uma proposta mais focada nas particularidades do público-alvo da educação especial.

Conforme Machado (2011, p. 64),

Na mecânica inclusiva, que tem na diversidade uma das suas justificativas, a formação de professores segue a premissa global de abertura das fronteiras, permitindo e aconselhando uma espécie de formação turística pelo território desses outros alunos que agora ganham a vitrine. Numa sociedade marcada pela rapidez da informação, parece que também os processos formativos precisam ser mais e mais informativos. Daí a urgência histórica de produzir um professor polivalente, que passeia, fotografa, anota o máximo de informações sobre os lugares de todos e de cada um. E quanto mais lugares, melhor; quanto mais carimbos em seu passaporte, mais legitimidade ao seu trabalho. Nesse sentido, sugerir ao docente que se aventure a conhecer o arco-íris da diversidade, numa promessa de ouro ao final do trajeto, é uma das táticas acionadas pelo dispositivo da formação.

Assim, no contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação tem se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais cursos de formação podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no governo dos outros e no governo de si.

Discussão e Conclusão

Da imbricação dos discursos neoliberais, da democratização do ensino e de direitos humanos configurou-se o discurso da inclusão, que passou a ser veiculado como promessa salvacionista para a educação. Longe de questionar o direito fundamental à educação do público-alvo da educação especial, o estudo ora apresentado atentou-se a refletir acerca das influências econômicas no direcionamento das políticas de inclusão no Brasil alavancadas nos anos finais da década de 2000.

Ancorado no referencial foucaultiano, a proposta de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como estratégia de funcionamento o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, é compreendida no bojo da governamentalidade neoliberal, já que foca numa população como alvo (os alunos da educação especial), visando a racionalização dos custos e almejando, por meio de tecnologias disciplinares e biopolíticas, o controle dos riscos sociais.

Nesse processo, o governo do sujeito docente é considerado elemento essencial para a promoção da escola inclusiva. Assim, aos docentes do atendimento educacional especializado é dada a incumbência de articulação do trabalho especializado com o desenvolvido no ensino comum, ou seja, de governar as mentalidades para a potencialização do espaço escolar inclusivo - quer no controle de suas ações, quer na vigilância do professor da classe comum, quer nas ações disciplinares dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de possuir funções primordiais para a concretização do projeto inclusivo na escola, os professores do atendimento educacional especializado tem recebido formação insuficiente e/ou precária para atender as diversas necessidades educacionais especiais (NOZU, 2013), formação esta que tem se dado principalmente mediante cursos a distância, superficiais, genéricos e que atendem aos interesses do mercado (BRUNO, 2010).

Referências

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *A ordem do discurso na educação especial*. São Luís, MA: UFMA, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. *Revista Aulas*, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, dez/2006-mar/2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013.

BRASIL. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: *ANPED*, 33ª Reunião, 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em 13 de jun. 2011.

_____. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia, MG: EDUFU, p. 99-114, 2012. v. 1.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, v. 11, n. 1, p. 33-43. Jan/abr 2010.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. Idéia de Estado: um ponto de partida para compreender a educação básica. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce

Aparecida da Silva Freitas (Orgs.). *Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas*. Dourados: UFGD, p. 15-32, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34. n. 2. p. 35-56. mai/ago 2009.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes?. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 335-351, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

_____. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

_____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Florianópolis, SC: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, 2011. v. 2.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 57-69, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, p. 131-146, 2011. v. 2.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 79-90, 2011. v. 2.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador, BA: EDUFBA, p. 93-105, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das*

práticas discursivas e não discursivas. Dourados, MS: UFGD, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O estranho medo da inclusão. *Revista Educação*, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a2.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

GT: Formação de professores, educação especial e inclusão.

BRINQUEDOTECA: RECURSOS LÚDICOS QUE TRABALHAM A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, UTILIZANDO O BRINQUEDO PARA SUPERAR DIFICULDADES

Carla Graciete Lima Santos²¹ - UCDB

RESUMO

A brinquedoteca é um conjunto de brinquedos, que são utilizados como recursos lúdicos e também como apoio pedagógico. São esses recursos que enriquecem o processo de desenvolvimento da criança. A criança pode se desenvolver parcialmente ou integralmente, as interações realizadas e que irão definir esse desenvolvimento. O espaço lúdico tem como objetivo principal proporcionar à criança uma forma diferenciada de aprender e a desenvolver a coordenação motora, sua cognição e a socialização entre seus pares. Trata-se de um ambiente próprio para trabalhar o desempenho cognitivo, físico, emocional e social, visando à superação das dificuldades no processo educacional, tornando possível a evolução da criança no processo de ensino e de aprendizagem. Para que se obtenham resultados em resposta ao trabalho a ser realizado, pretende-se que a criança adquira habilidades e desenvolva suas competências. Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem de forma efetiva, identificando as limitações dos alunos, analisando o seu comportamento no dia a dia, bem como a contribuição que esse processo traz para o seu desenvolvimento, para sua formação, que serão avaliadas segundo a capacidade de cada criança mediante as suas necessidades, observando as atividades aplicadas, para que o resultado obtido seja significativo para a criança, a família, a escola e os profissionais que fazem esse acompanhamento.

Palavras-chave: Brinquedo. Brinquedoteca. Criança. Aprendizagem. Superação de dificuldades.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade conhecer o funcionamento e a estrutura de uma brinquedoteca. Para tanto é necessário conhecermos um pouco da história sobre o surgimento deste espaço tão especial e cheio de oportunidades.

Na cidade de Los Angeles, em 1934, surgiu a primeira ideia de brinquedoteca propondo sanar alguns problemas causados pelo roubo de brinquedos de uma loja, pelas crianças de uma escola municipal. Concretizou-se ali um serviço de empréstimo dos brinquedos (Toy Libraries) como recurso comunitário, utilizado a partir de então e que se estendeu até os dias de hoje (CUNHA, 1998).

²¹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Houve na década de 60, uma grande evolução desta ideia ou serviço, que com muita intensidade nesse período, ampliou-se para a Europa, para a Suécia, alcançando a Inglaterra, Bélgica e França. Segundo Cunha (1998) este papel exclusivo de empréstimo foi transformando em orientação ligada às crianças excepcionais para que fossem estimuladas a aprendizagem, e que essa aprendizagem proporcionando um desenvolvimento cognitivo, motor e físico. A partir desse momento nasceram outras funções ligadas a brinquedoteca, que seriam a educacional e terapêutica.

Nesse intervalo de tempo, em 1971 no Brasil, na cidade de São Paulo, era realizada no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma exposição de brinquedos pedagógicos, direcionados aos pais de crianças excepcionais, aos profissionais e estudantes. O interesse demonstrado pelos pais foi tão intenso que a APAE, realizou a criação de um Setor de Recursos Pedagógicos para atender e acompanhar esse público. Para pais, professores, pedagogos, psicopedagogos, entre outros profissionais da área de educação, a brinquedoteca surgiu com um papel educacional e terapêutico, sendo mantido por essas instituições filantrópicas devido ao fraco apoio público e privado ao setor educacional (FRIEDMANN, 1998, apud, SANTOS, 1995).

Logo em seguida, em 1973, a APAE inseriu um sistema de rotatividade de brinquedos e materiais pedagógicos, procurando concentrar todos os brinquedos, gerando um grande emprego destes recursos. Este espaço foi denominado Ludoteca, para Santos (1995), nome formado pela junção de “Ludo” que significa jogo, divertimento ou brincadeira, e “Teca”, originalmente chamado de cofre ou estojo. Em contra partida em muitos outros países eram realizados congressos com objetivo de manter esse sistema em pleno funcionamento.

Em Londres no ano de 1976, realizou-se o Primeiro Congresso sobre o assunto e de acordo com Cunha (1998, apud LIMA-SANTOS, 2011), o trabalho que teve início como empréstimo de brinquedos, tornou-se dia após dia mais abrangente. Em seguida, em 1987 foi realizado um Congresso Internacional de Toy Libraries, no Canadá, onde questionou-se a adequação do nome Toy Libraries, visto que esta instituição com o passar dos anos realizava outras funções como: o apoio as famílias, orientação educacional, estímulo a socialização e o resgate da cultura lúdica. Para a autora a brinquedoteca é um espaço colorido, agradável, alegre que exhibe como característica a um conjunto de brinquedos e brincadeiras, onde mais importante do que o brinquedo é a ludicidade que ele deve proporcionar as crianças.

Este espaço lúdico surgiu pela primeira vez no Brasil em 1981, com a criação da primeira brinquedoteca na escola Indianópolis na cidade de São Paulo, voltada para o ato de

brincar, atendendo diretamente a criança (SANTOS, 1995). Em 1984 foi criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas que foi a responsável pela preocupação e crescimento relativa a função do brinquedo e com as brincadeiras existentes por todo o território brasileiro.

Ressalta-se a ideia que a criação da brinquedoteca fez-se para equilibrar e proporcionar a construção do conhecimento e desenvolvimento por meio de jogos, brincadeiras, faz de conta e, é nítido o encantando de quem passa por ela, sejam crianças, jovens, e até mesmo adultos, que são levados pelo seu lado infantil. A partir desse momento, foram surgindo muitas outras brinquedotecas, e desde 1981, vem crescendo no país a preocupação com a função do brinquedo e como trabalhar com ele, no sentido de proporcionar a criança o desejo de realizar atividades que ajudem no seu desenvolvimento, esse crescimento se estende até os dias atuais.

A criança ao interagir com o brinquedo pode desenvolver uma relação de intimidade, essa ação pode determinar sua afeição, controle, comportamento e aprendizagem. Por meio dessa interação podemos avaliar o seu desenvolvimento, observando podemos saber o que queremos com esta ação. Rodari (1982) nos mostra que dentro das brinquedotecas é possível fazer avaliações do desenvolvimento das crianças, por meio de acompanhamento de observação diária, nos diversos espaços que ela oferece. A autora argumenta que a criança tem a oportunidade de ter um acompanhamento diferenciado na busca de seu desenvolvimento em todas as áreas da educação, no que refere-se a socialização, a iniciativa, a percepção, ao movimento, a linguagem, ao desenvolvimento motriz, busca-se nas atividades lúdicas o desenvolvimentos de suas potencialidades, habilidades e competências, esse desenvolvimento se dará na área física, motora, intelectual, social e cultural.

Bomtempo (1987) ressalta também que, a brinquedoteca é o espaço da criança, assim, nada melhor do que este lugar para conhecê-la de forma mais completa. A autora propõe que sejam considerados na análise o objeto, a criança e a relação existente entre eles. Por meio de estímulos com o contato físico, a manipulação do brinquedo e com a interação professor-aluno, há uma indicação que a criança certamente conseguirá o resultado que se espera, para obter esse resultado é necessário manter uma tranquilidade por parte dos pais e professores, pois trata-se de um processo lento, porém eficaz.

De acordo com Maluf (2004), a brinquedoteca é um espaço que deve estimular crianças e jovens a brincarem livremente, praticando a criatividade e assim aprendendo a valorizar as atividades lúdicas. A proposta da autora em relação ao brinquedo (brinquedo é um suporte material que facilita o ato de brincar) e o objeto, sua necessidade é expandir e preservar as possibilidades de vivência do lúdico; esse espaço deve ser alegre, colorido e

diferente, aonde as crianças e os jovens possam desenvolver a sua imaginação, sem medo de serem punidos ou cobrados.

Reforça-se a ideia de que o espaço lúdico não deve ser utilizado somente para emprestar livros e brinquedos, mas, explorar suas outras funções destacadas por Kishimoto (1998) e Lima-Santos (2011), são elas: brinquedotecas para crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais; brinquedotecas para testes de brinquedos; brinquedotecas em clínicas psicológicas; brinquedotecas em centros culturais e brinquedotecas temporárias. Segundo a autora, as brinquedotecas podem ter as seguintes características: as escolares que são organizadas em um setor da escola, onde os alunos podem brincar e escolher os jogos e brinquedos, esta possui uma função basicamente pedagógica; as comunitárias que servem à determinadas comunidades e funcionam como bibliotecas circulantes, em um caminhão ou ônibus que levam brinquedos a diferentes locais. Proporcionando às crianças um determinado período de tempo, o contato com diversos brinquedos, essas são mantidas por associações, prefeituras ou organizações sem fins lucrativos e permitem à criança acesso a um espaço para poder expressar a cultura infantil e propiciar a integração social; existem também as hospitalares que são instituídas em um departamento do hospital onde as crianças hospitalizadas têm a sua disposição os brinquedos e, que podem ser levados ou não para os leitos dependendo das condições clínicas do paciente, estes são utilizados no auxílio durante a recuperação, amenizando o trauma psicológico da hospitalização por meio das brincadeiras e das atividades lúdicas; as universitárias são organizadas no ambiente universitário, e funcionam nos moldes de uma biblioteca de brinquedos e materiais pedagógicos, para que os profissionais da educação e pesquisadores façam uso desses recursos, seu objetivo é de fornecer materiais para a prática pedagógica através dos brinquedos, para o desenvolvimento das pesquisas, ressaltando assim a importância dos jogos e brinquedos para a educação, e por fim, as brinquedotecas em bibliotecas que são organizadas e mantidas por bibliotecas públicas ou particulares.

Infelizmente no Brasil não existe essa cultura de empréstimos de brinquedos, as bibliotecas públicas que existem, se organizam na realização de campanhas para fazer a arrecadação de brinquedos. Algumas bibliotecas públicas utilizam seu espaço, organizando-o para oferecer as crianças um espaço para brincarem e confeccionarem outros brinquedos por meio de oficinas oferecidas pelas próprias bibliotecas.

Hoje em dia podemos observar também os vários espaços existentes em supermercados, shoppings e festas infantis, que oferecem este serviço como um passatempo, enquanto seus pais realizam suas atividades nestes estabelecimentos. Esses espaços recebem

nomes variados, contemplam brinquedos variados entre eles os eletrônicos. Esses espaços são públicos, mas, os pais pagam por este serviço. Afirma Lima-Santos (2011) que atualmente existem inúmeros tipos de brinquedos que veem sendo utilizados para a realização de pesquisas, estudos e trabalhos desenvolvidos nas brinquedotecas, os brinquedos podem variar de tamanho, modelo, matérias, industrializados, manuais, isso vai depender de cada região do país, por que certamente a cultura irá influenciar no trabalho, na confecção, no manuseio, dos profissionais que farão as atividades e da idade das crianças que farão o manuseio destes.

Para Kishimoto (1998, p. 68):

O comportamento infantil é influenciado pelo ambiente físico e social no qual a criança está inserida. O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Ainda segundo Kishimoto (1998), a brincadeira é uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo, ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas. A brincadeira infantil possibilita à criança a imitação de diferentes papéis comuns do seu cotidiano, expressando os sentimentos que mantêm com as pessoas do seu meio.

E, segundo Vygotsky (1994), é por meio do brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. A partir daí, a criança descobre por meio do brincar as muitas possibilidades de aprender, ensinar, representar, imaginar e alcançar o que se deseja, para a sua satisfação e prazer, alegria e realização, pois realiza ações que enriquecem o seu dia a dia sem a imposição de limites.

Os objetivos dessa pesquisa destinam-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem por meio das atividades lúdicas realizadas, e a observação participante. Para tanto, observamos as atividades aplicadas pelos profissionais, fazendo um acompanhamento diário, com anotações e registros do processo de desenvolvimento de cada criança. Mediante as observações procuramos identificar as limitações dos alunos, analisando seu comportamento no dia a dia, bem como a contribuição que esse processo traz para a formação, a capacidade e a aprendizagem da criança. Para desenvolver a presente pesquisa,

recorremos a outra pesquisa de cunho bibliográfico, analisando obras de diferentes autores, cujos entendimentos possibilitaram novas expectativas acerca do tema escolhido.

Escolhemos a contagem de histórias, jogos e brincadeiras, para que houvesse a estimulação das crianças, desenvolvendo a atenção e a concentração, com o intuito de provocar a curiosidade, buscando uma autonomia e autoconfiança por parte de cada uma.

Na observação das atividades, pretendeu-se compreender e identificar as limitações, as dificuldades no comportamento de cada um. Através dos relatórios podemos acompanhar o desenvolvimento de cada criança, pontuando as necessidades, os erros e acertos durante a pesquisa.

A visita foi realizada em uma instituição que tem como parte integrante em sua formação educacional, um espaço totalmente dedicado a aprendizagem, para compreendermos melhor como acontece o uso desse recurso e as contribuições que trazem para o desenvolvimento das crianças; a formação e a atuação do profissional nas atividades e o seu desempenho em função das atividades realizadas, foi fundamental para esse processo. Realizamos o acompanhamento de duas crianças, denominamos de A e B: uma menina (A) com deficiência mental leve, sua assimilação é no contexto familiar, escolar e social; reconhecendo parentes, professores e colegas de sala. É uma criança que presta auxílio aos colegas, o seu lado afetivo é remediado pelas professoras por ser uma criança muito carente, pois os seus familiares não se envolvem com o seu problema, sofrendo alguns maus tratos e agressões. Sua preferência é a sala de leitura, aonde observa os livros e suas figuras. Teve um desenvolvimento satisfatório, sendo preparado para ser matriculado no ensino regular. Um menino (B) com deficiência mental leve, sua assimilação é social, ele se lembra dos fatos que acontecem em seu lar, como por as brincadeiras com o seu cachorro, um brinquedo, uma pessoa especial – a professora, mas ele não se lembra do que acontece no seu dia a dia fora desse parâmetro, todo o trabalho e todas as atividades tinham que ser reiniciadas todos os dias. Os trabalhos realizados foram os mesmos do aluno A. Como resultado da observação e dos registros, verificou-se que as crianças mostraram um desenvolvimento significativo.

É de extrema e fundamental importância, o papel da brinquedoteca na educação de crianças com deficiências, ela contribui para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, e nesse espaço que a criança trabalha as dificuldades de assimilar, de interagir socialmente, de ser espontâneo, aprofundando um relacionamento pessoal com outras crianças. Cada criança tem um processo de desenvolvimento cognitivo, algumas são mais lentas do que os outros. De acordo com cada especificidade, o seu desenvolvimento será gradativo, a partir das dificuldades encontradas.

O professor/educador exerce um papel de extrema importância, há casos específicos que o professor tem que se inserir no mundo do aluno adquirindo sua confiança e o aluno no mundo do professor para encontrar o significado real dos objetos e da realidade de mundo. Embora o trabalho do professor seja bem realizado, bem elaborado, não há um reconhecimento por parte dos pais, e nem uma devolutiva no sentido de reconhecer o mínimo de mudança no quadro da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Lima-Santos (2011), a brinquedoteca não deve ser vista somente como um lugar com brinquedos ou de brincadeiras, mas, um lugar onde se promovam jogos e atividades com a intenção de atender as crianças com dificuldades de aprendizagem, apresentando uma prática que proporcione prazer e desejo, dentro dos limites de cada um, segundo Vigotsky (1994), através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, e é livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a concentração, a atenção, podendo vir a desenvolver a linguagem, o pensamento e a autoconfiança. O brinquedo estimula desafios e descobertas, trabalhando o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, ou seja, a criança aprende fazendo, por meio da manipulação. Enquanto realiza uma atividade agradável, ela se concentra, relaxa, acalma, cria e tem uma sensação única de prazer, que só ela pode sentir, sendo assim, ela tem vontade de estar presente todos os dias para desempenhar essas atividades, como consequência vem o seu desenvolvimento.

Devemos ter também a preocupação quanto a determinação das leis e decretos onde a educação é um direito da criança, O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei número 8069/90, reforça os dispositivos legais, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, (ECA, 2001, Art.55)”. Nessa década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira.

A Legislação e a Política Nacional de Educação Especial fizeram por abranger todas as áreas respectivas a esta educação. A escola que se propõem a oferecer a Educação Especial deve proporcionar aos seus alunos recursos e serviços especializados, com profissionais capacitados e especializados, para que haja eficácia no ensino-aprendizagem, deverá haver uma avaliação individualizada, acompanhando o progresso de cada aluno. Devem-se

valorizar as diferenças e potencialidades, bem como suas necessidades educacionais para desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades.

Devemos reconhecer as falhas existentes na educação e nas escolas, pois não são todas que tem o cuidado em buscar mudanças significativas em sua comunidade. Há uma necessidade de mudança de pensamento com relação ao atendimento as crianças com necessidades especiais, precisamos buscar alternativas para que essas pesquisas sejam destinadas à prevenção ou redução significativa de tais sequelas ou disfunções orgânicas, físicas ou intelectuais, para que possam dar frutos e nos trazer alternativas para chegar a essas mudanças. Verificamos que os resultados nesse contexto podem ser evidenciados, por que as crianças responderam muito bem aos trabalhos realizados através da ludicidade.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, G.P.: LOMÔNACO. J. F.B. **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a Brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 53-63.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

LIMA-SANTOS, C. G. **Brinquedoteca: criança e brinquedo, igual à aprendizagem e à superação das dificuldades**. 5º Seminário de Produção Acadêmica da Anhanguera. Editora: Anhanguera, 2011. n. 2.

MALUF, A. C. M., **Brinquedoteca: um espaço estruturado para brincar**. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=276>

RODARI, G., **Gramática da Fantasia**. São Paulo, SP: Sumus, 1982.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O Lúdico na Formação da Criança**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1994.

GT- Formação de professores, educação especial e inclusão.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS MECANISMOS LEGAIS QUE SE INTERCRUZAM

Marcelo Messias Rondon²²

Resumo: Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa que estudou as políticas inclusivas que direcionam o atendimento à criança com deficiência na Educação Infantil e como essas políticas se refletem na instituição responsável pelo cuidar e educar dessas crianças. Foi desenvolvida a partir da análise documental nacional e local e para isso foi selecionada uma creche da parte alta da cidade de Ladário MS que atende crianças com deficiência visual. Através da análise do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada foram identificados princípios que fundamentam as políticas de inclusão de crianças deficientes no ensino regular. Porém, identificamos também ausência dos referenciais que são específicos para cada deficiência disponibilizados pelo Ministério da educação.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação infantil; Criança com Deficiência visual.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa que estudou as políticas inclusivas que direcionam o atendimento à criança com deficiência na Educação Infantil e como essas políticas se refletem na instituição responsável pelo cuidar e educar dessas crianças em uma creche do município de Ladário MS. Historicamente, vamos ver que o deficiente não era visto como sujeito que frequentava escola. Utilizaremos neste trabalho o termo deficiente quando estivermos nos referindo aos sujeitos da pesquisa. Entendemos que o uso dessa terminologia não é em si discriminatório. No entanto, Bueno (1997) nos alerta que a história revela que a pessoa com deficiência foi incluída em categorias sociais marginalizadas como criminoso, pervertidos sexuais, e doentes mentais frutos da própria concepção de deficiência presentes no imaginário social.

Em 1990, o Brasil participou em Jomtien (Tailândia) da Conferência Mundial da Educação para Todos e segundo os princípios dessa conferência a “educação era um direito fundamental de homens e mulheres de todas as idades no mundo todo”. Diante dessa Declaração o Brasil assume o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Nesse caminho, o país vem buscando formas e instrumentos em todas as esferas sejam elas federal, estadual ou municipal, para que o sistema educacional se torne inclusivo. Outra declaração importante e que vem subsidiando a política de inclusão escolar é

²² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus do Pantanal – UFMS.

a Declaração de Salamanca que ocorreu em 1994. Essa declaração defende que as pessoas com necessidades educativas especiais possam frequentar a sala comum do ensino regular e que, assim, sejam atendidas todas as suas necessidades.

As propostas defendidas pelas declarações citadas acabaram refletindo em nossa realidade e assim, impulsionaram o Brasil na construção de ferramentas e medidas legais para a educação de crianças com deficiências. Assim, vamos ter o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

A partir dessas orientações legais o objetivo da pesquisa é identificar nos documentos oficiais quais são as orientações para o atendimento à criança com deficiência na educação infantil e de que forma isso se materializa, ou não, nos documentos locais da instituição pesquisada.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida no município de Ladário Estado de Mato Grosso do Sul. Essa cidade possui 233 anos de emancipação política e sua população conta com 19.6173 habitantes. Conta no total com 10 escolas, sendo que 06 são municipais, 02 estaduais e 02 particulares. Duas das escolas municipais possuem extensões; uma rural e a outra urbana, totalizando, assim, 08 escolas que estão sobre a responsabilidade da prefeitura municipal. Também sobre a sua responsabilidade, o município responde por 04 creches que atendem crianças de 0 a 06 anos de idade.

O foco da pesquisa é a Creche Y, que se localiza na parte alta dessa cidade e que atende filhos e filhas de pais trabalhadores. Essa creche foi escolhida porque vem atendendo uma criança com deficiência visual desde 2009, por isso, a importância dessa instituição na construção deste trabalho. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a pesquisa documental para verificar o que os documentos oficiais asseguram sobre a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil e como isso se reflete nos documentos locais que subsidiam a instituição que cuida e educa essas crianças.

Os documentos utilizados foram:

Em âmbito nacional:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996); Referencial Nacional para a Educação infantil de 1998 (RCNEI/1998); Coleção Saberes e Práticas da Inclusão de 2004 que é dividido em 09 livros e que também chamaremos de Referenciais.

Em nível municipal utilizaremos os seguintes documentos: O Projeto Político Pedagógico de 2011 (PPP) da instituição pesquisada e os Planejamentos da professora desse mesmo ano.

O REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Assim, com intuito de responder a pergunta que motivou essa pesquisa, sobre quais os discursos inclusivos nos documentos oficiais estão subsidiando o cuidar e o educar das crianças com deficiência na educação infantil e de que forma isso se materializa nos documentos locais em uma creche no município de Ladário (MS), analisaremos documentos que tratam dessa questão.

Como já anunciamos, utilizaremos para essa análise o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/2003) que trata especificamente do trabalho com a criança com deficiência visual na educação infantil. Esse documento aponta caminhos para a instituição infantil organizar o trabalho para com as crianças com deficiência. Ele traz prioridades no que se refere ao cuidar e o educar a ser oferecido pela instituição infantil que recebe essas crianças.

Para que uma escola seja inclusiva o RCNEI (2003, pp. 15-16) defende:

1. O princípio de identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos afetivo, intelectual, moral e ético;
2. a sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural;
3. toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular e fazer parte da vida comunitária;
4. a construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalho coletivos proporcionam maior aprendizagem para todos;
5. a inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-aluno, família-professor, professor e comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico;
6. a inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico;
7. o projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos, e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessários;.

8. o professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades;

9. a modificação no processo de avaliação e do ensino: avaliação qualitativa dos aspectos globais como competência social, necessidades emocionais, estilos cognitivos, formas diferenciadas de comunicação, elaboração e desempenho nas atividades (e outros).

Nesse formato, a escola apresenta-se como um espaço que tem a possibilidade de desenvolver a aprendizagem para a criança com deficiência respeitando as suas diferenças individuais.

Segundo o Referencial da Educação Infantil (2003), é a partir da Declaração dos direitos Humanos em 1948 que acontece em nível mundial o movimento em prol da educação pública para todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Assim, essas mudanças se apresentam pela primeira vez nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 em seu artigo 88, afirma que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Já no artigo 89 é explícito que:

Toda iniciativa considerada relevante pelos conselhos estaduais de educação relacionados à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Recentemente, a educação inclusiva em seus fundamentos principais esclarece que o sujeito deficiente tem o direito legal de ser atendido em sala regular de ensino. Em termos legais vemos essa possibilidade despontar para uma possível mudança no tratamento dispensado aos deficientes.

Quanto ao atendimento às crianças ditas normais, vamos perceber que ela também é atrelada ao descaso e ao abandono fruto da concepção que havia sobre elas. Essa situação só passa a mudar em um determinado momento quando o modo de produção capitalista se faz presente como um novo modelo econômico. Nesse sentido, Kramer (1992, p. 19) expõe:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim quem ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A autora evidencia que a postura da sociedade em relação à criança é historicamente construída nas mudanças do modo de produção que sustenta essa mesma sociedade. Percebe-

se com essas mudanças que não podemos entender os cuidados que hoje são dispensados à criança, seja ela normal ou deficiente sem entendermos as contradições que vão se delineando no meio social.

A partir do momento em que o Brasil entra no rol da industrialização necessitando de mão de obra feminina, passa-se a pensar em um local que pudesse atender essas crianças. O atendimento educacional até então era privilégio dos filhos daqueles que possuíam bens e recursos financeiros.

Assim, a necessidade de se ter um local para o atendimento de crianças filhas de mães trabalhadoras estava posta na sociedade. Essa necessidade vai ocasionar as primeiras instituições de cuidado a essas crianças que foram pautadas nos modelos assistencialistas e higienicistas.

Foi a partir da CF/1988 e a LDB/1996 que às crianças passam a ter direito legal à educação e o cuidado em nosso País. O cuidar e o educar agora são tarefas das instituições responsáveis por essas crianças denominadas de creches, pré-escolas ou centros de educação infantil.

De acordo com o Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998) os princípios que devem ser levados em consideração são:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; e
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Averigua-se que a criança dita normal e a deficiente hoje legalmente gozam dos mesmos direitos fundamentais, mas o tratamento dispensado a elas como verificamos ao longo da história tem raízes profundas que, de certa forma, ainda podem influenciar negativamente na efetivação desses direitos.

Esse documento orienta o cuidar e o educar as crianças com deficiência, do nascimento até os seis anos de idade. Podemos dizer que foi o primeiro voltado para esse segmento impulsionado pelas reformas educacionais, de acordo com os documentos citados.

O Referencial que trata especificamente da criança com deficiência visual (Volume 08) está dividido em duas partes: uma trata do bebê com deficiência visual; a outra baseia-se especificamente na criança cega na pré-escola e é a esta que nos atentaremos.

De acordo com esse documento, o principal objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças em creches e pré-escolas por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégia que devem ser contemplados pelo Projeto Político Pedagógico das instituições que atendem essas crianças.

Mas ela é cega, e daí?

Aqui trataremos da concepção de criança deficiente visual a partir dos referenciais que poderiam dar subsídios para as instituições de educação infantil que atendem essas crianças. De acordo com o Referencial (2003, p. 13), o deficiente visual é aquela criança cega e com baixa visão. Assim:

A definição educacional diz que são cegas as crianças que não tem visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entre essas crianças, há as que não podem ver nada, outras que tem apenas percepção de luz, algumas podem perceber o claro, escuro e delinear algumas formas. Amínima percepção de luz ou vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência.

E mais,

As crianças com deficiência visual não são muito diferentes das outras crianças, têm as mesmas necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais. As necessidades básicas das demais crianças: atenção, cuidado, relação e interação positiva, afeto e segurança são essenciais para as crianças com deficiência visual.

Percebe-se que a criança com deficiência visual nesse documento se configura como aquela que igualmente as demais necessitam de todas as necessidades básicas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, compete então, à educação infantil propiciar situações para que se desenvolvam as capacidades cognitivas dessas crianças.

De acordo com Bruno (1993, p. 14) a educação infantil deve ter como objetivo,

Ajudar a criança portadora de deficiência visual a construir o seu sistema de significação a partir de suas experiências consigo mesma, com as pessoas e com o mundo à sua volta [...] somente a partir de experiências sensório-motoras vividas, integradas, organizadas e refletidas pela própria criança é que ela vai atuar no mundo como um ser pensante, criativo e participante.

Na teoria do desenvolvimento de Vygotsky, o meio cultural tem uma grande importância para esse processo. As relações que são estabelecidas entre os sujeitos podem

facilitar o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, isso não ocorre em qualquer ambiente, mas sim naquele que seja dinâmico e não estático. Daí a importância da educação infantil na promoção da criança.

Ainda de acordo com o Referencial (2003, p. 13), as crianças com essa deficiência,

Gostam de brincar, passear, conhecer pessoas e conviver com outras crianças. Se tiverem a oportunidade de conviver desde cedo em ambientes organizados que favoreçam a construção do vínculo, trocas afetivas e sociais favoráveis e um ambiente de aprendizagem significativa, que atenda às suas necessidades, não se diferenciam em inteligência em relação às outras crianças.

Estudos mostram que as interações que são estabelecidas entre os atores na educação infantil são importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças. No caso da criança com deficiência visual, o estímulo por parte do outro é fundamental para que esse processo ocorra.

Segundo Ochaita e Rosa (1995) as crianças cegas quando bem estimuladas, desenvolvem-se da mesma maneira e dentro da mesma faixa-etária que nas crianças videntes. Dessa forma, a estimulação é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

Para autores como Oliveira (2004), a criança pode encontrar dificuldades no seu desenvolvimento social, pois nesse processo ela pode não responder visualmente às pessoas ao seu redor. Um exemplo seria o sorrir para alguém de forma carinhosa, ou até mesmo um apertar de mãos como um cumprimento normal não são, em hipótese alguma, atividades fáceis de aprender.

O Referencial (2003 - Introdução, livro 1, p. 18) aponta como deve ser uma escola inclusiva visando amenizar essas dificuldades. Assim,

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

A abordagem que esse instrumento traz refere-se às diversidades no processo pedagógico e afirma que a criança com deficiência visual,

precisa encontrar na creche um ambiente seguro e agradável, um espaço de acolhida e compreensão das necessidades de atenção, afeto, cuidados e respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. A compreensão da necessidade de movimentar-se, de interagir e da forma peculiar de explorar e conhecer os objetos é que permitem à criança com deficiência visual elaborar, por um caminho próprio diferenciado, suas percepções e construções de significados (REFERENCIAL, op. cit. p. 18).

Parece que esse caderno pretende congruar um ambiente que além de acolher, cuidar e educar busca desenvolver as potencialidades da criança cega quando afirma:

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brincar e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem e participarem de todas as atividades em grupo. (REFERENCIAL, op. cit. 20).

Com base nesse documento analisado, pode-se afirmar que a criança com deficiência visual é uma criança dotada de capacidades cognitivas oportunizadas por situações de aprendizagem construídas e disponibilizadas pelo meio. Na instituição de educação infantil as práticas desenvolvidas pelos educadores precisam levar em consideração esses pressupostos importantes para o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

A INFÂNCIA NA CRECHE DE ACORDO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A política de educação inclusiva vigente em nosso país garante o atendimento educacional aos alunos com deficiência no ensino regular. Portanto, fazer uma análise dessas políticas é fundamental para se descortinar a ideia de que no plano dos discursos oficiais o atendimento ao aluno deficiente já está resolvido.

Para alcançar esse objetivo, analisaremos o Projeto Político Pedagógico (2011) da Creche Y. Segundo André (2001) e Veiga (1998) o projeto pedagógico tem duas dimensões: A política e a pedagógica. Ele “é político no sentido e de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (ANDRÉ p.18). E “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

Assim, o Projeto Político Pedagógico (2011) da Creche Y aponta para uma concepção de infância numa perspectiva sócio histórica que expressa uma concepção de homem e de aprendizagem a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais de 1998 (RCNEI). Este documento apresenta para a educação infantil referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para uma possível melhoria da prática dos professores que atuam com essas crianças.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico:

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Neste contexto, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (PPP, 2011, p.29).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico entende a criança como um sujeito que possui suas características particulares de sua faixa etária e não um ser do amanhã. Esse documento baseado nos RCNEIs/1998 procura orientar a prática pedagógica que dê conta de atender os interesses da criança na instituição infantil.

Foi a partir da LDB, da educação nacional (Art. 92, inciso I) que as escolas começaram a ter incumbência de elaborar e executar o seu projeto pedagógico. Esse documento tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e da avaliação da instituição escolar.

Quanto ao cuidar e o educar crianças na educação infantil, o RCNEI traz em suas linhas alguns princípios que podem dar subsídios. São eles:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; e
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1988, p. 13).

É possível perceber que é uma proposta que poderá subsidiar os centros de educação infantil, principalmente na elaboração do currículo. Para isso, cada instituição pode e deve adequar-se à realidade de seu município.

Nos objetivos gerais para a criança no Projeto Político Pedagógico (2011) da Creche Y, observamos que há uma unidade entre esses documentos principalmente os que apontam as crianças de zero a seis anos com como sujeitos capazes de desenvolver uma imagem positiva de si atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.

As propostas que foram verificadas nos referidos documentos são importantes na construção de uma visão mais ampla sobre a criança. Mas não podemos esquecer de que todas as propostas, em especial as da educação, são passíveis ou não de terem êxito, pois sabemos que a impulsão para que elas ocorram faz parte de políticas públicas que envolvem,

de certa forma, recursos financeiros. Essa situação fica um pouco mais complicada quando se trata de uma parcela que historicamente foi esquecida e abandonada.

O Projeto Político Pedagógico e a criança/deficiente

Verificamos no Projeto Político Pedagógico de 2011, que a base que dá sustentação a educação inclusiva é a LDB/96 e a Resolução CNE/CEB nº 02 de 02/09/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que estabelece a educação inclusiva.

Assim, a LDB/1996 no Art. 58 inciso 3º afirma que a oferta de educação especial dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Nesse caso, o Projeto Político Pedagógico está de acordo com a lei, pois já vem efetuando matrículas de crianças com deficiências quando afirma:

Já atendemos crianças com necessidades especiais educacionais no CEMEI, todavia a acessibilidade deve ser garantida, com recursos pedagógicos que proporcionem condições de aprendizagem (PPP, 2011, p. 28).

Embora a creche entenda que a acessibilidade¹⁷ deva ser garantida, ela também percebe que para a sua concretude são necessários recursos pedagógicos que possam propiciar a aprendizagem de suas crianças.

17 De acordo com a Lei 5296 de 02 de dezembro de 2004 o Art. 8º considera-se acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e

No entanto, em conversa informal com a direção da Creche Y, a instituição começou receber criança com deficiência visual a partir de 2009, mesmo assim, até o ano de 2011 não está contemplado no documento da escola o tipo de atendimento que a instituição vem desenvolvendo com a criança, o que seria um instrumento fundamental para os professores que atendem essa criança devido às rotatividades de professores nos anos seguintes que podem não colaborar para que o trabalho seja desenvolvido de forma mais eficaz.

Outra situação que nos chama a atenção é o fato desse mesmo documento expor que “Será levada em consideração a realidade de cada patologia, sendo em comum acordo, pelos profissionais envolvidos, a determinação do método de atuação em sala de aula” (PPP, op. cit. p. 27). Preocupa-nos essa visão, uma vez que considerar a deficiência como doença pode colaborar para a construção de um currículo mínimo o que não beneficiaria o desenvolvimento global das habilidades que essa criança possa desenvolver.

De certa forma, podemos perceber que há uma lógica com a própria LDB/1996, uma vez que em seu art. 59 afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

No entanto, a LDB/1996 não utiliza termos como patologia como é possível identificar no documento da instituição em questão.

É importante também salientar que não vimos nenhuma referência ao documento que dá suporte à educação inclusiva na educação infantil já mencionado. Uma contradição significativa em nossa análise: Por que o Projeto Político Pedagógico não cita o Referencial para a Educação Inclusiva, que a princípio é um documento que objetiva dar suporte ao trabalho do professor de educação infantil e existe desde 2003 em sua 2ª edição disponibilizados pelo MEC?

Parece que falta articulação entre políticas nacionais e municipais que regulam o atendimento educacional especializado na cidade de Ladário (MS). Outra questão que nos chama a atenção é a inexistência de uma deliberação municipal que possa orientar a proposta pedagógica das instituições escolares no processo inclusivo.

Planejamento de aula: dizem algo sobre as crianças com deficiência visual?

Aqui expomos algumas considerações sobre a análise realizada nos planejamentos dos professores que atenderam as crianças com deficiência visual na creche e que são importantes para entendermos como está ocorrendo esse atendimento.

De acordo com Menegolla & Santa`nna (2001, p. 40) o planejamento,

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Percebe-se que a atividade de planejar é aquela que tem uma direção e um caminho a seguir e envolve outros meios para que sua ação se concretize como é o caso dos recursos pedagógicos. No entanto, sabemos que o planejamento escolar não está isento de concepções políticas, visões de mundo, de conflitos e interesses.

Sendo assim, tendo em foco o estudo do cuidar e o educar da criança com deficiência visual na creche a partir de documentos oficiais, entendemos que é necessário observar de que forma esses preceitos estão ou não contemplados no planejamento de aula.

Foram analisados somente os planejamentos de uma professora que atendia um aluno com deficiência visual em sua sala. Os planejamentos nessa creche são bimestrais,

totalizando, assim, quatro planejamentos. Esse plano de trabalho da professora está dividido em objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.

No plano de aula do primeiro bimestre o objetivo central da professora é “desenvolver a coordenação do movimento, ampliando a percepção visual, a capacidade de atenção dos alunos” (planejamento 1º Bimestre 2011). Para alcançar esse objetivo, usou das seguintes estratégias: Jogos, brincadeiras, música, histórias, atividades em cadernos pedagógicos, recortes, colagens e desenho livre. Os recursos utilizados foram: giz, quadro negro, massa de modelar, tesoura, cola e lápis de cor.

A forma de avaliação que consta no planejamento baseia-se na participação, interesse e curiosidade do aluno além do desenvolvimento das atividades propostas.

Podemos perceber que em nenhum momento há referência à criança com deficiência visual que está nessa turma. Chama-nos a atenção o objetivo que a professora deseja alcançar com as crianças. Ela deseja desenvolver e ampliar a coordenação do movimento e a percepção visual de suas crianças. De que forma? Ela tem em sala uma criança com deficiência visual. De que jeito é desenvolvido esse trabalho com ela? A perspectiva expressa no plano de trabalho do professor não traz uma contribuição, ao nosso entendimento, para identificarmos os princípios propostos tanto pelo Projeto Político Pedagógico quanto ao que está referendado nos referenciais para o atendimento da criança deficiente visual.

De acordo com o Referencial (2003, op. cit. p. 21),

[...] torna-se essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas, principalmente, do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades educacionais especiais desses educandos, e se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades.

Considerando esses aspectos encontrados neste estudo, podemos levantar algumas questões pertinentes a respeito do cuidar e o educar da criança com deficiência visual e o seu processo de aprendizagem na Creche Y: onde estaria a criança com deficiência visual no contexto da educação infantil? Seria essa criança presente, mas ausente aos olhos e trabalho do professor? Como esse adulto estaria avaliando o desenvolvimento dessa criança que hoje possui direito de estar numa instituição que compete a ela legalmente o cuidar e o educar sem distinção de raça ou classe social?

CONSIDERAÇÕES

O cuidar e o educar da criança com deficiência na escola regular é uma realidade que a partir da década de 1990 vem se fortalecendo em nível nacional por força de várias declarações que impulsionam a sociedade em busca da inclusão no sistema de ensino.

No intuito de compreender as orientações propostas pelos documentos oficiais para o atendimento de crianças deficientes e como isso se concretiza em uma instituição infantil no município de Ladário (MS), fizemos uso de documentos nacionais e locais para a realização deste estudo.

Ao final desta pesquisa foi detectado que, embora o discurso inclusivo esteja cada vez mais presente na sociedade por meio dos documentos consultados, existem dificuldades na sua implementação. Uma dessas dificuldades diz respeito à ausência de subsídios que apontam para uma educação inclusiva dentro da instituição pesquisada como é o caso da coleção (2003) disponibilizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão MEC (SECADI).

Não somos tão simplistas a ponto de acreditarmos que essa coleção seria a panaceia para a efetivação da inclusão de crianças deficientes na educação infantil, mas sim um suporte para aqueles que atendem essas crianças. Sendo esse um importante documento, por que não existe na cidade de Ladário? Não está havendo uma unidade entre as federações?

A história da infância e da deficiência demonstra que houve marcas de abandono e descaso a essa parte da população. E hoje ao se falar em incluir, temos que considerar esse aspecto que marca, principalmente, os que estão à margem da sociedade.

A contradição encontrada no desenvolver deste trabalho é que não há um diálogo entre o planejamento da professora com o Projeto da creche que já aponta para um atendimento inclusivo a partir da LDB/1996. Não existe também um diálogo com os referenciais que poderiam subsidiar o atendimento à criança com deficiência visual que já é atendida há mais de um ano nessa instituição.

Embora leis nacionais sejam as responsáveis em delinear o caminho a ser percorrido pelas escolas, entendemos que é no cotidiano que se podem buscar mudanças. Entendemos o Projeto Político Pedagógico e o próprio planejamento de professores como um instrumento de transgressão das ordens estabelecidas. Nessa perspectiva, o sentido que temos destes instrumentos é a potencialidade da ação que podem ter uma vez que a sua construção deveria acontecer juntamente com todos os atores envolvidos na instituição.

Nesse sentido, por não haver um diálogo entre os documentos citados, percebermos que ainda falta um entendimento da realidade sobre a inclusão nessa instituição de ensino.

Talvez por essa afirmação podemos também deduzir que os personagens que compõem o espaço creche não se reconhecem na proposta inclusiva. Acreditamos que isso pode mudar a partir do momento em que “enxergarem com bons olhos” aquela criança que já faz parte do contexto escolar dessa instituição.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). Ensinar a Ensinar. São Paulo, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 8.069/90 de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA, 1990. Legislação Federal e Marginalia.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNICEF, 1991.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais. Brasília/DF: CORDE, 1994.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBN, 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Legislação Federal e Marginalia.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil. RCNEI. Brasília/DF, 1998.

_____. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF, 2001.

_____. Saberes e práticas da inclusão: introdução – 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Lei 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDVC, 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

JANNUZZI, G.M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, JM.C. (Org.). História social da infância. São Paulo: Cortez/USF, 1997.

KRAMER, Sonia. BAZÍLIO Luiz Cavalieri. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, Cortêz, 2003.

OCHAITA, E. ROSA, A. A percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MASCHESI, A. (Org.). Desenvolvimento psicológico e OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE Y. Ladário (MS): Impresso, 2011.
VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKI, L S. Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia, Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

GT: Formação de professores, educação especial e inclusão**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL : BREVE INCURSÃO EPISTEMÓGICA¹**Aline Mara Alves Maciel ²Prof^a Dr^a. Celi Corrêa Neres³**RESUMO**

Este estudo propõe uma breve incursão ao olhar que se pretende lançar sobre a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual nas escolas de tempo integral de Campo Grande MS. Não se pretende desconsiderar aqui a complexidade, as singularidades, ou melhor, as especificidades da realidade, mas tão somente destacar a ausência da unidade, da totalidade no conhecimento, na ontologia, na vida. Isto porque “As consequências desse tipo de análise têm sido graves. “[...] Essa orientação (atomística da realidade) tem-se revelado extremamente prejudicial porque, ao buscar o entendimento do que somos, ao buscar a nossa especificidade, tem enfatizado exclusivamente o que nos diferencia. Assim, o universal deixa de ser parâmetro [...]” (ALVES,1995 p. 21). Neste sentido, singular e universal compõem-se mutuamente, imbricadamente, investigar o singular (*a aprendizagem do aluno com deficiência na ETI*) é interrogar o universal (*o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental*) e vice-versa. O estudo será dividido em dois subtemas, sendo Escola de Tempo Integral e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual, nos quais procura-se explicitar a concepção epistemológica que norteia esta proposição. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo elegemos Alves (1995), (2005), Durkheim (1952), Marx e Engels (1986), Dewey (1959), Luria, Leontiev e Vygotsky (1991), (1993) e outros.

Palavras-chave: aprendizagem, aluno com deficiência e sociedade.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXO DA SOCIEDADE

A história da sociedade, em princípios do século XXI, requer novas funções sociais à escola pública e conseqüentemente novas estratégias para atendê-las. Em face do capitalismo expansivo, da divisão do trabalho, do desenvolvimento da automatização e da tecnologia, aviltadas pelos discursos de modernização, reestruturação produtiva e qualificação profissional, a escola moderna tem um grande e novo desafio: desvencilhar-se do modelo primitivo da educação, que pretendia “ensinar tudo a todos” (COMENIO, 1621) para propor-se uma formulação teórico-pedagógica a qual compreenda a formação integral do homem, a partir da vinculação do ensino com o trabalho produtivo.

-
- 1 Artigo produzido como pré-requisito para conclusão da disciplina Seminário de Pesquisa I, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC), ministrada pela profa. Dra. Celi Corrêa Neres.
 - 2 Docente da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS; atua como professora do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais; Graduada em Letras, pela UNIDERP; Especialista em Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, pela UEMS e Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação pela UEMS.
 - 3 Professora Doutora em Educação e Coordenadora do Curso Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS.

O conceito de Educação Integral é termo que nasceu no século XIX, em plena Modernidade. A expressão formação integral inclui um conceito de totalidade que segundo Castillo (2000, p. 41), compreende “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones.”³ O desejo de se alcançar este homem completo, através da educação é antigo e constante na história da educação. Segundo este autor, os pensadores Platão, Comenio e Rosseau aspiravam um homem total a partir de uma formação total e Marx defendeu uma educação integral para propiciar “la formación del hombre polivalente que pudiese ser simultáneamente pastor, pescador, cazador, crítico..., sin someterse a la especialización enajenante que impone la división del trabajo; (...)”⁴ (CASTILLO,2000,p.41)

John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, concebia a escola como um microcosmo da sociedade e acreditava que o desenvolvimento da sociedade dependia das possibilidades de desenvolvimento do indivíduo e da educação que este recebia de forma democrática, educação que além de transmitir conhecimentos e condutas determinadas, permitiria que o indivíduo influenciasse ativamente seu ambiente social.

Ele acreditava que as transformações que se produziam nas diferentes estruturas da sociedade seriam reflexo de conhecimentos adquiridos na escola e que a sociedade deveria ser um reflexo da escola e não o contrário, segundo ele a função da escola era dirigir e organizar a relação dialética entre o indivíduo e o meio e que a escola era uma instituição social onde estavam concentradas as forças destinadas a produzir as normas, os conhecimentos e os processos histórico- culturais da sociedade. (Meier, 1984 p. 16)

John Dewey, influenciou educadores de várias partes do mundo, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

A ideia de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral, surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas-modelo para a consolidação desta educação, inspirado pelas escolas comunitárias americanas.

Entretanto, as teorias inspiradas pelo materialismo histórico apresentam a escola

³ A educação do homem completo, de todas e cada uma de suas facultades e dimensões (CASTILHO,2000:41)

⁴ A formação do homem polivalente que pudesse ser simultaneamente pastor, pescador, caçador, crítico..., sem submeter-se a especialização alienante que impõe a divisão do trabalho. (CASTILHO,2000:41)

como reflexo da sociedade e instrumento de reprodução da sua estrutura, por meio da qual o indivíduo assimila conhecimentos e habilidades necessários a um processo social determinado ao mesmo tempo em que apreende um conceito ideológico delineado pela estrutura social dominante implícito nos manuais didáticos e nas políticas de educação. Assim, depreende-se que a educação é uma função da sociedade baseada em estruturas sociais bem determinadas cujo objetivo é a re/produção (produção e reprodução) da sociedade em um determinado momento, refletindo sua organização.

Segundo Emily Durkheim, a escola é o aparelho social que molda o indivíduo para servir a sociedade, ou seja, a sociedade tem na escola uma ferramenta poderosíssima de controle e propagação dos ideais de determinada classe.

A educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capaz de gozar o belo e o prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que se tocasse às letras e às artes. Na Idade Média a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário, nos dias de hoje a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia. (DURKHEIM, 1952 p. 27).

Sendo então a sociedade dividida em classes, logo a educação também se divide em classes, submetendo-se à classe detentora do poder político e econômico que determina a forma de ensinar e aprender na escola. Para Marx a classe dominante compõe-se de duas categorias de indivíduos de acordo com a divisão do trabalho material e espiritual.

[...] encontramos como uma das principais forças da história até aos nossos dias, manifesta-se agora também na classe dominante como divisão do trabalho espiritual e [31] material, pelo que no seio desta classe uma parte surge como os pensadores desta classe (os ideólogos conceptivos activos da mesma, os quais fazem da formação da ilusão desta classe sobre si própria a sua principal fonte de sustento), ao passo que os outros têm uma atitude mais passiva e receptiva em relação a estas ideias e ilusões, pois que na realidade são eles os membros activos desta classe e têm menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si próprios. (Marx e Engels, 1986 p.63).

As relações sociais objetivas no campo da produção material da vida possuem um grande peso determinante, a educação e as instituições escolares e culturais estariam no âmbito superestrutural, sofrendo influência direta da “estrutura econômica”. A esfera

intelectual e o campo das ideias não é o determinante aqui, mas o contrário: dialeticamente, o material possibilita o mental, o cultural e o ideal.

Os estudos apontam que nos últimos anos a escola tem priorizado uma aprendizagem que tira o foco da apropriação de conhecimentos em favor do desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias para o exercício da reflexão crítica e da autonomia e que sua relação com a sociedade se dá mediante a necessidade de formar sujeitos que se adaptem às condições de desigualdades que se instalam no seio dessa mesma sociedade.

Portanto, pode-se inferir que não é a sociedade reflexo da educação, como propunha Dewey, mas exatamente o oposto, a educação, por vias da escola e de seus outros canais culturais é reflexo da sociedade, tal qual afirma Marx.

APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas. O sujeito que está em processo de construção de seu conhecimento, seja em situação de aprendizagem formal ou informal não é determinado somente pelo seu potencial cognitivo. Para Piaget (1973) a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito, para Vygotsky (1993) a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais.

Marx (1996, p. 637) afirmava que: “Em todas as formas de sociedade, há uma determinada produção que designa a posição respectiva e a influência de todas as outras e de suas relações”. A escola tomada de maneira isolada para entender a aprendizagem insatisfatória apresentada pelos alunos, não permite a compreensão do problema, uma vez que a educação escolar sofre influência das relações sociais. Ela recebe coações do mundo do trabalho e do contexto socioeconômico.

Tal medida implica em estruturar e delimitar o ensino a ser ofertado para a população. Os alunos reproduzem a aprendizagem, o sistema de ideias que estão recebendo nas escolas, o que garante que ela não é neutra, mas poderosa. Ela tanto pode emancipar os sujeitos frente às contradições, como pode reproduzir o que o sistema sugere adequado para a perpetuação da exploração dos indivíduos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978 p. 290).

Professores e alunos, no interior da ordem capitalista, são considerados em termos daquilo que podem produzir, e, portanto, as produções consideradas como valiosas são aquelas que podem ser mensuradas com facilidade. Muitos alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. O processo envolvido na atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, afetando suas relações, a maneira pela qual lecionam e o próprio currículo.

Os professores podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem também um potencial de trabalho. Ao trocar o produto de seu trabalho por objetos na forma de pontos, notas, ou diplomas e certificados, podemos compará-los aos salários, ou recompensa. A atividade dos alunos na escola, portanto, é uma relação na sociedade.

Como outros trabalhadores, o aluno tem necessidade de objetos para realizar seus poderes, mas não dispõe da oportunidade de adquirir esses objetos. Nesse processo, os alunos são transformados em produtos ou mercadorias a serem vendidas no mercado. Os alunos são categorizados apenas em termos de certas características que os estudantes ideais devem ter: interesse, disciplina, capacidade, inteligência:

Uma sociedade, cuja condição sine qua non é reproduzir num pólo a miséria e no outro a riqueza, produz forçosamente também, dum lado, a civilização e, do outro, a bestialidade: «Segundo Storch, o médico «produz» a saúde (mas também as doenças), os professores e os escritores as luzes mas também o obscurantismo (Marx, 1979 p. 11).

Assim sendo, as condições oferecidas pela escola e sua organização didática não produzem apenas a aprendizagem que o sistema dominante propõe, mas principalmente respostas e justificativas que o próprio sistema determina para a não aprendizagem, atribuindo à responsabilidade do não aprender ao indivíduo (professor/aluno) ou a qualquer outro grupo diretamente relacionado a ele ou mesmo à sua condição de inferioridade ou

incapacidade, as quais também são definidas com base no padrão de ideal que a sociedade desenha.

[...] Nestas condições, o marxismo origina primeiramente uma luta de ideias e é neste domínio ideológico que se delimita em primeiro lugar, e mais radicalmente, em relação às formas de pensamento da burguesia e das classes dominantes que a precederam (idem, p. 21-22).

O produto do trabalhador, o conhecimento, é com frequência estranho aos estudantes, que não o podem usar, é com frequência demasiado limitado, especializado, não relacionado, abstrato. O aluno não tem controle sobre o que ele faz, ou o que é feito do produto. O "conhecimento" cresce em poder na medida em que os alunos gastam o que dele dispõem, e até adquire qualidades, devidamente modificadas, que o estudante perde. Os alunos podem perder confiança e se considerarem como simples "apêndices" de seus produtos.

Assim, gradualmente, o "conhecimento" começa a controlar os produtores, tal qual o trabalho passa a controlar gradualmente o trabalhador, tornando-se extensão do mesmo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CASTILHO, Enrique Gervilla. Un modelo axiológico de educación integral. **Revista Española de Pedagogia**, nº 215, p.39-57, ano LVIII, enero-abril 2000.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.

Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Campo Grande- MS. Orgs. Brito, Angela Maria. Lima, Celia Silva. Estrada, Rosângela Antunes. Campo Grande – MS: SEMED, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa. Portugal. Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A.R., LEONTIEV, A., VYGOTSKY, L.S. & outros. (1991). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes.

MARX; ENGELS, **A Ideologia Alemã**, I, A. "A ideologia alemã; em especial, a filosofia alemã. 1999. Edição eletrônica.

MEIER, Arthur: **Sociologia de La Educación**. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE

GT-Formação de Professores e Diversidade**A LUDICIDADE E OS CONTOS NO CONTEXTO PANTANEIRO E SUAS CONEXÕES COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira²³
Jucimara Rojas²⁴

RESUMO

O estudo tem por objetivo promover uma reflexão acerca da relevância da ludicidade no contexto pantaneiro e como ela contribui de forma positiva no processo de aprendizagem. Ressalta-se que as imagens simbólicas dos aspectos lúdicos favorecem a revitalização da cultura e aprimora o processo de aprendizagem, como uma contribuição na cultura formativa da criança pantaneira que concorrerá para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social. A partir dessa compreensão, podemos afirmar que os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e os contos cumprem função educativa, pois auxiliam na construção de uma práxis emancipadora e integradora ao se tornarem um instrumento de aprendizagem. Apresentamos nosso aporte teórico embasados em Brougère (1998); Huizinga (1006); Kischimoto (1997); Merleau-Ponty (1990); Abramovich (2008), dentre outros. É necessário saber o significado do brincar e ouvir histórias dentro da cultura pantaneira, com o objetivo de auxiliar na construção de novas posturas e práxis pedagógicas dos professores que atuam nos Núcleos Educacionais localizados na Região Pantaneira.

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Conservation Internacional, que é uma organização não governamental, dedicada à preservação da biodiversidade, suas características mais notáveis são a riquíssima diversidade da flora, com cerca de 3.500 espécies, e a fauna, composta por inúmeros tipos de animais, sendo: 463 tipos de aves, 124 de mamíferos, 41 de anfíbios, 177 de répteis e 325 de peixes de água doce.

A principal atividade econômica da região pantaneira é a pecuária, desenvolvida, especialmente, pela grande extensão de terras. Tal fato contribuiu para os aspectos socioculturais cultivados atualmente pelo homem pantaneiro. Outra atividade econômica que está em ascensão é o turismo: muitas fazendas estão se adequando para receber pescadores e admiradores da natureza.

²³ Professora Mestre, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana-MS. Doutoranda em Educação pela UFMS na Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Prática Docente.

²⁴ Professora Pós-Doutora em Educação de Infância Formação e Ludicidade pela Universidade de Aveiro – Portugal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O pantaneiro possui suas particularidades: é receptivo, tem boa índole, é hospitaleiro, é supersticioso, gosta de contar histórias, em especial os “causos” (como são chamados), as lendas e os mitos. Também fazem suas previsões do tempo por conhecerem os ciclos das águas em sua região. A propósito, a água é componente de muitos de seus mitos:

A água é a fonte principal da cultura pantaneira ilustrada na maioria dos contos, doa e toma a vida, da água vem o perigo, na água nascem os bichos e as criaturas míticas. Durante as inundações anuais a água corta o acesso à maioria das fazendas da região e os rios tornam-se a única conexão com o resto do mundo. Uma das figuras míticas que nasce na água, Mãe d'água, é uma espécie pantaneira da sereia que protege os peixes nos rios e representa na cultura pantaneira um dos símbolos mais importantes da proteção da natureza. Uma outra criatura que se origina da água é uma versão da lenda conhecida pelo Brasil inteiro. É o Caboclo d'água, um tipo pantaneiro do Saci-Pererê, que tem suas cidades no fundo do rio para onde os pescadores são raptados por ele. O Pantanal tem a sua lenda sobre um barco fantasma também. Afundou na Baía de Chacororô no século XIX, e até hoje percorre seus rios. Sempre é possível ouvir o barulho que os marinheiros mortos fazem. (HRUSKOVA, 2000, p. 8)

Existem várias histórias contadas de geração a geração e que ficam guardadas na memória das pessoas, como as de lobisomem, conhecidas em todo o mundo, mas que tem sua forma também na cultura sul-mato-grossense.

Os animais também possuem representações significativas, destacando-se o jacaré, a onça, a sucuri, o tuiuiú, ave símbolo do pantanal, e a boiada, que se reveste de forte significado de sobrevivência para esse povo.

Percebe-se uma harmonia entre o homem pantaneiro e a natureza, e esse equilíbrio é repassado de geração a geração: o princípio que o governa é retirar da natureza apenas o necessário para a sobrevivência.

Atualmente existem movimentos para preservar a flora e, sobretudo, para combater a caça a algumas espécies ameaçadas de extinção. Existe patrulhamento, mas, em face da imensa extensão, fica difícil o combate a este tipo de crime.

A ludicidade pantaneira

Considerando o contexto diferenciado apresentado, este capítulo tem por objetivo iniciar uma observação e registrar as práticas lúdicas desenvolvidas no cotidiano de crianças pantaneiras.

Seu desenvolvimento justifica-se pela necessidade de resgatar a própria cultura pantaneira, que está perdendo-se entre os diversos recursos tecnológicos, além de que as informações aqui reunidas poderão servir como subsídio pedagógico no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo informações, a grande dificuldade da maioria dos educandos matriculados nos seis núcleos educacionais, localizados em algumas fazendas, é a falta de articulação entre a prática dos professores e a realidade dos alunos. Existe dificuldade dos educadores, uma vez que todos são oriundos da sede do município de Aquidauana-MS (zona urbana), em valorizar os conhecimentos que os educandos trazem do seu convívio familiar e reconhecer esses conhecimentos como integrantes de uma prática que se diferencia daquela que se processa no espaço urbano. A maioria utiliza somente o material que é utilizado em escolas da cidade e acaba abandonando os materiais disponibilizados pelo “Projeto da Escola Ativa”, que melhor retratariam a condição atual do pantaneiro. Um dos maiores desafios a ser vencido é a conscientização desses educadores para adaptarem sua prática pedagógica ao atendimento das reais necessidades dos seus alunos.

Segundo relatos, o cotidiano das crianças pantaneiras, antes de ingressarem na escola, ainda é diferente, pois elas acordam cedo para ajudar seus pais na “lida”, como chamam o trabalho, tirando leite das vacas, para depois brincarem de cavalinho em troncos, brincar de casinha, reunir-se em roda à noite para escutar “causos” dos mais velhos, entre outras formas de divertirem.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança comunica-se com o outro primeiramente por meio da relação que estabelece com sua família, especialmente com a mãe e outros adultos, que são os responsáveis por apresentar-lhe o mundo e, dessa relação, inicia-se a vivência de tempo e espaço.

Acreditamos que brincar não seja perda de tempo, nem uma forma de preenchê-lo, pois a ludicidade promove o desenvolvimento integral da criança, considerando que é uma oportunidade de ela se envolver afetivamente, conviver socialmente e operar mentalmente.

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir para a clarificação da compreensão lúdica no cotidiano da criança pantaneira e confirmar a relevância dessa estratégia no processo de aquisição de aprendizagens, partindo do pressuposto segundo o qual o professor precisa ter consciência de que ministrar aula não é somente ter conhecimento teórico, mas conhecer a realidade na qual seu educando está inserido para que sua prática pedagógica realmente possa atingir seus objetivos, oportunizando uma aprendizagem significativa.

Ariès (1986) destaca que as brincadeiras e os divertimentos sempre fizeram parte das sociedades, até as mais antigas. Pesquisas realizadas constataam a relevância da ludicidade na socialização e educação da criança, pois, por meio de brincadeiras e brinquedos, do ouvir contos de sua realidade histórico-social, ela estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas.

Embora exista um grande número de publicações sobre a ludicidade no universo infantil, constatamos a ausência de um aprofundamento do tema no contexto pantaneiro. As crianças, por vivenciarem no seu cotidiano ações diferenciadas, devem expressar-se diferentemente nas brincadeiras, possuir diferentes brinquedos, ouvir contos culturalmente elaborados e desenvolver outras atividades lúdicas que contribuam para sua formação cultural, o que, conseqüentemente, exercerá influênci em sua educação.

Acredita-se que os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelas crianças em situações que lhes coloquem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais e integrar a lógica de cada área de conhecimento humano. Isso significa dizer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998) não estão fazendo referência a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança. Existe uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar, tanto em situações formais quanto em informais, concebendo-se brincadeira como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade dos educandos.

No referido documento, verifica-se uma preocupação em promover um aprimoramento nas condições de desenvolvimento por meio de uma educação de melhor qualidade, com a inserção do brincar no currículo escolar.

Ortega e Rosseti (2000) reforçam que a utilização do brincar na escola permitirá uma articulação entre os processos de ensino e exigirá uma postura mais ativa do professor. Conseqüentemente, o brincar livre e espontâneo no currículo educacional e também nos projetos pedagógicos das instituições educativas é um processo de transformação política e social em que os educandos são considerados cidadãos, que, como sujeitos históricos e sociopolíticos, participam da realidade em que vivem e a transformam.

Nesse sentido, a grande questão que nos envolve é a contribuição da ludicidade e dos contos pantaneiros para o contexto escolar, uma vez que, nos Núcleos de Educação Pantaneiros, não existe Educação Infantil; as crianças até cinco anos de idade estão sob a

responsabilidade exclusiva de suas famílias, no interior das quais as brincadeiras se baseiam na reprodução da vida que levam nesse universo único e diversificado. A partir desses fatos, alguns questionamentos surgem: como está sendo realizada a função do brincar nessas instituições? Estariam os professores valorizando os conhecimentos de vida de seus educandos nas brincadeiras? Quais são as concepções do brincar que esses profissionais possuem?

Podemos citar como exemplos a “lida”, como chamam o trabalho na roça, considerado por muitas crianças como uma forma de brincadeira, assim como tirar leite das vacas no mangueiro e tomá-lo com espuma, brincar de laçar bezerro, lavar roupa no rio, fazer o “quebra-torto”, que é o desejo da manhã, cortar lenha, fazer boneca de pano, cavalinho de pau, ouvir, em volta da fogueira, os “causos” contados pelos pais ou vizinhos. Um fato que merece destaque é que o tempo da criança pantaneira não é o tempo da criança da cidade. Lá elas acordam com o nascer do sol e dormem muito cedo.

Ao contrário da criança da cidade, a pantaneira mantém um contato maior com sua família, especialmente com sua mãe, que geralmente toma conta da casa, enquanto o pai vai tomar conta dos afazeres da fazenda. Ela também tem a função de “médica” ou “curandeira”, pois, como os recursos médico-hospitalares estão muito distantes, ela sempre precisa ter algo preparado para as dores ou doenças que aparecem.

Assim, é relevante o levantamento das experiências e vivências das crianças pantaneiras no espaço em que vivem, como os jogos, brincadeiras, brinquedos e os “causos”, ressaltando que a visão de mundo que possuem está presente em todas essas ações.

Oliveira (1990) destaca que as atividades lúdicas são a própria essência da infância, pois brincar é uma necessidade básica, como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincando, a criança desenvolve seus aspectos emocional, físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade, vive momentos de fantasias e de realidade, cuida de si e do outro, além de construir e aprimorar seu conhecimento.

Para Kischimoto (1997^a, p. 27), existem definições diferenciadas para brinquedo e brincadeiras:

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade

supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações.

O brinquedo e a brincadeira são elementos essenciais da infância caracterizados pelo contexto em que são utilizados, ou seja, de acordo com os modos e costumes das civilizações; conseqüentemente, a regra do jogo desprende-se do papel que cada criança pensa representar.

O jogo pode ser assim analisado:

Em relação à estrutura pensamos que nem toda atividade que a criança realiza deve ser catalogada como jogo, uma vez que este pressupõe representação simbólica. Por sua vez, o componente simbólico do jogo pressupõe a existência de regras que a criança se impõe para representar os personagens que ela incorporar. Conseqüentemente, a regra do jogo se desprende do papel que cada criança pensa representar. Todavia, em situações espontâneas a criança experimenta outras atividades que não se configuram jogo em nossa forma de pensar. Como partimos da premissa que existe jogo quando há alguma representação simbólica, devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou outra situação. Isso significa que não são atributos apenas do ser humano na infância, mas do comportamento humano no decorrer de sua existência. (NEGRINE, 2000, p. 19)

Acredita-se que o uso do jogo seja extremamente relevante como estratégia para estimular o desenvolvimento de todo indivíduo. Sua utilização na escola deve respeitar os fundamentos científicos de sua ação na construção do conhecimento e aperfeiçoamento das habilidades.

A ludicidade em contexto diversificado

É relevante destacarmos que as sociedades são diferentes umas das outras. Partindo desse princípio é necessário considerar, especialmente, as diferenças culturais e a influência que exercem na formação dos sujeitos que nela convivem. Sempre existiu uma grande diversidade de culturas, compostas por suas festas, costumes, rituais, vestimentas, hábitos alimentares, diferentes formas de comemorar algumas datas e fatos significativos,

lidar com a tristeza, entre outros aspectos. Mesmo havendo semelhança entre as atividades, cada cultura traz as suas representações, que nunca são iguais. Um exemplo que destacamos são os brinquedos, brincadeiras, músicas e contos que, embora apareçam em quase todos os grupos sociais, são usados de modo distinto, sempre em adequação à realidade em que são mobilizados.

Para Rosseto e Brasil Júnior (2002), a cultura é primordial como indicador de conservação de ambiente equilibrado. Vivemos em ambientes naturais que reúnem condições associadas à fauna, à flora, aos recursos minerais, hidrográficos e climáticos, mas também pertencemos a ambientes culturais representados pelo fator histórico da cultura, da política, da sociedade e da economia. Ressaltam os autores que essa cultura é a soma dos conhecimentos, técnicas, saberes, valores e costumes acumulados pelos sujeitos durante sua vida.

De acordo com Bruner (1996), é importante observarmos como uma criança se comporta perante a aprendizagem, pois valorizar sua cultura será peça fundamental para tal entendimento; é por esse caminho que construímos uma concepção de quem nós somos e como podemos agir dentro de um universo significativo.

Figueiredo (2004 *apud* KISCHIMOTO, 2008) afirma que a ludicidade está presente na vida de toda criança, independente da época, cultura ou classe social, sendo considerada um fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual, que, bem desenvolvidas, contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta. No brincar, é oferecida a oportunidade de desenvolvimento, pois é o momento em que a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona também o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Em relação ao pensamento, uma das características principais nessa fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação que lhe parecem mais relevantes, desprezando outros sem qualquer compromisso com estruturas lógicas. As hipóteses que as crianças formulam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas por critérios subjetivos.

Segundo os RCNEI (BRASIL, 1998), a criança, como todo ser humano, é constituída como sujeito social e histórico, pertencendo a uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, tornando-se, assim, marcada pelo meio social em que se desenvolve, pelas interações que estabelece desde cedo com a comunidade composta pelos

pais, avós, primos, irmãos, tios, amigos, entre outros. Observa-se que ela realiza grandes esforços para compreender e apreender os ensinamentos do dia a dia no contexto em que está inserida.

Pelo exposto, acreditamos que um dos entraves que atualmente está dificultando o processo ensino-aprendizagem das crianças pantaneiras é a falta de conhecimento do professor desse universo único onde essas crianças convivem. Um espaço onde as brincadeiras que vivenciam no campo, os brinquedos que produzem com couro e os contos que ouvem em volta da fogueira, à noite, pelo relato dos mais velhos são fatores que precisam ser valorizados pela escola, pois uma aprendizagem significativa precisa partir dos conhecimentos que as crianças trazem do seu cotidiano.

Perrenoud (2000) destaca a importância de o professor conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, o que parece ainda mais relevante quando se atua em uma realidade diferente, como é o caso da escola pantaneira. Conforme mencionamos, o comportamento da criança pantaneira é diferente daquele que crianças de outras regiões ou da área urbana apresentam. A criança pantaneira segue, a partir de sua casa, regras e conceitos muito peculiares e isso acaba refletindo-se na escola. Geralmente são crianças educadas, respeitam os mais velhos, têm brincadeiras diferenciadas e sua linguagem é característica da zona rural.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição escolar, as crianças possam, em situação de interação, estando sozinhas ou em grupo, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação e da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Por isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, de acordo com a idade e cultura, levando em consideração a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, entre outras variáveis ou fatores,. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens.

Enquanto brinca, a criança desenvolve uma linguagem universal, dotada de vários significados, os quais se renovam de forma permanente, e é nesse ato que ela experimenta sua relação com o outro e o meio circundante, aprendendo também a viver criativamente. Podemos afirmar que a ludicidade está enraizada no ser humano: ao mesmo tempo em que faz parte de sua natureza, é cultural também. Por sua natureza, o homem já teria uma

predisposição para expressar sua ludicidade; da perspectiva da cultura, o homem dependeria dos valores da sociedade, do meio em que vive para deixar fluir sua ludicidade.

Brougère (2004) ressalta que, durante a brincadeira, a criança tem a capacidade de se apoderar do universo em que está inserida, harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante esse tempo, manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com a significância que lhe é peculiar, de acordo com a realidade em que está inserida.

O autor afirma que os brinquedos possibilitam manipulação das significações das imagens simbólicas que constituem uma parte da própria cultura da criança. Isso significa afirmar que a criança, quase sempre, não somente contempla ou registra as imagens, mas também as transforma e atribui-lhes novos significados por inúmeras vezes até constituir sua personalização.

Para Kichimoto (2008, p. 23), “o brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira”. Manipulando-o, explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Ao se relacionar com o brinquedo num determinado contexto histórico-social, estando só ou acompanhada, ela se integra com o ambiente em que estão emergindo comportamentos espontâneos e improvisados.

Ao brincar, a criança envolve-se com as ações realizadas com seu brinquedo e descobre o poder da criatividade e o seu lado simbólico, pois é no mundo do faz de conta que se vivenciam simulações cheias de simbolismos e abstrações. Esse aspecto é, todavia, esquecido ou não valorizado pela escola, que não tem relacionado a ação e o significado do brinquedo.

O brinquedo, além de ter uma função lúdica também possui um valor simbólico, pois torna-se fonte de imagens que fazem parte da cultura da criança, onde manipulando-o ela será capaz de criar, recriar ou transformar suas próprias significações.

De acordo com Brougère (1998, p. 21), a criança, quando brinca, interage com pessoas que fazem parte de seu cotidiano, assimilando uma aprendizagem social, pois manterá uma comunicação e interpretação que "supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades".

Assim, a criança aprende a brincar e passa a conhecer esse universo simbólico particular e a apropriar-se dele. Posteriormente, serão conhecimentos que extrapolarão o universo lúdico e serão utilizados em outros campos. (BROUGÈRE, 1998).

Nessa perspectiva, Huizinga (1996) concebe o jogo como fenômeno cultural que é guardado na memória, transmitido pelas pessoas e que se torna tradição, enquanto Brougère (1998) destaca a existência de uma cultura lúdica, construída nas interações sociais por meio da subjetividade do grupo, com suas permissões e restrições, que são conjuntos de procedimentos, com regras e significações, que permitem tornar o jogo possível.

Brougère (1998, p. 24) ressalta que “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vista como tais por outras pessoas” . Afirma também que a produção da cultura lúdica ocorre a partir do acúmulo de experiências lúdicas que resultam das competências das crianças, sejam elas biológicas ou psicológicas. O termo "acúmulo" aqui utilizado não está relacionado à passividade da criança a aprender uma brincadeira, mas à capacidade que ela tem de interagir, de produzir significação em resposta à reação do outro, produzindo novos significados.

Para Freinet (1998), as práticas lúdicas são essenciais, embora se corra o risco de serem corrompidas, dependendo do uso que se faz delas. Uma aula lúdica não precisa ter necessariamente jogos ou brinquedos, mas é relevante que o educador e educando assumam uma postura com sensibilidade e envolvimento, numa mudança e predisposição interna.

Quando Wajskop (1995) avaliou a inserção do brincar no contexto educacional, constatou que as instituições de educação, em sua maioria, estão restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, por meio do uso de brinquedos, desenhos e músicas.

Ouvir histórias faz parte da aprendizagem humana

Segundo Abramovich (2008, p. 8) “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escuta-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”

Enfatiza a autora que as primeiras histórias são contadas oralmente às crianças pelas mães, pais e avós. Na região pantaneira, segundo relatos dos moradores, são comuns, à noite, as “rodas de histórias” com a presença de toda família e dos vizinhos, cabendo aos mais velhos a responsabilidade pelos relatos dos “causos” mais instigantes, que geralmente envolvem bichos da fauna local e mistérios que nunca foram desvendados. Esses contadores

são considerados autodidatas, pois, mesmo sem nunca terem sido preparados formalmente para ser contadores de histórias, conseguem encantar e prender a atenção de todos.

Nesse sentido, ouvir histórias

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo inverso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... é a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada) qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 2008, p. 17)

Convém destacar que existe uma significativa relevância na prática de ouvir histórias contadas, sobretudo se o ambiente for adequado. A criança poderá construir o conhecimento da linguagem escrita, que não pode ser reduzida somente aos códigos ou interpretação, mas possibilita ter acesso à estrutura textual, incentiva a imaginação, resolve conflitos, conduz a emoções, como alegria, raiva, medo, esperança, insegurança e tantas outras.

Em face da existência de diferenças entre os diversos contextos sócio-históricos, precisamos realizar uma revitalização da ludicidade no contexto pantaneiro. A criança aprende a ter autonomia e a criar vínculos pessoais e afetivos, autênticos e duradouros se encontrar condições para agir por conta própria, conviver afetuosamente e vivenciar, de forma participativa, as tradições culturais de sua família e do contexto onde mora. (OLIVEIRA, 2006).

No Pantanal, presencia-se a roda de chimarrão ou de tereré, tomados sem pressa. Nesse momento, a família, os vizinhos e amigos juntam-se e a cuia é servida sempre por uma mesma pessoa, passando de uma a outra. É nessa hora que os pantaneiros costumam também contar histórias e causos.

A escola e seu contexto

Como todo ser humano, em seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e motor, a criança aprende a formar, desenvolver, cultivar e expressar manifestações

simbólicas, de modo que sua aprendizagem não pode ser restringida por meio de atividades sem significados e de exercícios repetitivos e automáticos. A criança pantaneira deve ser vista e compreendida, pela família e pela escola, como alguém capaz de pensar, criar, imaginar, sentir e representar sua realidade histórica. Assim,

[...] para construir novas práticas educativas é necessário principalmente, construir novas bases que além de estarem alinhadas com o mundo atual, também se proponham a buscar iluminação do verdadeiro sentido que se faz presente no fazer pedagógico. Fazer esse que necessariamente desvelado, desocultado favorece construções inovadoras do conhecimento. Dessa forma, refletindo sobre a importância das ações educativas, no mundo contemporâneo, dos desafios postos ao educador cotidianamente, colocamos como caminho, as atitudes ousadas, as soluções criativas concatenadas com o mundo moderno, consideradas essenciais ao professor, no seu trabalho pedagógico. A fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira clareza possível e necessária, para os educadores do futuro. Tomando como pressuposto o pensar fenomenológico. (ROJAS, 2006, p. 2)

Portanto, é necessário um olhar investigativo do educador e, por meio de sua subjetividade, ele poderá construir novos caminhos e possibilidades, respeitando e desvelando as origens de seu educando para promover uma revitalização das brincadeiras, jogos e brinquedos utilizados no cotidiano pantaneiro. Essas práticas poderão contribuir para uma aprendizagem significativa e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino.

Em relação aos problemas apresentados na prática pedagógica dos professores que atuam nos Núcleos Escolares Pantaneiros, podemos citar Vieira (1999), que destaca a importância do processo de formação do professor: nesse processo, ele deve ser confrontado com outros processos culturais, sabendo que o comparar-se com o outro, que constrói de modo diferente, implica conhecer-se melhor, ou, dito de outro modo, o professor necessita conhecer-se a si primeiramente, percebendo as alternativas do seu “eu” profissional, para depois conhecer o outro. Conforme destaca Charlot (2005, p. 137),

[...] a cultura é uma construção de sentido que permite tomar consciência da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para as crianças discursos vazios, que repetirão no dia da prova e esquecerão no dia em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir.

Acreditamos que, quando a aprendizagem é significativa para o educando, assume grande valor e tem possibilidades de ser assimilada. Ao trabalharmos com a

ludicidade como fio condutor, o trabalho escolar reveste-se de sentido e significado, pois as brincadeiras, os jogos e os brinquedos estão centrados na busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar., evidenciando

[...] a importância de a escola auxiliar as crianças a construir uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal. Segundo ele, isso só é possível no modo narrativo. A escola pode trabalhar na criação de uma sensibilidade narrativa, ao oferecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais de suas culturas, a fim de alimentar seu sentido de identidade e incentivar a imaginação e a construção de um mundo de "possibilidades". Mas não basta oferecer: as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado.(BRUNER *apud* SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p. 3)

Segundo as autoras, não se trata de uma tarefa fácil, pois as instituições restringem o espaço para as narrativas das crianças, além de os próprios educadores não terem consciência da relevância de aproveitá-las como recursos enriquecedores para suas aulas. Além disso, é comum que se aponte para a concepção de uma “fala correta”, que pode inibir ou até mesmo restringir a liberdade oral das crianças, por pertencerem a um universo diferenciado:

Talvez a maior limitação na escuta e promoção da narrativa das crianças na escola seja a profunda brecha entre os tipos de habilidades linguísticas, cognitivas e socioafetivas que a escolarização costuma exigir, e os modos de expressão e comunicação que as crianças desenvolvem no convívio com sua família e comunidade. Diferentes aspectos da interação verbal podem ser privilegiados em comunidades falantes com concepções e práticas distintas. (SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p. 4)

Para as autoras, é relevante valorizar a potencialidade da interação do ambiente escolar com o contexto em que o aluno vive, e promover as narrativas dos contos por eles conhecidos e adquiridos na família ou na comunidade é essencial para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, procurando “demonstrar assim a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças, e também a complexidade e a natureza das dificuldades envolvidas na possibilidade de um auxílio mais efetivo nesse processo. (SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p.7)

Diante do exposto, algumas questões maiores se impõem: estariam as brincadeiras, brinquedos e contos da realidade pantaneira perdendo seu valor dentro da própria cultura? Como revitalizar a ludicidade que engloba conhecimentos riquíssimos do contexto histórico-cultural para contribuir na prática pedagógica do professor que atua nessa realidade? Seria esta uma das principais causas das dificuldades dos alunos relacionadas à metodologia utilizada em sala de aula? Estaremos nos aprofundando nesses aspectos para respondermos satisfatoriamente aos anseios de um novo caminho a ser percorrido no processo de ensinar-aprender da criança pantaneira.

Considerações finais

Diante dos aspectos abordados que envolvem a cultura da criança pantaneira, é correto afirmar que sua cultura lúdica é vivenciada num processo de constante interação entre todos os elementos que compõem seu contexto.

O sujeito, desde o seu nascimento, integra-se num mundo rodeado de significados construídos histórica e socialmente. Por meio dessa interação com os elementos que fazem parte de seu contexto, envolve-se num processo contínuo de ressignificação.

Torna-se necessário que o professor não seja guiado somente pelos seus significados culturais, mas que adquira a compreensão e percepção do contexto em que seu aluno está inserido, valorizando-o ao torná-lo parte de seu planejamento e de sua práxis. A partir de sua realidade, poderá ampliar seus conhecimentos, externalizando sua compreensão dos eventos sociais e reconstruindo seu significado.

Este estudo não se encerra aqui, pois verificamos que existem muitos aspectos a serem explorados e que apresentaremos em outros trabalhos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3 (Coleção Questões da Nossa Época)

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. (I. Mantoanelli, Trad.). Em T. M. (1998).

BRUNER, J. **L'éducation entrée dans la culture**. Paris: Retz, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. (J. P. Monteiro, Trad.). 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (Trabalho original publicado em 1938)

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Org.). **Brinquedoteca**: O lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

KICHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne** – resumo de cursos: filosofia e linguagem. Campinas: Papirus, 1990

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ORTEGA, A. C.; ROSSETTI, C. B.. **A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola**. Revista do Departamento de Psicologia, 12(2-3), 2000, p. 45-53.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJAS, Jucimara. Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. **Anais III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2006.

ROSSETO, Onélia Carmem; BRASIL Jr. Antonio César Pinho. Cultura material e modernização econômica: elementos para discussão da sustentabilidade dos pantanais mato-grossenses. In: _____(Orgs.) **Paisagens pantaneiras & sustentabilidade Ambiental**. Brasília: Ministério da Integração Nacional/UNB, 2002. p.15-35

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tânia Mara. **Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil**. Faculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

GT- Formação de Professore e Diversidade**A IMPORTANCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL COMO
EMBASAMENTO TEORICO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS ESCOLARES E
NÃO ESCOLARES**

OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de²⁵ - UFMS
ORZECOWSKI, Suzete Terezinha²⁶ - UNICENTRO
RIBAS, Érico²⁷ - USP

Resumo: Este artigo tem como proposta discutir e analisar a constituição da Pedagogia social no Brasil, como está se desenvolvendo a formação do pedagogo para atuar em contextos escolares e não escolares em uma perspectiva teórica socioeducativa. As reflexões aqui apontadas são resultados de pesquisas desenvolvidas pelos autores em diferentes momentos, e que por meio de envolvimento em grupos de pesquisa da área e acesso as publicações recentes sobre a temática, se encontram para que em conjunto possam contribuir para o debate, sobre o aprofundamento da área acadêmica e profissional do pedagogo. Este artigo tem como primeiro aspecto a ser abordado uma retrospectiva histórica das discussões sobre a Pedagogia Social no Brasil e suas relações com a Educação Popular. Esse contexto histórico é necessário para compreender as discussões atuais referentes a formação e profissionalização do pedagogo para atuar nesses espaços que ocorrem as práticas educativas, as quais necessitam de uma intervenção da Pedagogia Social.

Palavras – chave: Educador Social, Pedagogia Social, Formação de Educadores.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir de discussões feitas pelos autores embasados em seus artigos publicados em eventos, na participação de grupo de pesquisa e na participação em grupos de estudos. Como pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, considerou-se a possibilidade de contribuir para o debate em torno do aprofundamento sobre a Pedagogia Social como concepção que aprofunda-se em discussões de autores como Machado (2009, 2010), Caliman (2010 e 2011), Pinel, Colodete & Paiva (2012), Ribas (2010), entre outros.

O primeiro aspecto abordado para esse estudo é um breve relato histórico sobre a Pedagogia Social no Brasil, enaltecendo suas relações com a Educação Popular. O segundo aspecto são apontamentos sobre as propostas de formação e leis que amparam e colaboram para fortalecer essa formação e atuação do pedagogo no âmbito da Educação em diferentes

²⁵ Mestrando pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campus do Pantanal e participante do grupo de pesquisa (LAPES) Laboratório de Pesquisa em Educação Social E-mail: alexmonteli@hotmail.com

²⁶ Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e participante do grupo de pesquisa GETFOP-UNICENTRO. E-mail: suziorze@hotmail.com

²⁷ Doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista CNPq. E-mail: ericormachado@yahoo.com.br

contextos. O terceiro e último aspecto é referente a reflexões críticas dessa proposta, contribuindo para apontamentos sobre a necessidade de uma formação específica a exemplo de outros contextos, mas considerando peculiaridades do país.

Pedagogia Social no Brasil: aspectos históricos

Discutir a respeito da Pedagogia Social não é uma tarefa simplista, pois requer cautela para atribuir tal denominação à mesma, pois é uma área ainda incipiente em nosso país. Para entendermos a Pedagogia Social no Brasil é imprescindível analisarmos o seu panorama histórico para que se compreenda o seu processo de construção na realidade mais ampla. (OLIVEIRA, 2011).

A Pedagogia Social sempre esteve presente em vários momentos na história da educação brasileira. Ao fazer uma breve retrospectiva, observamos que o seu início se deu nas ações do movimento da Educação Popular conforme assinala Rynänem (2008), ao referenciar que no processo de sistematização da área é importante estabelecer relações com a Educação Popular.

Graciane (2001) afirma que a Educação Popular é uma modalidade de ensino com uma prática social na perspectiva de transformar, produzir, criar e elaborar um processo de conhecimento na sociedade dentro das relações sociais. Enfatiza também que a Educação Popular é uma prática que visa à oferta de oportunidades às classes populares no que diz respeito à ampliação e consolidação dos seus próprios conhecimentos.

Na pesquisa realizada por Ribas (2010), ficou evidente a necessidade de relacionar as discussões da Pedagogia Social com a Educação Popular. De acordo com os estudos realizados pelo autor a terminologia Pedagogia Social aparece no Brasil pela primeira vez relacionada à terminologia Educação Popular, no início do século XX, ambas atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS, 2010, p.94). Após a proclamação da república nos primeiros anos do século vinte, o momento político do país enaltecia a necessidade de promover o desenvolvimento e a modernização do seu povo, tendo como referência as nações Europeias e da América do Norte. As influências desse movimento, especificamente na educação, foram a luta pela ampliação dos níveis de escolarização da população, bem como a preparação e profissionalização dos educadores para trabalharem nesse processo. Nesse momento, estava em constituição o sistema educacional brasileiro.

Ribas (2010) aponta que é dessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143) surgiram em bairros operários de São

Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos as fábricas. Segundo o autor, os operários militantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna. É importante conhecer esse contexto para compreender de que maneiras as terminologias que estão em análise neste texto eram compreendidas na época.

Embasado em Monarcha (1989, p. 17), Ribas (2010) esclarece que a proposta da Escola Nova traz uma concepção de Educação Popular e uma organização de uma Pedagogia Social, que na época significava uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação, por isso popular, e uma formação de uma sociedade ordenada através de uma pedagogia que atenda essa demanda, sendo assim social. Nesse aspecto, o autor chama a atenção sobre a base positivista que se expressava nas teorizações e práticas dos referidos intelectuais, especialmente na defesa de uma pedagogia científica e experimental, em alguns mais explicitamente do que outros. Outro fato pertinente é a base epistemológica que contribuía para a formação da corrente da Escola Nova no Brasil, que possuía suas bases na teoria de John Dewey, assimilado principalmente por Anísio Teixeira. A defesa da democracia e da ciência são aspectos a destacar nesse autor.

De acordo com os estudos de Ribas (2010), atrelado ao conceito de Educação Popular surge a terminologia Pedagogia Social. As pesquisas de Monarcha (1989, p. 21) indicam que quem o utilizou pela primeira vez no Brasil, foi Fernando de Azevedo:

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à **pedagogia social** fazer com que se liberem das amarras da tradição”. A Tradição, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural (grifo nosso).

Ribas (2010) argumenta que é interessante verificar que a terminologia Pedagogia Social utilizada por Fernando de Azevedo não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim enfatizar que a educação que eles pensavam para o povo brasileiro deveria ser conscientizadora e proporcionasse a emancipação para a transformação de sua realidade.

Seguindo o percurso histórico, Ribas (2010) segue a afirmação de Brandão (2002, p. 145) que afirma que a Educação Popular, a partir dos anos sessenta, teve no grande educador Paulo Freire o seu principal idealizador, assim como nos movimentos de cultura popular, a sua agência prioritária de criação de ideias e de realização de experiências.

Conforme Paula (2009, p. 6136):

A Educação Popular nasceu no Brasil desde a década de 20 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam uma educação popular para todos. Todavia, somente na década de 1960, devido ao processo de industrialização e urbanização é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares.

Ainda segundo a autora, a Educação Popular no Brasil na década de 1960 estava relacionada aos indivíduos excluídos, aos movimentos sociais, a resistência aos sistemas opressivos e autoritários do período da ditadura e pós-ditadura militar. Um dos objetivos principais, nos primórdios da Educação Popular, era buscar promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade através de soluções construídas coletivamente, nas quais se pretendia superar as desigualdades sociais, principalmente no que se refere às desigualdades existentes no campo educacional.

Segundo Sá (1983), no Brasil, em meados da década de 1960, nos diversos movimentos culturais e de Educação Popular, destacou-se a proposta educativa de Paulo Freire, cujas propostas estavam centradas em uma prática pedagógica transformadora que buscava na problemática da educação, tanto em território brasileiro como estrangeiro, encontrar respostas às inquietações daqueles que acreditam ser a educação um dos momentos privilegiados para a consolidação de uma transformação social.

A proposta de Paulo Freire para a Educação Popular não era apenas codificar os sujeitos analfabetos e, sim, dar oportunidades a esses indivíduos de conhecer a si próprios como ser humano e cidadão de direito, bem como, acreditava que os mesmos, por meio da Educação, alcançariam a reflexão sobre o seu papel no mundo: “[...] proponho ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima da transição. Uma educação que propicie a reflexão sobre seu próprio poder de refletir [...]” (FREIRE, 1983, p. 59).

Como visto, Paulo Freire se sobressai nesse movimento com a criação do método de alfabetização de adultos, na perspectiva de libertar os cidadãos menos favorecidos que não tinham acesso a educação. Assim, os sujeitos que eram analfabetos estavam excluídos do exercício da cidadania e, automaticamente, se excluíam da sociedade como ser sem direitos.

A Educação Popular no Brasil teve nos movimentos sociais sua segunda referência na composição dessa modalidade de ensino, ou seja, as lutas sociais. Em linhas gerais, esse movimento era organizado por indivíduos que buscavam melhorias de vida e bem estar social, o qual, conseqüentemente, gerava nesses sujeitos a educação para a cidadania.

Gohn (1991) afirma que os movimentos sociais populares na década de 1970 eram lutas isoladas por água, luz, transporte, creches, moradia, ou seja, eram vistos como comportamentos coletivos originados de períodos de inquietação social, de incertezas na sociedade.

Em sua obra *Movimentos Sociais e Educação*, Gohn (1994) nos revela de forma clara alguns aspectos sobre os movimentos sociais, onde afirma que, historicamente, a relação dos mesmos com a educação tinha um elemento de união, que é a questão da cidadania, sendo então, uma forma de educação cidadã que se constrói através do processo de luta, engendrando no sujeito um movimento educativo.

Arroyo (2003) afirma que os movimentos sociais tinham papel pedagógico, ou seja, através dos movimentos, houve formação de lideranças e também a contribuição para educar as camadas populares. Sendo assim, no presente, os movimentos sociais têm sido educativos não apenas nos discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado uma parcela da população em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra, pela inserção social, entre outros fatores.

Finalizando as discussões sobre os Movimentos Sociais que ocorreram e se fortaleceram na década de 1960 a 1970, ficou claro que esse movimento mobilizou uma parcela da sociedade que se sentia excluída, gerando nos sujeitos um conhecimento sobre os seus direitos como cidadãos, bem como, propiciava também a oportunidade de inserção desses indivíduos em seu meio social

Em meados a década de 1970 até o final dos anos de 1980 nos deparamos com os Educadores Sociais de Rua. Estes eram acadêmicos voluntários na luta pelas problemáticas sociais dos meninos(as) e adolescentes de rua ou em situação de rua. O movimento dos Educadores Sociais de Rua foi outro movimento importante dentro do panorama histórico da Educação Popular (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) afirma que no fim da década de 1970 os educadores sociais eram estudantes, mas num processo de transformação, líderes intelectuais, pensadores e executores de um projeto social e político transformador, defensores da cidadania, educadores engajados na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, sobretudo os mais oprimidos, os de rua: Educadores Sociais de Rua.

Ainda segundo o autor, esses profissionais, no final dos anos de 1970, estavam pressionados pela urgência do problema das crianças nas ruas. Com apoio político da igreja católica e inspiração nas propostas de Paulo Freire, alguns deles foram para as ruas encontrar as crianças e adolescentes, considerando esta ação uma solidariedade humana. Isto ocorreu

em meados de 1979 com uma dúzia de jovens graduados em antropologia, sociologia e teologia. Sendo assim, esse grupo foi o primeiro no mundo a se denominar Educadores Sociais de Rua, ou simplesmente, Educadores de Rua.

Graciani (2001) afirma que o Educador Social de Rua era o profissional que desenvolvia uma ação pedagógica junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que tinham dificuldades de inserção social.

Portanto, o movimento dos Educadores Sociais de Rua estava centrado na perspectiva da reinserção e educação dos meninos(as) e adolescentes de rua, ou que viviam em situação de rua, buscando nessa prática social de solidariedade humana, a libertação, reinserção e (re)socialização desses indivíduos que perambulavam pelas ruas e sofriam com a exclusão e vulnerabilidade social.

Dessa forma, diante destas discussões da Pedagogia Social, importa assinalar a formação do pedagogo para atuar nos espaços de educação em diferentes espaços onde ocorrem as práticas educativas, pois em nosso contexto atual se firma um grande debate sobre a formação do profissional Educador Social ou Pedagogo Social para trabalhar na área. E agora não mais atrelado tão somente as camadas populares. É interessante observar que a Pedagogia Social é para todos, conforme Caliman (2011), além de ser uma Pedagogia crítica transformadora, Caliman (2010).

Segundo Oliveira e Coutinho (2010), atualmente existem inúmeras discussões em torno das várias questões que se colocam diante da área da Pedagogia Social referente a formação do profissional que pretende atuar nesse campo. As mais citadas são: Qual a exigência de formação do profissional para atuar na área? Seria o Pedagogo que atuaria nesses espaços para desenvolver a Pedagogia Social? A formação do Pedagogo atende a tais demandas? E, os profissionais que já estão atuando, quais seriam as possibilidades de alcançar uma formação mais adequada: em nível técnico? Em nível de graduação? Em nível da Formação Continuada, na extensão ou na pós-graduação?

Diante a essas inúmeras inquietações, o debate prossegue. É imprescindível discutir e esclarecer tais questões mencionadas tendo como suporte as discussões e estudos de autores que se dedicam em a contribuir no fomento, regulamentação e sistematizações da área da Pedagogia Social.

Um olhar sobre as alternativas de formação do pedagogo, na perspectiva da Pedagogia Social.

A formação do Pedagogo historicamente caminha entre dois processos: um garante a docência, a prática do magistério e suas características didáticas. Outro aspecto, agora em desuso é o que garantia uma formação para a gestão e de onde se estabeleceu algumas práticas fragmentárias de especialistas: supervisores, administradores, inspetores, orientadores, educadores para portadores de necessidades especiais, educadores infantis e, educadores de jovens e adultos. Estes profissionais foram identificados como técnicos de uma “educação compensatória”, que fragmentavam o conhecimento e suas práticas e, portanto, não atendiam a educação formal. Assim entre o instrumental e o técnico, a formação do Pedagogo perpassa a organização do trabalho pedagógico dentro da escola e dentro da sala de aula. Neste contexto a especificidade da formação é quase sempre pragmática, utilitarista.

Este apontamento pragmático parece atender uma demanda que surge, nesta transição secular e se constrói socialmente exigindo o trabalho pedagógico em outros espaços: hospitais, penitenciárias, museus, educandários, Ong's, empresas de educação corporativa e não corporativa, entre outras. Estes espaços de mercado abrem-se e caracterizam o que Beillerot (1985) já identificava como uma “sociedade pedagógica”.

Pensar a Pedagogia para além da sala de aula, para além da docência, para além do processo formal de educação é olhar de novo, mas de forma diferente. Olhar é enxergar, é ver, neste momento, o processo de educação para fora e para dentro do campo que a circunscreve, refletindo constantemente sua epistemologia. Neste sentido é imprescindível que se aprofundem na área de conhecimento da Pedagogia; como campo de formação; e, como prática social transformadora (FRANCO, 2008).

Atualmente o que podemos destacar como aspectos sobre a atuação do pedagogo para além da docência, são os projetos de lei que identificam uma atuação além dos espaços escolares, por exemplo: a Resolução 17, de 20 de junho de 2011, que aprova a atuação do pedagogo na área da Assistência Social e o Projeto de Lei 4746/98 que tramita ainda no Congresso Nacional, o qual regularia a atuação do Pedagogo dentro da empresa. O pedagogo já vem atuando nas empresas com a chamada “educação corporativa”, que gesta os treinamentos e capacitações dentro das instituições privadas. Nos sistemas estaduais e municipais também a atuação do Pedagogo acaba sendo uma exigência em programas de ação social.

Nesta perspectiva, a Resolução que aprova as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia referenda esta questão ao apontar que:

Art.4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação

Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Este mesmo artigo destaca que o pedagogo pode desenvolver atividades tais como: “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares”, além de destacar as áreas de atuação do pedagogo: “trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos de diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, § II e IV).

Analisando as regulamentações das DCNs e as resoluções citadas referente a atuação do pedagogo em diferentes contextos, reforçamos esta discussão com uma citação de Libâneo (2010, p.47-8) onde explica que:

Obviamente me refiro ao pedagogo em sentido amplo. Mas a argumentação que venho trazendo permite-me afirmar que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o conhecido mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo – a educação. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa.

É importante que se incorporem as novas realidades sociais à formação do pedagogo ampliando sua ação pedagógica e também docente para outros espaços, pois consoante Libâneo (2010), a Pedagogia é uma ciência de formação humana carregada de inúmeras práticas educativas, ou seja, esta área possui muitas formas de intervenção pedagógica, tais como a Pedagogia familiar, a Pedagogia profissional, a Pedagogia Social e a Pedagogia escolar. Sendo assim, devido as exigências profissionais que surgem a todo momento frente ao pedagogo é, que nasce, os diferentes desafios para a sua atuação além dos muros escolares, porém onde este profissional encontrará uma formação específica para a sua atuação fora da escola? O curso de pedagogia é suficiente em formar esse profissional para atuar em outros espaços, nos quais, ocorrem as práticas educativas?

Algumas questões encontram-se em debate no Brasil com relação a formação do pedagogo para atuar em diferentes espaços e, uma das concepções que se encontra em configuração profissional é a Pedagogia Social . Com isso, alguns autores defendem que essa

formação poderá ser feita através da criação de curso de graduação em Pedagogia Social, conforme Gohn (2011). Partindo para as discussões sobre a formação do pedagogo na área da Pedagogia Social através da formação continuada, cita-se o estudo de Orzechowski (2011), nesta modalidade de formação para estes profissionais. a autora apresenta também a EaD como modalidade que atende o processo educacional em uma perspectiva coletiva de rede integradora das análises, as quais suscitam a crítica e embasam as transformações necessárias para os educadores que desejam atuar em contextos não-escolares. Caliman (2010) cita a inserção de algumas disciplinas para compor a grade curricular do curso de Pedagogia, porém isto não basta. Saviani (2009), indica que todo aprofundamento em áreas específicas da educação deverá se dar em nível de especializações, pós-graduação. E, Machado²⁸(2013), juntamente com o grupo de pesquisadores da USP defendem que essa formação poderá se dar em nível técnico para a Educação Social (Ensino Médio). Tal ideia reforça uma Formação dentro de uma modalidade profissionalizante, a qual atenderia os educadores que já estão atuando na educação social e, não tem formação. É importante esclarecer que esse posicionamento não é consenso no meio acadêmico e nem mesmo no meio de associações representativas dos Educadores Sociais.

Consoante Gohn (2011), a disciplina Educação não formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação ou Pedagogia, também nas faculdades e Universidades particulares. A autora salienta também que:

No Brasil, na atualidade, há uma ânsia em dar estatuto à pedagogia social, e construí-la como um campo de conhecimento e práticas educativas diferente da pedagogia escolar. A pedagogia social é alçada a uma teoria geral, visando formar um profissional específico: o pedagogo social. Um dos reais objetivos da busca de um estatuto científico para a pedagogia social é o de criar a proposta de um novo curso no ensino superior de graduação, especialmente nas faculdades de Educação e Pedagogia, para um novo campo de organização disciplinar nos cursos superiores. Os novos cursos formariam os Pedagogos Sociais.

Nessa perspectiva, Aguiar et all (2006) afirma que a Pedagogia é uma área sociocultural. Assim, amplia-se o campo pedagógico, que merece um novo olhar, como se destaca a seguir:

Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (AGUIAR et. al. 2006, p. 830).

²⁸ Em mesa redonda MACHADO, Evelcy Monteiro. “Rompendo Fronteiras da Pedagogia Social no Brasil.” EDUCERE- XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO. PUC/PR, Curitiba, 24 à 26/09/2013.

Com relação as discussões da formação do pedagogo através dos cursos de pós-graduação para atuar em diferentes contextos, Saviani, ressalta que:

[...] cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos “mistérios” (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar de a pós-graduação em educação buscar firmar-se cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa. “ (SAVIANI, 2008, p. 160-1)

Para reforçar essa ideia, destacamos o Projeto de Lei nº 5.346, de 2009, que visa à criação da profissão do Educador e Educadora Social no Brasil de nível médio. O documento tem por autor o deputado Chico Lopes – PCdoB, sendo uma de suas propostas:

Propõe-se que o Ministério da Educação (MEC) se responsabilize pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social dos profissionais que trata esta Lei, nos diferentes níveis de escolarização, bem como pela manutenção de programas de educação continuada voltados ao segmento. Estabelece-se o nível médio como o nível mínimo de escolarização para o exercício profissional e adscrive-se à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a competência de reenquadramento na nova profissão dos profissionais que atuam nos contextos educativos supracitados; de criação e provimento dos cargos públicos de educador e educadora social, que poderão diferenciar-se de acordo com a escolaridade; e de elaboração dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração da nova profissão (BRASIL, 2009, p. 2).

A proposta de lei é considerada relevante, inclusive pela perspectiva de elaboração desse projeto em conjunto com Educadores Sociais do Ceará, o que torna legítima a reivindicação. O problema são algumas questões presentes no corpo desse projeto, que precisam ser reconsiderados para que ao invés de reconhecer e valorizar o profissional possa prejudicar sua existência oficial.

Partindo desses pressupostos é possível identificar uma necessidade de formação que atenda esta lacuna presente na área da educação. E, também é possível inferir que a Pedagogia Social pode ser a concepção que embasa tal formação. E, neste contexto importa discutir a Educação Social e a Pedagogia na atualidade, pois para que haja uma formação teórica e científica é imprescindível aprofundar as análises, entendê-las dentro das suas especificidades para pensarmos desde já em propostas curriculares com embasamento na área, portanto é de suma importância analisarmos como tem se constituído essa área de investigação tanto na perspectiva teórica como prática. Afinal como afirmam Paula e Ribas (2009, p.230):

Essas discussões a respeito da formação do Pedagogo sempre foram e são divididas em opiniões divergentes pois não se tem clareza entre o bacharelado e licenciatura, entre bases científicas de formação e docência. Nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais essas incertezas ficam bem claras. Nas Diretrizes existe a valorização dos espaços não formais para a atuação do Pedagogo. Mas não fica evidente a finalidade deste profissional para atuar nestes espaços. Quando pensamos em lugares fora da escola e que existe um processo educativo, acreditamos ser incoerente, neste momento, nos centrarmos somente em aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem. Ou seja, o trabalho educacional e pedagógico precisa contemplar as relações ensino aprendizagem, mas é necessário também refletir sobre as questões políticas e os conhecimentos que perpassam as práticas educacionais. É preciso que os conhecimentos respeitem as diferenças culturais e a condição de vida dos sujeitos que nela estão envolvidos na educação.

A Pedagogia Social: discussões atuais

A partir do panorama aqui delineado é inegável a necessidade de se pensar uma Pedagogia para além da pedagogia escolar, formal. Segundo Machado (2009, p. 11380):

No cenário brasileiro a prática se impôs à teoria. Por várias décadas houve negação e resistência por parte de educadores escolares e acadêmicos em relação à Pedagogia Social. Atualmente, apesar de avanços na visibilidade de trabalhos socioeducativos, ainda persiste o desconhecimento sobre a área, expresso inclusive por muitos de seus trabalhadores, profissionais ou voluntários, ainda que esta seja a base de fundamentação e de subsídios teóricos e práticos nesse campo.

Como visto, a Pedagogia Social em nosso país ainda está se constituindo como ciência, prática, teoria, disciplina acadêmica, entre outras denominações que atualmente são discutidas por aqueles que estudam a educação. Pinel et al (2012), traz uma reflexão sobre a epistemologia que assegura a cientificidade da Pedagogia Social.

Quando nos interessamos por um determinado campo de conhecimento, adentramos em um mundo muito complexo e marcado por diversos tipos de lutas, em palcos diferenciados. Assim, o que construímos como Pedagogia Social perpassa essa complexidade de diferentes campos sociais que lutam por existir e por interesses específicos de acordo com protagonismos de certos grupos. Tais grupos direcionam investimentos econômicos, sociais, pessoais, intelectuais) para a constituição efetiva desse campo. (PINEL. et al., 2012).

Portanto, é interessante perceber que a Pedagogia Social trabalha em uma perspectiva de união, onde se agrega forças para lutas coletivas e comunitárias. Na Pedagogia Social não há espaço para fragmentação ou para interesses pessoais e corporativos. Neste contexto interessa pensar sobre uma concepção de convergência, onde os diversos contextos são analisados a partir do mesmo objeto: a educação.

Como ponto de partida dessa discussão, devemos levar em conta a necessidade de compreendermos essa ciência. Sendo assim, distintos autores tratam essa temática com

perspectivas variadas. De acordo com Wegner (2008), a Pedagogia Social atua na erradicação de problemas sociais. Para Carvalho e Baptista (2003, p. 187):

[...] a Pedagogia Social surge-nos como uma ciência da educação que, integrando o contributo de diferentes áreas disciplinares, fornece as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional contextualizada, reflexiva e autónoma. O seu objeto de estudo é a Educação Social [...]

Graciani (2008) afirma que as reflexões em torno da Pedagogia Social têm se constituído na perspectiva da qualidade de vida, proteção e desenvolvimento dos segmentos sociais excluídos da sociedade, para que com ela se restabeleça a cidadania plena para todos os cidadãos participantes ou não deste projeto de pessoas, de mundo e de sociedade. Além, dos excluídos, escreve Caliman, que:

A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? Perguntei, certa vez, a uma amiga professora de uma universidade finlandesa se a Finlândia, por ser um país altamente desenvolvido na implementação das políticas educacionais, precisaria da contribuição da Pedagogia Social. Sua resposta ligou-se ao fato de que a Pedagogia Social não é um privilégio da área da pobreza, mas principalmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas. No caso da Finlândia, além da presença de problemas ligados à migração, enfrenta outros inerentes à sua rica sociedade, como, por exemplo, o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. Portanto, mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum. (CALIMAN, 2011, p. 257).

A Pedagogia Social sai daquele contexto de atendimento à pobreza e aos excluídos economicamente. A Pedagogia Social é de todos os homens e mulheres desejosos de trabalho solidário, humano, fraterno, justo e cidadão. A Pedagogia Social é uma concepção que está dentro e fora da escola com foco no objeto da educação.

Dessa forma, podemos observar um novo campo de atuação profissional que requer profissionais qualificados para desenvolver ações sócio-educativas, cuja experiência tem como referência a prática, a educação escolar e poucos aportes teóricos de diferentes áreas, sendo necessário que se avance na discussão de um projeto nacional para a educação social (MACHADO, 2009). Conforme a autora:

A organização da área se dá pela interlocução com a Pedagogia Social, como teoria e como prática de intervenção educativa, que tem impulsionado a oferta de uma formação acadêmica específica, concomitante com a consolidação do campo de atuação profissional (MACHADO, 2009, p. 134).

Sendo assim, esta é uma área que se encontra em construção em nosso país e como tal, traz as imprecisões e os dilemas próprios de sua constituição como campo de saber. As discussões em torno da Pedagogia Social vem ganhando força nos últimos anos, pois as

pesquisas e debates que vem ocorrendo em todo o Brasil, abrem caminhos para essa construção e configuração da área.

Acredita-se que o momento é propício para a evolução deste debate, além de produzir maior conhecimento sobre esta temática que não é consenso e, que nos leva à acreditar que ainda há necessidade de avanço frente ao campo educacional brasileiro.

Referências

AGUIAR, Marcia Angela da S. et all. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do Profissional da Educação. In: **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARROYO, M. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan/Jun. 2003

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Resolução CNAS nº17 de 20 de Junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Ano CXLVIII, nº 118, p. 1-2, 3 Junho. Seção1. 2011

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº1 de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Ano CXLIII, nº 92, p. 10-12, 16 mai. Seção1. 2006

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5346/2009**. Visa à criação da profissão do Educador e Educadora Social no Brasil. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/666498.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2013.

CALIMAN , Geraldo. Pedagogia Social: contribuições para evolução de um conceito. In: SILVA et al. (orgs.). Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. v. II. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. In: **Revista de ciências da educação – UNISAL**, p. 341-368, Americana, Ano XII, n. 23, 2º semestre/2010.

CARVALHO , A. D.; B BAPTISTA, I. A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. **Revista Interuniversitária Pedagogia Social**, nº 10, p. 181-193, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 2008

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GOHN, Maria. G. **Educação não formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Movimentos Sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONZALEZ, Mario Viche ; ORZECOWSKI, S. T. A formação de graduação em animação sociocultural - um estudo comparado entre Brasil e Espanha. In: **4º CONGRESSO IBEROAMERICANO ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, 2012, MONTEVIDÉO. 4º CONGRESSO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL "EDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITÁRIO"**. Uruguai: Nodo Ria - Montevideo, Uruguay, 2012.

GRACIANI, Maria. Stela. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. Pedagogia Social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1, 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em 06. 09. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ªed., São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Mesa redonda: Rompendo fronteiras da pedagogia social no Brasil. In: **EDUCERE- XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO**. PUC/PR, 2013, Curitiba-Pr

_____. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC-PR, 2009, Curitiba-Pr

_____. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.

MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009

OLIVEIRA, Alexandre Anastácio. Pedagogia Social: Dilemas e Debate. In: **IV ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E 1º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN-UFMS**, 2011, Corumbá – MS.

OLIVEIRA, Alexandre Anastácio; COUTINHO, Silvana A. A formação e o papel do pedagogo em instituições não escolares. In: **I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UFMS/CPAN**, 2010, Corumbá-MS.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto alegre: Artmed, 2004.

ORZECOWSKI, S. T. A formação do pedagogo sociocultural na modalidade da EaD: possibilidades e aproximações na educação continuada. In: **3º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL E XXIV SEMINÁRIO INTERUNIVERSITÁRIO DE PEDAGOGIA SOCIAL. A PEDAGOGIA SOCIAL NO DIÁLOGO EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR - CENÁRIOS BRASILEIRO E LATINO-AMERICANO**. Canoas /RS: ULBRA, 2011.

ORZECOWSKI, S. T. ; BARBOSA, Maria Teresa Oliveira R. da Gama . A formação do pedagogo para ambientes não-escolares: uma perspectiva em construção no Brasil sobre a Pedagogia Social e a consolidação em Portugal para animadores socioculturais. In: **EDUCERE- X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO PARA MUDANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS**. Curitiba: PUC/Pr, 2011.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de , e RIBAS, Érico. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educ. rev.** 2009, n.35 [cited 2013-10-10], pp. 223-236

PAULA, E. M. A. T. Educação Popular, Educação não formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 2009, Curitiba. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Políticas e Práticas Educativas: desafios de aprendizagens. Curitiba: Champagnat, 2009.

PINEL, Hiran. et all. Pedagogia Social: Definições, Formação, espaços de Trabalho, Grandes nomes & Epistemologias. In: **Revista Eletrônica: Conhecimento em Destaque**. Serra: ES, v. 01, n.02, jul/dez, 2012.

RIBAS, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÁ, Antônio. L. R. **Alternativa de Educação Popular em Escola Pública**: um estudo sobre experiência da Escola La Salle em Rondonópolis – MT. São Paulo: A. L. Rodrigues de Sá, 1987.

WEGNER, M. **Pedagogia Social e valores**: o resgate do direito à educação. Dissertação de Mestrado. Faculdades EST. Programa de Pós Graduação em Teologia, Religião e Educação. São Leopoldo, 2008

GT – Formação de Professores e Diversidade**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NO MUNICÍPIO DE
DOURADOS/MS: A LEGISLAÇÃO E A AÇÃO DOCENTE**Fernanda Alexandrina de Almeida²⁹Wilker Solidade da Silva³⁰Eugênia Portela de Siqueira Marques³¹

RESUMO: A pesquisa analisa as mudanças realizadas na prática escolar do município de Dourados com a implementação da Lei 10.639/2003 apresentando alguns resultados parciais da pesquisa intitulada “Políticas Públicas para a Educação das Relações Étnico - Raciais: As Possibilidades Abertas pela Lei 10.639/2003 na Rede Municipal Ensino de Dourados e Campo Grande – MS” que tem como objetivo analisar o processo instituído e implementado da Lei 10.639/2003 pela Rede Municipal de Ensino em Dourados e Campo Grande/MS. A pesquisa de cunho qualitativo, utilizou a análise documental, entrevistas com docentes, coordenação pedagógica e direção. Buscou-se identificar qual é a concepção de cada participante acerca de preconceito, discriminação e os desafios que a lei traz para a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Lei 10.639/2003. Diversidade étnico-racial. Formação Docente

A compreensão da história de uma sociedade é pautada no pressuposto de que ao se estudar a própria história, ou a constituição dela, se faz necessária uma visão externa do processo, este tido como marca característica a não linearidade das idéias e a subjetiva temporal. Ao se estudar a formação mosaica de uma sociedade, o pesquisador busca não somente o visível na fonte documental, muitas vezes redigida pelo Estado, mas também os movimentos realizados pela massa social, esta que por vez constitui a própria idéia de Estado, e que na maioria das vezes se traduz em forma de políticas.

No cenário nacional brasileiro é notório, no que tange à definição de políticas, um desconhecimento de definição do sentido de políticas, em sentido estrito, e o apelo à definição por enumeração de políticas específicas ligadas a problemas igualmente específicos muitas vezes busca sanar essa deficiência substancial, nem sempre frutífera.

Nessa ótica, tendo como referencial de estudo a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no ensino público sulmatogrossense, com ênfase específica nos tópicos referentes ao

²⁹ Bolsista PIBIC/UFGD – Graduada em Pedagogia FAED/UFGD

³⁰ Mestrando em Educação FAED/UFGD

³¹ Docente FAED/UFGD

conhecimento docente e sua execução, buscar-se-á realizar uma introdução sobre o conceito da lei à ótica das políticas públicas em paralelo com os movimentos sociais, com ênfase especial ao movimento negro no Brasil.

Para tanto, partimos de um estudo de caso realizado a partir de dados coletados em pesquisa realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, esta intitulada: “Políticas públicas para a Educação das relações étnico-raciais: as possibilidades abertas pela Lei 10.639/2003 na rede municipal ensino de Dourados– MS”, desenvolvida no ano decenário da ação legislativa.

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no currículo oficial das escolas brasileiras. Neste artigo inicialmente buscaremos abordar as contribuições da Lei 10.639/2003 para a educação das Relações Raciais no cenário, este entendido como extensão da sociedade em que está imersa.

Com este intuito, o presente será dividido em três partes: a primeira partindo da concepção da Lei no viés das políticas públicas; no mesmo trilho, será elencada a ação docente como possível propulsor das efetivações da referida lei; e em sequência exporemos alguns dados coletados nas escolas da rede municipal de ensino das cidades de Dourados.

1. Políticas públicas e as contribuições da Lei 10.639/03 para as relações raciais e a ação docente

Dourado (2010), ao definir políticas públicas a coloca na qualidade de “expressão da articulação entre epistemologia e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutura social”, nos levando a identificar a legislação que insere nos currículos escolares as questões raciais como base para o trato das relações raciais em foco, como um reflexo constelar da própria extensão dessas políticas.

Para compreendermos melhor essa definição, pautemo-nos primeiramente no conceito da própria idéia de políticas públicas, que de certa forma está intrínseca na tradução das políticas sociais.

Políticas Sociais, para Santos (1987), podem ser entendidas como sendo toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente. Essa definição exprime ser a política social não como uma política entre outras, dotada de um atributo que a diferencia das demais, mas da mesma ordem lógica. Para o autor a política social “intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação

e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade”.

Nesse intento, tomamos a educação como espaço de disputa, onde as políticas educacionais, como políticas sociais, traduzem, historicamente, os embates sociais mais amplos, entre as classes sociais, os diferentes atores, as conjunturas políticas, entre outros agentes, e se traduzem dentro da instituição escola. A educação nacional deve ser referencial para a própria construção de uma identidade nacional, pois “a educação é nacional porque se assenta em diretrizes e bases nacionais (XXIV do artigo 22, da Constituição Federal de 1988) e cuja elaboração é da competência privativa da União” (CURY, 2006), assim sendo, cabe a sociedade civil exigir sua efetivação.

Falando em constituição, recorremos a ela para lembrar que em sua redação, e no cerne dos seus objetivos fundamentais para a legislação maior da República Federativa do Brasil, esta defende que “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Título I, art. 1, IV) faz parte das ações incumbidas ao Estado, dentre os preceitos de igualdade e equidade para com toda a sociedade civil, uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (BRASIL, 1988). A equidade aqui é entendida como “o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem” (SPOSATI, 2002.p.05). .

Adotando nova perspectiva, ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro, consciente ou não, questiona a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas (GOMES, 2010): a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação.

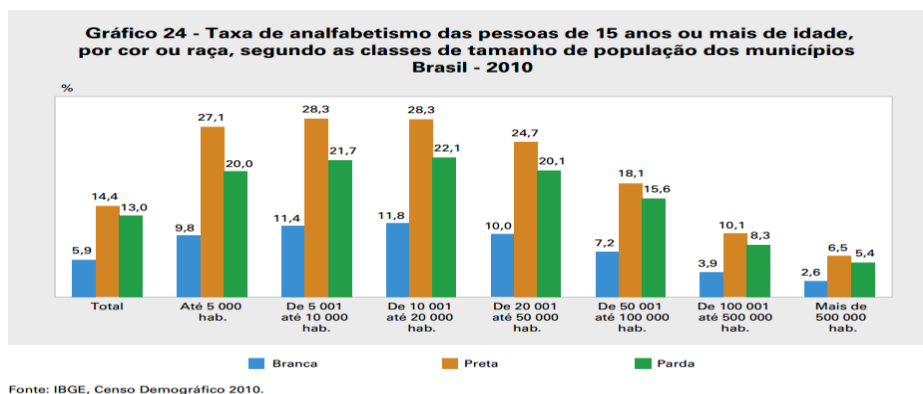
Isto porque a política de ação afirmativa considera que o pertencimento a determinado grupo discriminado historicamente não é suficiente para que alguém seja beneficiado, e que devem ser levados em conta também critérios de mérito e qualificação. Essa política se diferencia de outras políticas de cunho semelhante por exigir que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência de uma discriminação étnica, racial, sexual, de gênero (Moehlecke, 2002).

Enfim, independente do nome dado as políticas pelas quais os movimentos passam a lutar, o que é consenso é que é nesse recorte histórico, político, social e cultural que os negros brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra, citando Gomes (2010). Para a autora, como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa, e no caso específico brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, porque se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

1.1 Lei 10.639/03 e as relações raciais em sala de aula.

As reivindicações da parcela social tida como excluída do contexto das políticas públicas universais desencadeou a partir da primeira metade dos anos 2000 numa organização mais sistemática dos movimentos sociais em prol de políticas de ações afirmativas, o que convergiu, segundo Gomes (2010), na possibilidade de avanços na superação dicotômica entre políticas universais e ações afirmativas. A partir do ano de 2003, a implementação da política de ação afirmativa sob a modalidade de cotas e a aprovação da Lei 10.639/03 colocaram tais questões na pauta das discussões brasileiras.

Entretanto, num cenário global da realidade da parcela negra da população brasileira, é ciência que desde o início do século XX até o presente as condições de vida da população negra tem sofrido poucas alterações. Seguindo os dados ofertados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as taxas de analfabetismo da população negra e a diferença no nível de formação em relação às outras etnias são um exemplo. No quadro a seguir podemos mensurar que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais no Brasil em 2010 é sempre maior em pessoas que se auto declaram pretas e pardas do que nas tidas como brancas, independente da quantidade de habitantes que a cidade possui.



Não é intento da presente pesquisa elencar ou buscar elucidar as possibilidades de interpretação de deficiência na identidade acadêmica dessa população, entretanto, nesta perspectiva Munanga (2005) defende que a exclusão escolar precisa ser entendida como o início da exclusão social dos indivíduos, com ênfase particular as crianças negras.

Tal afirmação referencia nossa defesa de que a Lei 10.639/2003, como reflexo das modificações, transformações e revoluções sociais, pode ser vista como uma indicadora de um caminho para que as escolas se adequem e busquem a reparação de equívocos que vem se perpetuando desde a construção de uma identidade social, aos sistemas escolares.

O Brasil, país continente, é multiétnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial. Ao analisarmos a questão, certamente estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação, considerando a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é fundamental destacar que esta legislação não se trata somente de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raízes européias por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, cabendo às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que possibilitem ações que proporcionem o repensar relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos táticos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (MEC, 2005 p.17), e que voguem convergir numa compreensão mais extensa e fundamentada do que é a própria relação social.

Entendemos, nessa visão, que a mudança perpassa todo o currículo escolar para além dos conteúdos de cada disciplina todas as práticas realizadas no âmbito escolar deve ser repensada, rediscutida e refeita.

O texto da lei ainda traz, como uma política de ação afirmativa, um reflexo de reparação, de reconhecimento e valorização do povo negro, se mostrando como uma proposta essencial por ser mais uma tentativa de ratificar o preconceito e a discriminação do negro de forma específica na escola e mais amplamente na sociedade, elevando sua auto estima num processo de construção de sua identidade. Isso porque, é perceptível que em nosso País, é quase incomensurável a dificuldade em admitir-se preconceituoso e se identificar como um.

Diante da importância disso na constituição da subjetividade e da identidade individual do sujeito, torna-se evidente o elevado peso para a população negra e para a sociedade como um todo decorrente da intensidade e da estabilidade do padrão de desigualdade racial na educação, pois todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais, afirmando, em suma, que o enfrentamento da desigualdade racial brasileira solicita uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas “universalistas” na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença, e por vez engendradora na luta pela extinção da cultura da pseudo-superioridade branca.

Para contestar tais situações fez-se necessário um movimento de resistência em que discussões e reivindicações de valorização social, através da educação, da cultura e da arte viessem à tona. Somente na década de 1980 ocorreu a retomada dos estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos. Mais tarde, pesquisas comprovaram que em função da valorização da imagem do branco, a imagem do negro era depreciada. Por isso, defendemos que professores sejam aptos a utilizar o livro didático e qualquer outro material de forma crítica, transformando-o em instrumento de construção de conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos.

Com ciência dessa realidade, e enxergando os reflexos das transformações no cenário educacional, defendemos aqui que uma educação para a diversidade racial brasileira não pode, sem dúvida, prescindir do respaldo legal, mas a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação anti-racista com conteúdo anti-racista (OLIVEIRA, 2009).

Propomos, nesse viés, realizar um diálogo acerca da definição do trabalho docente para com as coletividades, enfatizando sua importância para a construção de posições anti-racistas a partir do processo de troca de conhecimentos, que aqui ousamos inserir no entendimento de *práxis*, bem como, da compreensão do papel do educador no processo de formação dos atores sociais através da concepção de práticas sociais.

1.2 Ação docente e as transformações em sala de aula

Partimos nesse momento do entendimento de práticas sociais e pedagógicas como não neutras, sendo estas consideradas à ótica das relações que se estabelecem no espaço escolar, entendendo à sombra de Certeau (1994, p.202) que “espaço é um lugar praticado”, e dessa forma,

defende-se que no espaço escolar, os embates entre os diferentes sujeitos que o compõem são freqüentes, e no que tange a cultura, essas diferenças entre os professores e os alunos, e entre alunos e alunos, influenciam nas relações estabelecidas.

O ser docente precisa ser entendido também como ator de uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana, na qual ele se apropria de forma espontânea da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, etc, e possibilitando, ao mesmo tempo, sua postura crítica (DUARTE, 1993).

Assim, com vista à pluralidade que compõe o universo do trabalho docente, e visando entender as nuances desse trabalho, vislumbrando o docente também como indivíduo social, buscamos expor a prática docente no intento das relações étnico-raciais como parte de uma ação pedagógica. Para tanto, partimos primeiramente do entendimento do termo “ação”, utilizado por vezes no presente trabalho, e que tem sua definição pautada nos trabalhos de Tardif e Lessard (2012). Para os autores, “Ação” no contexto do trabalho docente deve ser entendida como o próprio processo de ensinar, não se definindo apenas em fazer algo, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas (TARDIF e LESSARD, 2012, p.249), uma atividade comunicada e direcionada, que resulte não apenas no objetivado pelo planejamento, indo além dos muros da escola.

Gonçalves e Soligo (2006, p.46) apostam numa ação docente intercultural e antirracista, onde a questão da identidade e da diferença sejam discutidas e entendidas no contexto das relações de poder, dentro e fora da escola, sem desconsiderar o aluno como indivíduo social.

E no que se refere à docência, em síntese, pode-se entender que o educador também, como ser interativo, é fruto da própria relação com seu trabalho, pois como bem mostra Vasconcellos (2003) o trabalhar, dentro da concepção de trabalho docente, não é apenas transformar seu objeto em outra coisa, outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.

Assim sendo, para trilhar o entendimento dessa idéia, tanto nas nuances do objeto aluno como do docente interativo, nos reportamos ao conceito de práxis, que aqui pode ser muito bem aplicado. *Práxis*, na definição filosófica do termo, para Abbagnano (1998) é a transcrição da palavra grega que significa ação, e na terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações (ABBAGNANO, 1998, p.

786). A expressão “ação transformadora” se aplica bem ao contexto educativo da práxis, pois para Vasquez (1997, p.05) práxis, nesse intento, é entendida como sendo a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação, pois a práxis aí é um caminho, uma das importantes manifestações de uma postura transformadora.

Com a realidade atual centrada na diversidade de sujeitos que se apresentam no interior da escola, segundo Oliveira (2012), é fundamental o redimensionamento do olhar desse educador, convergente a uma mudança de linguagem, reflexão da prática, e uma ação interdisciplinar voltada a construção de um perfil profissional vinculado à pesquisa no espaço escolar – ação/reflexão, o que na ótica das relações étnico-raciais remetem ao entendimento de uma desconstrução de noções e concepções apreendidas durante os anos de formação dos professores.

E é esta ação-reflexão diante do coletivo por parte do professor que se traduz como a real definição de práxis no cerne da educação, esta que é considerada como uma ação transformadora, visto que o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si, pois desta maneira é possível estabelecer um diálogo entre estes dois mundos (professor-aluno), dando a oportunidade para que o professor possa repensar suas maneiras de trato com o educar.

A prática pedagógica, em suma, remete que o educador como sujeito de uma prática intencionada, deve combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão, este além da própria concepção de ação-reflexão, o que, por conseguinte implica buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional, defendida por Osório (2003), resultando no poder da ação pedagógica em se consolidar realmente numa prática transformadora.

Entretanto, conforme Vasconcelos (2003, p.170), vale lembrar também que a efetiva mudança de prática pedagógica não se faz apenas com uma simples alteração de técnicas ou recursos. O caminho transformador é diferente, pois se trata de uma reconstrução do próprio ser docente, que, como tal, deve partir do que o sujeito tem de história pessoal e profissional, e em se tratando do sujeito coletivo, há que se levar em conta, inclusive, sua história institucional e social, e somente deste modo haverá possibilidade de enraizamento de uma nova postura, e por tabela, uma nova prática.

Nesse cenário, o papel do professor deixa de ser visto apenas como de um agente exclusivo de informação e formação dos alunos, centrando agora sua principal característica

como a de ser o mediador das interações entre os alunos e destes com o novo, o diverso, o diferente, tornando-se fundamental na promoção de avanços do desenvolvimento do indivíduo.

Defendemos assim que não é possível discutir o trabalho docente à premissa da diversidade étnica, racial, cultural, social, de orientação sexual, religiosa, etc, apenas pelo seu caráter objetivo, como métodos ou ferramentas, ou utilizando como escudo de defesa as bases que a própria legislação ofertada, pois tal atitude conduz à crença na possibilidade de falar em educação desconsiderando a importância da subjetividade existente nas “atividades simples” do próprio processo do ensinar, e da compreensão da individualidade coletiva presente no processo educativo.

Discutir ensino no mundo contemporâneo implica refletir a cerca das especificidades dos professores e dos alunos, suas intenções durante o processo e, também, das condições subjetivas existentes que permitem, efetivamente, aos docentes, a viabilização de suas aspirações.

2. Educação e diversidade étnico-racial: estudo de caso

Com afinco interesse nas discussões a cerca da inserção do que se defende como diversidade cultural, se buscou na construção do presente texto, refletir sobre a ação docente nas escolas à ótica das práticas pedagógicas a partir da capacitação e atualização de conceitos e métodos sujeitos as mudanças legais.

Pautamos que identificar a sala como reduto de uma construção social é, *a priori*, o passo principal para o trabalho com a diversidade racial. É consenso dos pesquisadores em educação a existência de uma identidade específica em cada indivíduo, mas a possibilidade de trabalhar em sala com as culturas que convergem numa concepção única de cultura no país, partindo da ótica das diversas identidades, ainda significa algo muito dispendioso.

Visamos através de entrevistas e questionários aplicados a um grupo de professores dos primeiros aos nono anos do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores identificar como a legislação atual vigente para a valorização racial vem sendo tratada dentro do cenário escolar.

Para análise, e com embasamento teórico de Kadlubitski e Junqueira (2010), partimos da premissa de que a educação escolar é uma prática social que pode contribuir para a inclusão dos cidadãos, mas pode também se configurar como um processo contrário, no qual “os saberes e conhecimentos que ocorrem nas salas de aula constituem uma forma de

construir significados, reforçar e confrontar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Os questionamentos pautaram-se na Lei 10.639/03 e na presença de resquícios de discriminação racial no ambiente escolar, centrando acepção da ação-reflexão docente a partir da prática pautada nas normativas escolares.

Com o intuito de identificar se os professores e gestores conhecem a Lei indagamos: ***O que você sabe sobre a Lei 10.639/2003?***

Pouco foi passado pra gente. Chegou um email falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual o índio o escravo. Na noite cultural que a gente faz aqui sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor escolar 1)

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora Pedagógica 2).

Em contato com os dados coletados percebemos que o conhecimento legislativo teórico acerca da necessidade de reconhecimento e valorização das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira se faz presente na rotina docente, estando no contato com os livros didáticos e os Planos Pedagógicos, o principal responsável pela disseminação dos caminhos trilhados para “heterogeneização” cultural, conforme Cavalleiro (2010). Ponto este, evidenciado, quando as respostas para o referido questionamento, mostrou que todos os profissionais puderam definir, de maneira diversa, qual o teor da referida lei.

Embora os depoimentos demonstrem que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre a Lei, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que a Lei inseriu no cotidiano escolar a pedagogia da diversidade, ou seja, a diferença está presente no processo educativo e exige uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora. A pedagogia da diversidade exige novos olhares, sem a lente do etnocentrismo, que contemple: O negro e a África no currículo oficial das escolas; a descolonização do fazer pedagógico (que antes da Lei reduzia o negro à condição de escravo e a estereotipação do Continente Africano); a inserção do dia da Consciência Negra que possibilita a reflexão do significado da luta do povo negro, suas raízes, identidade e herança cultural.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta no item “Ações de combate ao racismo e as discriminações” visando o respeito e a valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou ausente dos debates e silenciada nos currículos.

Em sequência, questionamos se o educador já presenciou cenas de discriminação na instituição escolar, detectamos a existência de atitudes de discriminação racial no ambiente escolar, estas mascaradas, muitas vezes, em forma de brincadeiras, piadas, etc. Dos questionários, apenas 31,25% relataram não ter presenciado pelo menos alguma vez formas de discriminação racial. Dados que nos levam a pensar que, mesmo com ações direcionadas à aquisição de valores culturais diversos, a escola continua a perpetuar atitudes arcaicas.

Atitudes, poucas vezes trabalhadas em sala de aula, que acabam por solidificar uma posição passiva da escola para com o preconceito racial, e essa posição, chamada de silêncio escolar por Eliane Cavalleiro (2005), finda por perpetuar uma cultura preconceituosa dentro da própria escola, e sendo ela uma extensão da sociedade em que está inserida, forma atores sociais com uma “eterna” postura de preconceito e discriminação para com o diverso, e podemos dizer isso não somente no que tange a questão de cor, mas também de gênero, credo, etc.

Para compreendermos as dificuldades para a implementação da lei questionamos: ***Quais as dificuldades para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas de um modo geral?***

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente os indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenadora pedagógica 2)

Eu acho que é a resistência de nós professores mesmo, a gente está tão cansado de lei ser socada de goela a baixo. (Professora de História 2).

Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor de Geografia 1).

As dificuldades apontadas para a não implementação da Lei são inúmeras, dentre as quais se destacam a falta formação inicial e continuada dos docentes, a resistência para abordar a diferença. Demonstram a necessidade dos governos municipais, estaduais e federal viabilizarem ações para que a Lei seja executada.

O interesse por parte do profissional também foi pautado como fator preponderante, este com um total de 18,75% respostas, reforça que o educador, como indivíduo e ator social, deve também buscar sua atualização contínua para com a educação nacional, pois, à medida que entende as carências sociais, deve embasar-se teoricamente em formas de defesa e qualificação, pautado é claro, na ciência dos reflexos de suas ações.

A sociedade, esta na qual a instituição escolar está inserida e da qual capta características deterministas, é tida como referência também para com as dificuldades de implementação da legislação em pauta, somando um quantitativo de 18,75% dos apontamentos. Para os educadores, a sociedade, enraizada em valores intrínsecos em sua própria essência, acaba por formar uma barreira, mesmo que subjetiva, para a formação de uma consciência social pautada na diversidade cultural, seja ela étnica, religiosa ou de gênero, estando sempre chamuscada de pequenos/grandes preconceitos, estes entendidos como naturais, e refletidos na postura do educando, e muitas vezes do educador, para com tudo o que é diferente.

A grande dificuldade para a implementação, tendo em vista os 37,5% dos apontamentos existentes, expõe a deficiência existente no campo das capacitações profissionais as quais os docentes devem ter acesso. Fato esse evidenciado também quando do trato com o ultimo item questionado.

Ao falar sobre a participação dos entrevistados em cursos de capacitação que abordavam tal temática, dum quantitativo total dos docentes que responderam o questionário, apenas, 25% estiveram em contato com a legislação 10.639/03, sendo que 6,25% destes realizaram a capacitação externo a escola. Dos demais participantes, 12,5% mencionaram ter conhecido a lei durante a graduação.

Fator alarmante, diga-se de passagem, pois à perspectiva de uma análise da ação profissional pautada na formação docente, tendo em vista que muitos destes profissionais tenham se graduado antes dos anos de 2003, nos possibilita identificar uma tendência em seguir apenas o que o livro didático tem a oferecer, sem conhecer a transformações sociais que convergiram no que hoje é refletido na escola.

Em síntese, mesmo que a legislação, as normativas governamentais, bem como os programas direcionados à questão da diversidade étnico-racial atuem de forma preponderante

no cenário educacional, podemos ousar dizer que, ainda sim isso não se faz suficiente se não houver uma massificação de ações, principalmente no que se refere à formação continuada dos docentes, pois os educadores estão saindo das universidades com uma quantidade significativa de conceitos em seus currículos, mas que ainda não são suficientes para atuarem de forma satisfatória no que se refere ao trato da diversidade no ambiente escolar.

A legislação em si não faz uma mudança, e o fato de os professores não participarem de formação para com o trato dessas mudanças em sala, são no mínimo, características de que o poder externo à escola entende que a inserção no livro didático do que a lei prepondera já é o suficiente. Assim, como é possível trabalhar a alteridade, a práxis ou qualquer outra forma de valorização de identidade se não há base na escola para isso? Como o educador conseguirá identificar alguma forma de discriminação racial, e trabalhar isso em classe para sua erradicação, se também a pratica?

Enfim, a ação docente sozinha não consegue lutar contra o que está enraizado nos jardins da sociedade. É ciência que a academia hoje, através de pesquisas e trabalhos relacionados, almeja uma transformação social. Mas devemos nos ater no ideário que, somente através da teoria não se pode alcançar os objetivos elencados pela lei. A escola é um espaço propício para que se discutam as diferentes culturas, sociais e raciais, mas para tanto é fundamental que se construa um caminho, e este se faz com a abrangência totalitária da sociedade, na qual é essencial uma visão minimalista de todos os entraves que o individuo, seja este coletivo ou não, possa pôr para com o andar dessas transformações.

Apontamentos Finais

Percebemos que, às margens das interlocuções de Munanga (2005), é preciso que os docentes compreendam o fato de que o processo educacional engloba a ética, a diversidade, a cultura, o gênero, etc. Trabalhar com essas dimensões da educação é um desafio que envolve sensibilidade para perceber que os temas transversais e os conteúdos escolares são parte da formação humana, e por isso, a escola deve estar consciente de seu papel no atendimento à sociedade e suas necessidades.

Pelo exposto, é urgente a adoção de uma postura ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola, bem como a formação inicial e continuada dos professores, para a descolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas, o que já é afirmado por teóricos da área, como Mignolo (2003) há mais de uma década.

Deste modo, como considerações parciais de nossa pesquisa, deixamos como pretensão de produções derivadas da proposta exposta pelo programa de pós-graduação da qual centramos nossos investimentos acadêmicos, investigar como estão sendo implementadas as políticas de valorização racial nas escolas sulmatogrossenses, no aspecto da construção do currículo voltado para a diversidade, não do ponto de vista dos legisladores ou dos gestores das políticas públicas, mas a partir das experiências vividas nos espaços escolares, nas opiniões, valores, conceitos, idéias, preferências, concepções de professores e educandos que ocupam esses lugares, abrindo espaço para novos vieses no que tange as diversidades, das quais se caracterizam a composição social brasileira.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*; tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. *Lei 10639/2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CURY, C.R.J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 113-129.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturas de uma política*. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

GOMES, Nilma Lino et al. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sergio. *Diversidade cultural na formação do Pedagogo*. VIDYA, v. 30, n. 1, p. 25-41, jan./jun., 2010 - Santa Maria, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia*. Niterói: EDUFF, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. *Boa Ventura e a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

OSORIO, Alda M. N (org). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHUWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. *A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, C. LINS, M.R.F. COSTA, R.C.R. *Relações Étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639*. Quartet editora: Rio de Janeiro, 2012.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012.

VALENTE, A. L. Ação Afirmativa, relações raciais e educação básica. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 28. Rio de Janeiro: jan./fev./mar./abr. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.1)

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

GT: Formação de professores e diversidade

O CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: DISCUSSÃO DE ALGUNS DESAFIOS

Gisele Morilha Alves³²

Resumo

O presente texto propõe uma reflexão sobre o currículo de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao Programa Um Computador Por Aluno situada no estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa tem como opção metodológica uma abordagem qualitativa e tem como instrumentos de coleta de dados a observação direta, entrevistas com alunos e alunas e estudo do Projeto Político Pedagógico da escola. A pesquisa, até o momento, ressalta a importância de um currículo articulado com as questões do campo, lembrando também, que sua problematização é necessária.

Palavras-Chave: Escola do Campo. Currículo. PROUCA

Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado do tipo etnográfico, em andamento, em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) no estado de Mato Grosso do Sul e tenho como objetivo propor algumas reflexões iniciais sobre o currículo.

A opção metodológica é por uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação direta com registro em diário de campo, entrevistas com alunos e alunas do 4º ano do Ensino Fundamental dessa escola, entrevistas com os professores e professoras dessa turma de alunos e alunas e análise do Projeto Político Pedagógico (2013) da escola.

O currículo da escola: a palavra dos alunos e alunas do campo

A escola do campo de tempo integral pesquisada é pertencente ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e, por isso, entendemos que o Projeto Político Pedagógico dessa escola contemple o uso dos *laptops* e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

³²Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e bolsista CAPES/PROSUP/UCDB. Email: giselemorilla@hotmail.com.

nas Escolas do Campo que propõe um currículo escolar que atenda as especificidades dos povos do campo e o currículo da educação básica.

No art. 32, com relação ao ensino fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, afirma que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **da tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (grifos nossos).

Entendemos com o referido artigo que aprender a usar as tecnologias a favor da aprendizagem faz parte da formação básica do cidadão. Nesse sentido, com o presente texto entendemos que o uso dos *laptops* na escola pesquisada tenha como objetivo favorecer a pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão digital dessas crianças como prevê a Lei nº 12.249 de 11 de junho de 2010.

O currículo da educação básica é composto por um núcleo comum e uma parte diversificada. Para Arroyo (2011, p. 77) “[...] a parte comum do currículo é composta de conhecimentos que não trazem marcas das diversidades regionais ou de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia”. A parte diversificada é optativa às escolas no sentido de terem autonomia para trabalharem os regionalismos assim como as questões relacionadas a classe, a raça, a gênero, etnia entre outros.

O Projeto Político Pedagógico (2013, p.13) da escola pesquisada afirma na organização curricular que oferece: “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Artes, Língua Estrangeiras - Inglês, Espanhol - Filosofia e Sociologia”. Pensamos que vai ao encontro do posto por Arroyo (2011) sobre parte comum do currículo.

E com relação à parte diversificada, a escola propõe do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, segundo o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 14): “Jogos Recreativos e Brincadeiras de Infância, Iniciação às Práticas Agrícolas, Iniciação às Práticas Zootécnicas, Iniciação à Informática Aplicada, Filosofia, Sociologia, Educação Ambiental e Artes e Regionalismo”.

Esses conteúdos são selecionados pelos professores/as, e disponibilizados às crianças por meio de fotocópias ou da escrita na lousa. A única diferença entre a parte comum e a parte diversificada é que são atividades que não constam no boletim e por isso, não são feitas avaliações formais.

A professora da turma pesquisa desenvolve um projeto junto com o professor de Iniciação às Práticas Agrícolas intitulado Canteiro de Feijão Vagem: horta orgânica, e nesse projeto as crianças realizam atividades práticas. Lembramos que onde moram já realizam diversas atividades como contam durante as entrevistas:

Dou toque, laço, essas coisas [...]. (Aluno 1, entrevista 23/08/13).

Eu planto, eu tiro os matos, e também passo veneno nas plantas para não pegar bicho. (Aluna 7, entrevista 23/08/13).

Eu sei mexer com gado [...] vacinar, castrar, casquear os cavalos [...] engordar bezerro para levar para o leilão, dou toque, laço boi, amanso cavalo [...]. (Aluno 11, entrevista 23/08/13).

Eu monto nos cavalos, eu trato deles e tem vez que coloco eles na guia para trabalhar o músculo. (Aluno 12, entrevista 23/08/13).

A gente (ele e o pai) vai levar sal para o gado, têm vezes até que a gente ajuda o vizinho a recolher o gado. Eu tiro leite, a gente faz a ordenha e de tarde a gente vai lá pôr sal para gado. (Aluno 14, entrevista 23/08/13).

Dou ração para os bezerros e para as vacas. (Aluno 16, entrevista 23/08/13)

Ajudo ele (se referindo ao pai) a tratar das vacas, dirijo trator [...] Eu curo as vacas, tiro leite [...] (Aluno 17, entrevista 23/08/13).

Chama a atenção que algumas meninas ao responderem sobre as atividades que realizam em suas casas nos trazem importante contribuição sobre como são vividas as questões de gênero em casa, pois pontuam que ajudam suas mães ao realizarem as seguintes tarefas:

Lavo louça para minha mãe e ajudo a arrumar as camas (Aluna 2, entrevista 23/08/13).

Eu ajudo a miha mãe! Eu lavo a roupa e lavo a casa. (Aluna 3, entrevista 23/08/13).

Ajudo minha mãe a lavar a louça, [...] ajudo ela a limpar a casa. (Aluna 4, entrevista 23/08/13).

Ajudo a varrer a casa, a lavar os pratos, a lavar a área, e quando meu pai tá lá tratando os frangos [...] ele pede para eu levar a vasilha e eu levo. (Aluna 5, entrevista 23/08/13).

Ajudo minha mãe a lavar os pratos, varrer a casa, arrumar as camas (Aluna 6, entrevista 23/08/13).

Ajudo a lavar a louça, dobrar a roupa, limpar a casa, limpar o banheiro, um monte de coisas [...] (Aluna 10, entrevista 23/08/13).

Minha mãe trabalha dentro da estância e ela lava as coisas e eu ajudo ela. (Aluna 18, entrevista 06/09/13).

Eu ajudo minha mãe a limpar a casa e a lavar a louça. (Aluna 19, entrevista 06/09/13).

Eu ajudo a fazer comida, a cuidar das minhas irmãs, lavar roupa e passar pano e varrer a casa. (Aluna 20, entrevista 06/09/13).

A fala das crianças sobre essas atividades nos chama a atenção porque os meninos ajudam mais seus pais na tarefas práticas como manejo de animais e atividades agrícolas, embora também ajudem suas mães em algumas tarefas, enquanto que as meninas ajudam em casa muito mais nas tarefas domésticas do que nas práticas do campo, o que demonstra que os lugares do masculino e do feminino também são demarcados na vida no campo.

O currículo da escola do campo: reflexões pertinentes

O espaço rural, desde o início foi marcado pela falta de diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentassem a organização e funcionamento da escola, conforme pontua Marschner (2009).

O autor assinala que somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1961 - a educação do campo ficou a encargo dos municípios, com oferta de vagas apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os demais níveis deveriam ser oferecidos na cidade passando por um processo de negação de sua referência cultural.

A educação no campo passa para o centro das atenções das políticas públicas somente a partir da década de 1990 conforme afirma Marschner (2009). É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que se propõe uma escola específica às peculiaridades do campo.

Em relação ao currículo das escolas do campo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 - no **Título V - Art. 28 determina que:**

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

1. **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas** às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

2. organização escolar própria, incluindo **adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;**
3. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (grifos nossos).

O art. 28 é inovador no sentido de dar uma especial atenção à educação no campo e às suas especificidades. Mas em 2002, aprovou-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) que simbolizou a luta dos movimentos sociais e das organizações do campo pelo direito à educação apropriada às pessoas que vivem no campo.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) ficam assegurados:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (grifos nossos).

Nesta perspectiva a educação do campo passa a entender o campo como espaço pedagógico e a construção do conhecimento como transformação de sujeitos e estruturas.

De acordo com o calendário da escola pesquisada, exposta na secretaria da escola e no mural na entrada, posso afirmar que a mesma segue o mesmo calendário das escolas urbanas do estado de Mato Grosso do Sul.

Para Marschner (2009) a educação do campo figura como formação para uma nova relação com seu espaço, educação para a cidadania. Neste sentido, observa-se que ela deve extrapolar o âmbito das atividades agropecuárias.

O autor afirma que numa sociedade em que os espaços são redefinidos constantemente, o dualismo cidade-campo tem que ser questionado. Para entender essa reconstrução do espaço é preciso captar as *nuances* entre homogeneidade-heterogeneidade, igualdade-diferença e continuidade-descontinuidade.

Entendemos juntamente com Arroyo (2011) que se torna necessário a construção de um currículo que ajude a contribuir para diminuição das desigualdades e injustiças sociais e cognitivas, que durante anos fizeram parte da escola do campo.

Arroyo (2011, p. 13) pontua que o currículo: “[...] é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Alguns indicadores são apontados por Arroyo (2011, p. 14-18):

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e disputado; a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação; a estreita relação entre currículo e trabalho docente no sentido de que a **formação pedagógica e docente gira para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender** os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais; as centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também suas políticas e diretrizes. (grifos nossos).

Para Arroyo (2011, p. 71) “[...] os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”. É necessário, para o fortalecimento da escola do campo que os diferentes saberes sejam legitimados pelo currículo.

Para pensarmos o currículo da escola do campo pesquisada precisamos entender em qual perspectiva de educação de tempo integral essa escola está inserida.

Conforme pontua Felício (2012) o conceito de educação integral no cenário educacional brasileiro é um conceito polissêmico, pode referir-se à educação integral como formação integral buscando equilíbrio entre o cognitivo, o afetivo, o psicomotor, o social e outros; à educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares; à educação integral como articulação da escola com outros espaços comunitários; e à educação integral como ampliação do tempo de permanência do indivíduo na escola focando melhorar seu rendimento escolar.

Felício (2012, p. 7) entende o currículo como:

Uma construção cultural e social que demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que lhe molda; por outro lado, entendê-lo como uma forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários atores, múltiplas concepções, diversos saberes/fazerem intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais.

Fui e continuo indo à escola do campo de tempo integral observar como é seu currículo, suas especificações, como é trabalhado e entendido pelos/as educadores/as. Até que ponto é ou não respeitada e acolhida a cultura dos educandos/as. A parte diversificada do currículo inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 assegura em seu artigo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.**

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural dos alunos.**

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil **levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.**

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (grifos nossos).

Com relação à parte diversificada do currículo trabalhado na escola pesquisada observamos que por não terem provas e notas no boletim elas são mais centradas na figura dos professores e das professoras e na cópia de conteúdos da lousa com pouca ênfase em debates, pesquisa e na troca de saberes.

A ênfase maior está centrada nos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática porque há, explicitamente, uma grande preocupação com as avaliações externas.

Desde o 1º ano do Ensino Fundamental as crianças da escola pesquisada possuem aulas de duas línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol, e possuem aulas de artes e educação física.

Algumas considerações possíveis

Pelo observado e registrado em diário de campo, pelas entrevistas até agora realizadas podemos afirmar que a escola está caminhando para promover um currículo inter/multicultural, mas ainda faltam reflexões e problematizações sobre as questões relacionadas a gênero, a religião, a raça, a classe, a etnias, a políticas e às questões do campo.

Outra questão é sobre o uso dos *laptops* na escola do campo de tempo integral que observamos que a escola ainda não problematiza suficientemente suas possibilidades e suas limitações.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, nº 1, p. 1-18, abril, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MARSCHNER, Walter. Muito além do rural: para falar de um espaço complexo. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: UFGD, 2009.

Documentos

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico - Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão Figueiredo**. Campo Grande: SEMED, 2013.

Legislações

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 maio 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.249 de 11 de junho de 2010**. Cria o Programa Um Computador Por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/2010/lei12249.htm>>. Acesso: 12 abr. 2013.

GT: Formação de professores e diversidade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUAGENS DE MATO GROSSO DO SUL

Kátia Cristina Nascimento Figueira³³

Léia Teixeira Lacerda³⁴

Maria Leda Pinto³⁵

Este texto apresenta as contribuições do *Centro de Documentação em Educação, Diversidade Cultural e Linguagens de Mato Grosso do Sul*, para a formação de professores, por meio da organização das fontes de pesquisas desenvolvidas pelos membros dos Grupos de Pesquisa, vinculados ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS, da Unidade Universitária de Campo Grande. O Curso de Pedagogia é ofertado desde 2008, com carga horária de 3.826 horas/aula, no período noturno, e atende a demanda da capital e dos municípios de seu entorno.

Essa característica corresponde ao processo de expansão da educação superior pública associada à sua interiorização, que deu origem a criação da Universidade pela Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul em 1979. Esse processo de criação foi redefinido em 1989, porém efetivamente implantado em 1993, por meio do Decreto Estadual nº. 7585, de 22 de Dezembro de 1993, tendo em vista que havia grande carência por profissionais habilitados para atuar na sociedade e promover o crescimento necessário ao Estado:

Em 1993, foi instituída uma Comissão para Implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado.

Com essa finalidade, a UEMS foi implantada, com sede em Dourados e em outros 14 municípios como Unidades de Ensino, hoje Unidades

³³ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

³⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande e Paranaíba/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

³⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UEMS/Unidade de Campo Grande/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Universitárias, uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essenciais para a consolidação do “fazer universitário”. (UEMS. PDI 2009-2013, 2008, p. 12).

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia atende a acadêmicos, em sua quase integralidade, oriundos da rede pública, de comunidades indígenas, assentamentos e comunidades quilombolas, conforme aponta o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI/UEMS: “A UEMS conta, em seu quadro de acadêmicos, com cerca de 85% de egressos de escolas públicas, oriundos de famílias que ganham até 3 salários mínimos”. (UEMS. PDI 2009-2013, 2008, p. 14). Cabe esclarecer que esse Projeto Pedagógico Institucional está contido no PDI/UEMS/2009-2012 e para efeito deste texto será referenciado como PDI.

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia da UEMS/UUCG oferta formação de qualidade aos egressos que atuarão nas funções do Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas atividades ligadas à gestão dos espaços educativos, escolares e não escolares, além da possibilidade de atuação na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. Em atendimento ao previsto no PPI/PDI (UEMS. PDI, 2008, p. 34, 62) o Curso de Pedagogia adotou como mecanismo de flexibilização curricular o oferecimento de 20% da matriz curricular na modalidade a distância, nos denominados Estudos Orientados.

A estrutura da Matriz Curricular esta organizada por módulos da seguinte forma:

- Módulo I – Educação e Civilização – Fundamentos histórico-filosóficos;
- Módulo II – Educação e Diversidade;
- Módulo III – Organização do Trabalho Didático;
- Módulo IV – Organização e Gestão do Trabalho Educacional e
- Unidades de estudo do Núcleo de Estudos Integradores – NEI composto pelos Estágios Curriculares Supervisionados, as Atividades Complementares, as Atividades de Estudo Orientado, os Itinerários Científicos — inserção dos acadêmicos do primeiro ao último ano na pesquisa científica — e Itinerários Culturais — discussão das obras de arte e literatura em todos os anos do Curso. Os Itinerários Científicos e Culturais, portanto, transversalizam os conteúdos dessas Unidades de Estudo.

A caracterização do perfil do corpo discente do Curso de Pedagogia constitui-se em sua maioria de estudantes de escolas públicas, tendo como modalidade de ingresso, acadêmicos cotistas e não cotistas. Dessa forma, considerando o número significativo de comunidades negras e indígenas que residem no Estado e, ainda, demonstrando a necessidade de incluí-las no processo de formação de profissionais, a Universidade adotou o sistema de cotas, destinando 10% das vagas para indígenas - Lei nº. 2589, de 25 de dezembro de 2002 e 20% para negros - Lei nº. 2605, de 6 de janeiro de 2003.

Historicamente, até o término da Guerra do Paraguai, o antigo Estado de Mato Grosso possuía uma economia pouco articulada às atividades regionais ou nacionais, sendo, portanto, periférico no âmbito da produção econômica, entretanto com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul³⁶ a existência de negros, nesta região evidenciou todas as formas que a escravidão assumiu em outras partes do país, com reprodução das práticas sociais que lhe davam sustentação.

Essa afirmação pode ser constatada por meio do levantamento e transcrição de grande massa documental cartorial nos municípios mais antigos do Estado sul-mato-grossense produzida pelo Arquivo Público Estadual. (MATO GROSSO DO SUL. ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL, 1994). Isso possibilita afirmar que o reconhecimento institucional de grande número de negros — com uma ancestralidade que está vinculada aos existentes na condição de mercadoria escrava — prevê uma correção histórica de uma etnia marcada pela segregação.

Quanto aos indígenas, os grupos existentes em Mato Grosso do Sul são: Atikum, Guarani (Kaiowá e Nandeva), Chamacoco, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié, Terena e Xiquitano, configurando-se, de acordo com os dados do IBGE de 2010, em um total populacional de 73.295, distribuídos em 14.457 na área urbana e 58.838 na área rural (BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA *on line*). No Curso de Pedagogia a grande maioria dos acadêmicos indígenas é da etnia Terena.

O Curso de Pedagogia possui, portanto, acadêmicos cotistas e não cotistas que compõem o universo discente para os quais se estabeleceu — no projeto pedagógico — como princípio metodológico, privilegiar a leitura dos clássicos como forma de superação do conhecimento fragmentado, pois a obra clássica acumula o conhecimento culturalmente

³⁶ O Estado de Mato Grosso foi dividido em 11 de outubro de 1977, formalizado pela Lei Complementar nº. 31, dando origem ao Estado de Mato Grosso do Sul, instalado em 1979.

significativo, capaz de conferir cidadania, bem como fornecer as bases para a constituição de um professor/pesquisador. Dessa forma, no Projeto Pedagógico esse princípio é denominado:

Pode-se chamar este de Método Histórico, entendendo que, na apreensão do conhecimento, a recuperação da história enquanto luta civilizatória, por meio dos clássicos, permite re-humanizar o conhecimento, o mundo e o próprio homem. (UEMS. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2012, p. 8).

Essa definição tem raízes no entendimento de que há necessidade de compreender historicamente o homem em seu processo civilizatório:

Por isso, este Curso baseia-se na dinâmica das grandes transformações efetuadas na vida do homem, em especial, neste início de século, mas considera sua trajetória, desde os primórdios da civilização ocidental, como uma forma de compreender o homem na sua dimensão histórica. A educação é algo inerente ao homem no sentido de que só por meio dela é possível a construção da sua humanidade. Assim, o curso tem como princípio e fundamento realizar uma incursão às raízes da civilização ocidental, da Grécia até aos dias de hoje, no intuito de compreender, por meio da educação, o homem universal. Quem é este ser que construiu civilizações? Como a educação contribuiu para o processo de humanização dessa espécie biológica? Só uma reflexão de natureza histórica possibilitará apreender as raízes do humano. Nesse sentido, é que se coloca como necessidade a apreensão do homem no seu processo de educação, dentro de relações sociais determinadas, na sua caminhada, ao longo da história. Só a partir desses fundamentos do humano, poderá, então, a pedagogia definir seus procedimentos e estratégias didáticas, com discernimento. (UEMS. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2012, p. 7).

Portanto, o desafio é grande principalmente se considerarmos que a maioria dos ingressantes — dadas a sua origem da escola pública, EJA, comunidades indígenas e assentamentos rurais — possuem fragilidades estruturais em sua formação que merecem uma inserção ativa, por parte dos gestores e docentes do Curso, a fim de diminuir a evasão e proporcionar a permanência dos acadêmicos, no Curso.

Diante disso, conforme apresentado anteriormente, o referido Projeto Pedagógico contempla em seu interior a Unidade de Estudo denominada Itinerários Científicos constituída com a finalidade de formar o professor/pesquisador. Esses itinerários foram organizados com o objetivo de possibilitar discussões de caráter epistemológico sobre as matrizes teóricas fundantes da produção do conhecimento, tendo em vista que discute as fontes para a pesquisa em todos os aspectos que a envolvem. Para tanto, promove um mapeamento de fontes primárias articuladas às linhas de pesquisa existentes nos Grupos de Pesquisa, vinculados ao Curso, e, por fim, na produção do projeto de pesquisa e no desenvolvimento de um trabalho de investigação individual.

Essa ênfase na formação articulada com a da construção de um perfil do professor/pesquisador nos remete à discussão sobre as fontes e ao lugar da memória existentes no âmbito dos espaços educacionais formais, notadamente nos estabelecimentos públicos de ensino:

Minadas por reformas sucessivas, alvos de legislações que várias vezes redefiniram suas responsabilidades e âmbito de atuação, as escolas públicas perderam seu poder de responder a questionamentos identitários. Nem professores, nem alunos dizem que lecionam ou estudam em determinada escola, mas são “professores da rede” e “alunos da rede” – o ensino público tornou-se alvo fácil de preconceitos. Recuperar a história da escola pública, valorizando seus arquivos, de alguma forma contribui para devolver-lhe nome e dignidade. (SOUZA; MORAES E ZAIA, 2011, p. 375).

Assim, para as autoras a preservação da memória educacional diz respeito direto à necessidade de organização da massa documental existente nas escolas, revelando sua preocupação com o patrimônio escolar, inventário de dados importantíssimos para a produção e a circulação do conhecimento e, contribuindo, sobretudo com a formação dos professores.

A compreensão do que vem a ser fonte é historicamente situada. Isto implica afirmar que o que vem a ser considerado como fonte para o pesquisador está diretamente ligado aos métodos analíticos construídos, às áreas do conhecimento que são gestadas ao longo da existência do homem, bem como às possibilidades de investigação, para as quais os estudiosos se voltam em determinados momentos e que ora são objetos de intensos estudos, ora são deixados de lado, na definição de Pierre Bourdieu (1998), como objetos de “segunda categoria”.

Nessa perspectiva, as teorias, além de desvelarem o objeto, também produzem críticas à própria área do conhecimento e no que diz respeito ao que vem a ser considerado fonte, orientando a produção investigativa em uma multiplicidade de olhares que demandam aprofundamento e apreensão de suas categorias centrais e de novos objetos que venham a ser investigados.

A História é uma área que tem desenvolvido intenso estudo determinado tanto pela crítica interna, quanto externa dos parâmetros metodológicos, no entanto essa área tem estabelecido um fértil diálogo com a Educação, produzindo pesquisas que incorporam as perspectivas historiográficas e suas relações com os objetos. Na confluência dessas áreas, via de regra, o pesquisador tem se deparado com a necessidade de fontes organizadas para a realização do seu trabalho, com a dificuldade de encontrá-las de

maneira sistematizada, essa busca torna-se elemento complicador para a produção do conhecimento.

Diante dessa necessidade de organização das fontes, buscamos e obtivemos, em 2012, financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/FUNDECT para a constituição do Centro de Documentação em Educação, Diversidade Cultural e Linguagens de Mato Grosso do Sul. Esse Centro tem como objetivo reunir acervos constituídos por fontes primárias e secundárias em 03 (três) eixos: historiografia da educação, diversidade cultural e linguagens.

Essa organização dada às fontes tem entre outras finalidades, também a de contribuir com o trabalho dos pesquisadores que se dedicam as investigações que têm sido desenvolvidas no Brasil e no Estado, no campo da formação de professores. É, na verdade, um dos objetivos do Centro estimular a pesquisa na formação de professores, tendo em vista que, de acordo com Saviani (2009), é um dos campos que ainda apresenta fragilidades na implementação das políticas públicas na atualidade. Essas políticas preveem a inclusão dos conteúdos da educação especial e dos demais conteúdos da diversidade étnica e cultural nos currículos dos cursos de licenciatura, entretanto, poucos são os estudos e pesquisas que tratam em profundidade essa questão relevante para a formação inicial e continuada dos professores.

O referido Centro de Documentação já possui acervo de um banco de dados digital constituído por relatórios da instrução pública, encontrados no Arquivo Público de Cuiabá, abrangendo o período de 1850 a 1950. Além disso, também se encontra em desenvolvimento a constituição do acervo do Arquivo da Memória da Palavra dos Povos Pantaneiros, que tem o objetivo de armazenar, organizar e colocar à disposição dos usuários o material de pesquisas realizadas na região pantaneira, pelos pesquisadores da UEMS e das demais IES Sul-Mato-Grossenses. A finalidade é convergir esforços de pesquisadores e acadêmicos para a consecução de trabalhos voltados a esses eixos.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre as fontes que compõem o *Centro de Documentação em Educação, Diversidade Cultural e Linguagens de Mato Grosso do Sul* esta ligada a uma concepção ampla, isto é, são consideradas, portanto, a prospecção de fontes oficiais e não oficiais como instrumentos que permitirão a reconstrução mental de objetos analisados dentro do recorte previamente estabelecido.

A diversidade de fontes e de temas a serem investigados no campo da Educação possibilita uma fertilidade para o desenvolvimento de novas pesquisas notadamente no Estado de Mato Grosso do Sul que possui fontes historiográficas inéditas o que resulta em uma área relevante de estudo. Segundo Gonçalves Neto:

O trabalho do historiador tem sofrido diversas - e positivas - influências no correr dos últimos anos. Já não se admite a simples utilização de documentação oficial, a prevalência do texto escrito, muito menos a precedência apriorística de determinadas fontes sobre outras, ainda que especializadas. As fontes, para serem categorizadas e utilizadas precisam sofrer a análise do pesquisador que as contextualiza, tematiza, periodiza, etc., buscando uma racionalidade que não está explícita no documento, mas na metodologia e no direcionamento científico, contidos na perspectiva teórica (GONÇALVES NETO, 1997, p.01).

Assim, para o historiador da educação os documentos devem ser entendidos como produto das relações sociais. Para esse autor, a História da Educação no Brasil tem demonstrado as transformações que se relacionam no uso dos documentos pelos pesquisadores, o que tem refletido no repensar da forma de operacionalizar as pesquisas, das teorias e das linhas de pesquisa da área. Isso tem promovido um retorno dos pesquisadores às fontes, no sentido de se dimensionar concretamente o processo, evitando-se a "cristalização" de saberes ou reformulações fundamentadas apenas em discussões teóricas.

Os arquivos escolares constituem acervos arquivísticos, que contêm diversas espécies documentais que são fontes de pesquisa. São expressões da memória, inventários de fontes produzidos e acumulados na trajetória das instituições escolares e, sobretudo do registro histórico da carreira docente e das políticas públicas desenvolvidas pelo governo brasileiro ao longo de diferentes períodos históricos.

Segundo Gatti (2001), nas últimas décadas a pesquisa histórica passou por um intenso processo de renovação teórico-metodológico, em que se valorizou a utilização tanto dos aportes teóricos oriundos do campo da História quanto das evidências, sendo que estas não se limitam mais aos documentos escritos, mas compreendem fontes orais, iconográficas, etc.

Nesse sentido, ainda de acordo com esse autor, o processo de construção de interpretação da vida das Instituições Educacionais beneficia-se, sobretudo dos avanços significativos dos estudos sobre representações sociais, cultura escolar, elite, trabalho, grupos e classe sociais, bem como da constituição de tradições historiográficas mais sólidas no

campo da História Oral, História da Imprensa, História do Pensamento Educacional, História das Idéias, etc.

De acordo com esse pensamento a proposta do referido Centro de Documentação estabelece uma interface com outras áreas, como a diversidade cultural, a educação e a linguagem. Essa escolha não é aleatória, pois permite ao campo da diversidade compreender o Eu e Outro, por meio da construção de seus discursos, que se evidencia por meio das linguagens.

Para o desenvolvimento desses trabalhos, os registros orais com as etnias indígenas e os pantaneiros Sul-Mato-Grossenses produzem rico material de fontes ao voltar-se para o “exterior” linguístico da narrativa oral desses pantaneiros e indígenas, buscando apreender as condições sócio-históricas de sua produção sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a questão.

Dessa maneira, os discursos estudados, pode com certeza evidenciar outros aspectos que poderão ser considerados nas propostas de pesquisa. Essa reflexão nos remete à noção de memória defendida por Bakhtin (2009). Ao falar de memória, o teórico russo explica que ela é sempre de passado e de futuro, pois ambas andam juntas, são complementares.

Memória de passado: pode-se definir como o solo comum que uma comunidade lingüística compartilha. São as experiências, *enunciados*, discursos e valores que nos constituem. A *História* da qual somos filhos é a *memória* de passado. *Memória de futuro:* pode-se definir como projeção. [...] Ao enunciar, resgatam-se os valores já estabelecidos, mas ao invocar os valores ou significações, concomitantemente, reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu projeto discursivo. A *memória* de passado é o que se pode chamar de atual, contemporânea; já a *memória* de futuro é utópica, isto é, ainda sem lugar, não concretizada (BAKHTIN Apud GEGe, 2009, p. 72).

Diante do exposto, a prospecção da memória de passado para o indígena e para o pantaneiro da região Sul-Mato-Grossense é feita com o intuito de identificar qual é a projeção da memória de futuro e qual é o lugar da escola e o espaço de aprendizagem que se constitui a partir de suas movimentações, evidenciadas nas tradições culturais, nos saberes e nos conhecimentos existentes dessas comunidades.

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta peculiaridades significativas de saberes, conhecimentos e códigos culturais — carece, entretanto, de práticas educativas que contemplem um estudo sobre as temáticas da diversidade, que são recentes e pouco discutidas

no espaço escolar. Diante disso, os educadores precisam assumir o desafio de debater e compreender o processo educativo dessa região, com o objetivo de aprimorar a sua prática pedagógica, de maneira que possibilite um ensino de qualidade e de oportunidades aos cidadãos, bem como contribuir com a definição de políticas públicas a serem desenvolvidas em uma região de fronteira.

Considerações Finais

Desta forma, as pesquisas a serem realizadas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande articulam-se à construção do perfil do professor/pesquisador, à ordenação de fontes que serão organizadas e disponibilizadas, para a consulta pública de acadêmicos, docentes e comunidade externa, pois os resultados possibilitarão evidenciar a fertilidade dessas fontes para as investigações na Área de Ciências Humanas e, sobretudo com o desenvolvimento de políticas públicas que implementem programas de educação continuada, destinados à formação de professores, indígenas e não indígenas, no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil.

Referências:

GATTI JÚNIOR, Décio. A Situação da Pesquisa Histórica sobre as Instituições Educacionais Brasileiras. **Revista da Universidade Federal de Mato Grosso**, Cuiabá, v.10, n. 018 Jul/Dez – 2001. Disponível na internet via www url: http://www.ufmt.br/revista/edições_antteriores.htm. Acesso em: 28 ago. 2013.

GONÇALVES NETO, Wenceslau Gonçalves (org) **Educação e Imprensa: análise de jornais de Uberlândia, MG, nas primeiras décadas do século XX**. Revista da Universidade Federal de Mato Grosso, V.006 Nº 010 Jul / Dez – 1997. Disponível na internet via www url: http://www.ufmt.br/revista/edições_antteriores.htm Acesso em: 28 ago. 2013.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GENÊROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e Contrapalavras: Glossariando Conceitos, Categorias e Noções de Bakhtin**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2009.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *in*: **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14 nº. 40.

SOUZA, Maria Cecília Christiano Cortez de.; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal.; ZAIA, Iomar. Contribuições da Universidade para a preservação da memória educacional. **Revista de História**, São Paulo, nº. 164, p. 373-391, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Arquivo Público Estadual. **Como se de ventre livre nascido fosse**. Campo Grande: Arquivo Público Estadual; Ministério da Cultura, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Grande: UEMS, 2012, 86p. Disponível na internet via www url: http://www.uems.br/portal/cursos/repositorio/32_2013-01-08_16-38-21.pdf

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013**. Dourados: UEMS, 2008.

GT: Formação de Professores e Diversidade**A APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES NA ATUAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA BANANAL**Micilene Teodoro Ventura³⁷Léia Teixeira Lacerda³⁸Onilda Sanches Nincao³⁹**Resumo**

A presente comunicação tem por objetivo identificar, de forma introdutória, as fases da vida profissional de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena General Rondon da Aldeia Bananal, Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Para a realização dessa investigação foi elaborado um questionário com questões que abordam o processo de formação desses professores, com a finalidade de apreender as suas concepções sobre a educação escolar indígena, e como se identificam com as fases da vida profissional apontadas por Michael Huberman em sua obra *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. O objetivo desta proposta é que os professores se identifiquem com as fases da vida profissional apontadas por Michael Huberman e possam buscar seu desenvolvimento profissional.

Palavras-Chaves: Formação Docente, Educação Escolar Indígena, Vida Profissional.

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as fases ou etapas da vida profissional de professores indígenas da Escola Municipal Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, bem como promover uma reflexão sobre as atividades sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas por esses professores na referida escola indígena.

Com base nos dados coletados na pesquisa de campo foi possível identificar em que fase da carreira os professores indígenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola se encontram. Como aporte teórico para a análise dos dados utilizamos a obra “O Ciclo de Vida dos Professores” de Michael Huberman em que esse pesquisador apresenta contribuições para a formação docente, descrevendo as fases da vida profissional da carreira docente.

³⁷ Discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

³⁸ Docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande e Paranaíba/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

³⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UEMS/Unidade de Campo Grande/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana.

O referido autor descreve essas fases da seguinte forma: “1-3 anos, a entrada tateamento; 4-6 anos, a fase de estabilização; 7-25, anos a fase de diversificação; 25-35 anos, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo; 35-40 anos, conservantismo, lamentações e o desinvestimento” (HUBERMAN,1989, p.47).

De acordo com Huberman (1989), a entrada na carreira docente se dá no período de 03 (três anos), esse processo é vivenciado pelo professor tendo como características 02 (duas) vertentes: a *sobrevivência* e a *descoberta*. A vertente denominada pelo autor como “sobrevivência” é considerada como o momento inicial na carreira em que o profissional constrói-se a sua aprendizagem da sua atuação pedagógica, por meio dos erros e acertos em sala de aula e a descoberta se constitui por meio do entusiasmo inicial do docente.

Nessa fase de entrada na carreira é comum o docente associar a sua prática docente com seus professores que avalia na sua perspectiva como bons profissionais. Outro dilema vivenciado nesta fase é a forte influência que os antigos professores da instituição exerceram em sua formação docente. Nesta fase, o aprendizado se caracteriza de forma intensa e continua.

Segundo Huberman (1989) a fase de estabilização se dá no período de quatro a seis anos de carreira docente. Nesta fase, o professor se compromete com a carreira docente de forma definitiva, pois já possui um amplo repertório pedagógico. Para Tardif (2002) “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, [...], ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2002, p. 56-57). Para Huberman (op.cit.), essa fase é o momento de decisão, pois mesmo passando pela primeira fase, o professor tem que decidir se irá ser um docente ou abandonará a sua carreira, é uma fase de decisão na sua carreira docente.

Após passar por este momento de decisão enquanto docente inicia-se assim a fase considerada como diversificação, segundo Huberman (op.cit.) ocorre no período de sete a vinte cinco anos de carreira, sendo considerada a fase dos questionamentos críticos-reflexivos por parte dos professores. Nesse período a busca do seu desenvolvimento profissional é uma característica importante, o professor busca uma formação para ampliar o seu repertório pedagógico.

Dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos, é uma outra fase descrita pelo autor em que o professor questiona e sobretudo adota um comportamento de “pôr-se em questão”, tendo em vista a sua trajetória? é fase descrita por Huberman com característica negativa por gerar conflitos negativos da vida profissional do docente. A fase descrita por Huberman (op.cit.)

“Conservantismo, lamentações e desinvestimento” ocorre entre trinta e cinco a quarenta anos de carreira. O autor a define como sendo a fase da serenidade, sendo posterior ao período do questionamento.

Dessa forma, considerando as fases de uma carreira profissional docente, conforme descritas por Huberman (op.cit.), este trabalho se propõe realizar um estudo de caso sobre a vida profissional de professores Terena da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon localizada na aldeia Bananal, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, visando á identificação das fases de sua carreira profissional.

Essa aldeia Bananal é uma das aldeias mais antigas da Reserva Indígena Taunay/Ipegue, em Aquidauna, com uma população, sua maioria, falante de sua língua materna/nativa; Terena, o que levou-nos a focalizá-la nesta pesquisa.

De acordo com Nincao (2003, p 63) o contexto educacional desta aldeia caracteriza-se, linguisticamente, por um processo de bilinguismo diglósico, pró-língua portuguesa, porém com manutenção da língua Terena e não seu deslocamento. Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana elaborou um Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas, garantindo a alfabetização em língua Terena para as comunidades falantes das etnias que residem no referido Município. Para isso aprovou a Lei Municipal nº. 1700/1999 e o *Projeto Bilíngue Raízes do Saber*, visando à capacitação dos professores indígenas para desencadear o processo de alfabetização nas Aldeias e instituindo assim o Ensino Bilíngue⁴⁰.

Dessa forma, considerando o fato de a comunidade ser falante da sua língua e os professores que ministram aula serem todos pertencentes à comunidade, este trabalho tem como objetivo investigar as fases de vida profissional destes docentes, conforme Michael Huberman (1989), a fim de evidenciar como estão estruturas essas fases para os professores indígenas dessa Região.

Caracterização da Formação dos Professores Indígenas Terena da Reserva Indígena ou Aldeia Bananal

Na perspectiva de fazer um estudo de caso sobre a vida profissional dos professores da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon foi apresentado aos professores um roteiro de questões que investigaram dados sobre sua formação inicial e continuada, tempo de

⁴⁰ Para melhor detalhamento sobre o Projeto, leia NINCAO, 2003.

atuação, identificação das fases propostas por Huberman, a fim de conhecer como os professores concebem a organização da Educação Escolar Indígena e o questionamento sobre a participação em formações continuadas compreendermos como estão estruturadas as fases profissionais na carreira desses professores indígenas.

Os dados foram levantados, por meio da contribuição voluntárias de 07 (sete) professoras que responderem? o questionário apresentado, sendo que destas somente 02 (duas) possuem graduação, 01 (uma) professora está cursando o Mestrado em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e as outras 05 (cinco) professores têm formação em nível médio, no Magistério.

Com base nesses dados apresentaremos os resultados obtidos pelos levantamento feito por meio dos questionários respondidos pelas professoras indígenas. As perguntas oportunizaram as referidas professoras apresentarem como concebem a Educação Escolar Indígena, bem como a apresentação de maneira breve dos cursos de formação continuada que já participaram e como os cursos contribuíram para a sua prática docente, dados sobre o tempo em que vêm atuando como professora, e como se identificaram com as fases de vida profissional proposta por Huberman.

O levantamento dos dados ocorreu por meio de conversas informais, no momento em que as professoras preenchem os questionários e foi possível perceber que todas as professoras entrevistadas que têm muito interesse em continuar os estudos, principalmente as professoras que ainda não têm formação acadêmica.

Dados da Narrativa 01

Professora 01: O nosso desejo é de continuar estudando, mas é muito difícil, mas agora o ano que vem com a Pedagogia para professores indígenas eu vou fazer. (Professora 01, INPF, idade 30 anos, 24/09/2013).

Professora 02: Não vai precisar presta vestibular nos que já estamos atuando vamos entra direto. (Professora 02, SMM, 42 anos, 24/09/2013)

Constata-se pelas falas das professoras que o interesse em continuar seus estudos esbarra na dificuldade que encontram em prestar o vestibular ao ingressar em um curso presencial, sendo que já atuam como professoras. Por essa razão, esperam por oportunidades em programas específicos como o PROLIND⁴¹ onde a formação é “em serviço”, garantindo seu acesso por já estarem em sala de aula.

⁴¹ Programa de Licenciatura Indígena/MEC.

Quando questionadas sobre a educação escolar indígena no que se refere a uma educação diferenciada, quase todas as respostas apresentaram a questão da valorização da educação escolar indígena, focalizando o conhecimento de sua língua materna, Terena, como podemos constatar no excerto 02 abaixo:

Dados da Narrativa 02

Professora 03 Para mim e estar valorizando todos os conhecimentos que o aluno já tem com ele, ou seja, conhecimento prévio, priorizar a língua, costume e tradição e ampliando com novos conhecimentos que ele o aluno irá adquirir no decorrer do ano. (Professora 03, MAS, 40 anos, 24/09/2013)

Professora 04 Uma educação que valorize a diversidade, a cultura, língua, costumes dialogando com os conhecimentos contemporâneos. Educação esta voltada para a realidade dos alunos para que contribua de forma qualitativa e significativa. (Professora 04, ELPJ, 30 anos 24/09/2013)

Professora 05 A educação Escolar Indígena não é valorizada lá fora e aqui na nossa região já é diferente. (Professora 05, GC, 33anos, 24/09/2013)

As professoras relatam sobre a questão da valorização da educação escolar indígena e sobre o conhecimento de sua língua materna, todas compreendem que é um processo diferenciado e que a busca do conhecimento se dá por caminhos diferenciados da escola de branco como uma delas cita em seus relatos.

Dados da Narrativa 03

Professora 06 É uma escola diferenciada, calendário escolar diferente à dos brancos. É uma educação onde envolve os anciãos da nossa comunidade ervas medicinais dos nossos antepassados. E também envolve a nossa língua materna, a nossa cultura. (Professora 06, CM, 38 anos, 24/09/2013).

Por meio das palavras da professora constata-se que o conceito de escola diferenciada se aplica apenas ao fato de que os conhecimentos adquiridos estarem relacionados à presença da comunidade na escola e não pelo fato de que se possa construir uma pedagogia indígena culturalmente sensível, compromissada com os processos próprios de aprendizagem e conteúdos curriculares interculturais. A ausência de materiais pedagógicos na escola e de ações de formação continuada para o ensino da língua Terena na escola também são apresentados por uma das professoras, conforme se vê a seguir:

Dados da Narrativa 04

Professora 02 Nós professores precisamos mais de formação para a alfabetização em Terena, porque nós precisamos ter materiais pedagógicos. (Professora 02, SMM, 42 anos, 24/09/2013)

Acredita-se que por meio da formação continuada todas salientam que se pode obter um conhecimento significativo para contribuir com sua prática pedagógica. .

Dados da Narrativa 05

Professora 01 Eu já participei de várias formações, durante os meus cinco anos de professora, mais o que eu achei mais importante foi uma vez que foi feito oficina para professores aqui na escola, confeccionamos materiais para trabalhar com os alunos, exposições na sala de aula. Ex: Centopeia com as vogais.(Professora 01, INPF, idade 30 anos, 24/09/2013)

Professora 03 Já participei de várias, todas as formações foram sempre essenciais para mim, mas o que me auxilio mesmo como professora indígena, foi a que deu importância à educação indígena que na verdade foi apenas uma formação diferenciada. (Professora 03, MAS, 40 anos, 24/09/2013)

Nesta perspectiva como podemos observar nas falas das professoras constata-se o interesse em participar de formações continuadas direcionadas ao ensino e práticas pedagógicas voltadas para a educação escolar indígena como iniciativa para a busca de seu desenvolvimento profissional.

Quanto questionadas sobre o tempo de carreira com o objetivo de se identificar as fases descritas por Michael Huberman como “tactemento” (01 a 03 anos) sobre a vida profissional do docente, foram encontrados os seguintes dados:

Dados da Narrativa 06

Professora 05: Identifico com a fase, pois procuro a ajuda da coordenação e outros professores. (Professora 05, GC, 33anos, 24/09/2013)

Assim constata-se que a professora está em um período de descoberta e que para ela está sendo importante a busca de ajuda e soluções de problemas encontrados enquanto docente. Sua formação é em magistério, nível médio, encontrando-se em sala de aula pela primeira vez, ainda em confronto com a realidade, o chamado choque real, que é também

considerado um período de sobrevivência e descoberta quando são comuns os problemas com materiais didáticos, alunos, sendo necessário superar todas essas dificuldades.

Com relação às ideias de Huberman (1989) sobre a primeira fase da vida profissional do docente na qual a professora se encontra resalta-se que segundo Garcia (2010 p. 13) “A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco.” As dificuldades encontradas nessa fase inicial de desenvolvimento profissional são compartilhadas por ambos autores.

A descoberta que o professor iniciante faz por meio da docência se caracteriza pelo entusiasmo inicial do docente quando se encontra com a responsabilidade de ter que administrar uma sala de aula, planejar diversas atividades e planos de aula, sendo mais positiva para vida profissional do professor. Assim essa fase de vida profissional do professor se caracteriza por erros e acertos aliados à busca de conhecimentos enquanto docente.

Com relação à fase de estabilização de 04 (quatro) a 06 (seis) de seu desenvolvimento profissional temos 02 (duas) professoras que se encontram nessa fase e segundo seus relatos, uma delas diz estar de acordo com Michael Huberman, conforme o excerto a seguir:

Dados da Narrativa 07

Professora 06: Já tive várias experiências, vários cursos pedagógicos, eu já consegui me consolidar com meus alunos de acordo com atividades variadas. (Professora 06, CM, 38 anos, 24/09/2013)

Podemos evidenciar na fala da professora que devido a experiências adquiridas em sala de aula e sua participação em vários cursos, se vê com sua carreira consolidada, pois já possui um amplo repertório de práticas pedagógicas bem sucedidas. Segundo Huberman (1989 p. 40): “Na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente”, o que fica muito claro nas palavras da professora citada.

É importante ressaltar que uma das professoras que se encontra nessa fase, devido à troca de turma em que já ministrou aulas e às diferentes disciplinas que ministrou no decorrer de sua carreira, não se identifica com a fase:

Dados da Narrativa 08

Professora 01: Devido à troca de áreas, o conhecimento não se consolidou, pois continuo a buscar meios de consolidar o meu repertório pedagógico com os alunos. (Professora 01, INPF, idade 30 anos, 24/09/2013)

A professora encontra-se na fase de estabilização (4-6 anos), porém não se identifica com a mesma por estar em constante busca de formação e conhecimento. É importante ressaltar que a busca de conhecimento deve ser uma constante na carreira profissional docente.

O relato da professora sobre sua falta de repertório pedagógico está em consonância com o pensamento de Garcia ao afirmar:

“Os professores, em seu processo de aprendizagem, passaram por diferentes etapas. De todas as fases a que mais nos interessa neste artigo é a que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos docentes. Bransford, Darling-Hammond e LePag (2005) explicaram que para responder às novas e complexas situações com que se encontram os docentes é conveniente pensar nos professores como expertos adaptativos, ou seja, pessoas preparadas para uma aprendizagem eficiente ao longo de toda a vida” (GARCIA, 2010 p. 27).

Com base nos conceitos do autor e na fala da professora, muitos são os caminhos para a formação do docente e seu repertório pedagógico se constitui no transcorrer de sua prática pedagógica.

Temos então 04 (quatro) professoras que se encontram na fase 07 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos (fase de diversificação) e todas se identificam com a fase em que se encontram, principalmente com relação aos questionamentos apresentados sobre a perspectiva atual da educação escolar indígena, ressaltando a importância e a necessidade de estar se atualizando quanto às novas tecnologias, o valor de sua comunidade e sobre a importância da prática pedagógica, como podemos analisar em suas falas.

Dados da Narrativa 09

Professora 01 Busco me diversificar as atividades na sala de aula e com as formações que temos, vemos que o tempo que passa muda o método de trabalho pedagógico. (Professora 01, INPF, idade 30 anos, 24/09/2013)

Professora 03: Por mais que eu esteja com dezenove anos trabalhando como educadora, há momentos em que um professor precisa se renovar, e estar

acompanhando as tecnologias. Pois ainda tenho algumas dificuldades, para estar auxiliando os alunos em suas dificuldades. (Professora 03, MAS, 40 anos, 24/09/2013)

Professora 04: Identifico-me, principalmente com relação no questionamento, quanto mais refletimos, mais nos questionamos sobre a própria prática pedagógica. (Professora 04, ELPJ, 30anos, 24/09/2013)

Professora 07 Sou uma professora que procuro ajuda para melhorar a minha sala de aula para diversificar minhas aulas. (Professora 07, GCS, 41anos, 24/09/2013).

Esta fase de busca de conhecimento e de novas ideias para sua prática docente podem se vista nas palavras de Cooper (1989) que diz:

“Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura: procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (GARCIA, 1982 p. 81).

Os relatos das professoras vão ao encontro do pensamento de Cooper, pois das quatro professoras uma encontra-se fazendo mestrado, a que possui graduação participa de cursos de formação continuada e as que não têm formação acadêmica apresentam interesse em fazer um curso de graduação.

Nessa perspectiva uma das professoras 03 com formação em nível superior argumenta sobre a sua responsabilidade enquanto professora para com seus alunos, e devido a este fator busca continuamente a formação continuada, afirmando que por mais tempo que se encontre atuando como docente, estar em formação e buscando novos conhecimentos é fundamental, pois a formação contribui com sua prática docente.

Sendo assim, temos duas professoras que se encontram na fase de diversificação com formação em magistério e que se identificam com as fases propostas por Huberman, pois dizem buscar constantemente ajuda da equipe pedagógica da escola com relação às atividades para serem trabalhadas em sala de aula. Segundo Nóvoa (2000 p.42) “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, assim aprendizagem por meio de experiências vivenciadas por outros professores contribui na prática docente.

Diante do exposto, pelos estudos desenvolvidos por Garcia (2010), Huberman (1989) e Nóvoa (2010), podemos afirmar que as professoras Terena vivenciam as suas ideias em seu

contexto cultural dentro da escola indígena, pois são evidenciados nos discursos apresentados das professoras, e assim ao analisar as reflexões feita pelos autores, podemos constatar que vão ao encontro das concepções das professoras.

Considerações finais

Como ressaltado desde o início, o objetivo deste artigo foi, de maneira introdutória, buscamos identificar e analisar os aspectos da vida profissional das professoras de uma escola indígena, bem como o processo da sua atuação profissional, conforme destacamos inicialmente os dados foram coletados por meio de questionários respondidos pelas professoras indígenas da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon.

Dessa forma, os relatos apresentados da vida profissional das professoras podem contribuir para uma análise de sua vida profissional como professor indígena, e de que forma os professores com mais experiência podem contribuir com os professores iniciantes e com as suas dificuldades no início de suas carreira.

Nessa perspectiva constatamos que, em sua maioria, os professores buscam um desenvolvimento profissional, principalmente nas fases em que buscam de questionamentos evidenciadas no ciclo de vida profissional apresentadas por Huberman (1989). Essa constatação é extremamente importante pelo fato de que a construção de uma prática pedagógica em uma escola indígena é extremamente complexa, por se constituir em um contexto intercultural em que a escola é uma instituição externa, que busca identificar-se com as concepções de educação locais, ressignificando os conteúdos curriculares chamados universais. Por essa razão, é essencial a atitude das profissionais entrevistadas de constante acesso à formação continuada e debate entre os pares na busca de implementar uma prática pedagógica culturalmente identificada com os processos próprios de aprendizagem e o modo de ser e viver dos Terena da Aldeia Bananal.

Referências Bibliográficas e Fontes Orais

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, v.03, n.03, p.11-49, ago./dez. 2010.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. “Vida de professores”. Ed. Porto. Porto. (2000).

NINCAO, O.S. (2003) **Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terena na Escola**. São Paulo/SP: PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 2003.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, A. "Vidas de Professores". Ed. Porto. Porto. (2000). p. 11-31.

Entrevista com a Professora nº. 1– INPF, Professora Terena da Aldeia Bananal 30 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 2– SMM, Professora Terena da Aldeia Bananal 42 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 3– AMS, Professora Terena da Aldeia Bananal 40 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 4– ELPJ, Coordenadora Terena da Aldeia Bananal 30 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 5– GC, Professora Terena da Aldeia Bananal 33 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 6– CM, Professora Terena da Aldeia Bananal 38 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

Entrevista com a Professora nº. 7– GCS, Professora Terena da Aldeia Bananal 41 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura _____. Aquidauana, MS 2013.

GT Formação de Professores e Diversidade

GÊNERO E RAÇA/ETNIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Rosana Monti Henkin⁴²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo verificar a inter-relação existente entre a formação docente e as práticas transformadoras no que se refere às temáticas de gênero e raça/etnia na comunidade escolar, buscando possíveis caminhos para a superação das desigualdades nas relações de gênero e etnicorraciais. O objeto de estudo é o projeto Gênero e Diversidade na Escola, o qual tem por o objetivo contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino tratando articuladamente as relações de gênero, as relações etnicorraciais e a diversidade de orientação sexual, visando à transformação de mentalidades e práticas. Apresentamos uma discussão a respeito da formação docente na perspectiva da transformação social com base no conhecimento acumulado sobre gênero e raça/etnia.

Palavras chave: formação de docente, gênero, raça/etnia,

1.Introdução

O presente estudo tem por objetivo verificar a inter-relação existente entre a formação docente e as práticas transformadoras no que se refere às temáticas de gênero e raça/etnia na comunidade escolar. A escolha do tema se justifica pela necessidade de valorizar e promover os direitos humanos⁴³ por meio dos temas gênero e raça/etnia, os quais permeiam o universo escolar, muitas vezes de forma discriminatória devido à reprodução sistemática de uma cultura que desvaloriza a diversidade, tanto por parte de educadores (as) como de alunos (as).

Nosso objeto de estudo aqui é o projeto Gênero e Diversidade na Escola - GDE, organizado por uma parceria entre Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a

⁴² Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS

⁴³ Direitos Humanos são uma idéia política com base moral e estão intimamente relacionados com os conceitos de justiça, igualdade e democracia. Eles são uma expressão do relacionamento que deveria prevalecer entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados. “Os Direitos Humanos devem ser reconhecidos em qualquer Estado, grande ou pequeno, pobre ou rico, independentemente do sistema social e econômico que essa nação adota.” http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/dh_utoxia/2conceito.html

Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), com o objetivo de contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino tratando articuladamente as relações de gênero, as relações etnicorraciais e a diversidade de orientação sexual, visando à transformação de mentalidades e práticas.

O ponto inicial desse curso foi o Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, realizado nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 2004, realizado em parceria pela SPM/PR, a SEPPIR/PR, o MEC e o British Council, estudiosos(as) brasileiros(as) e ingleses e ativistas de organizações não governamentais ligadas ao movimentos negro, de mulheres e LGBT. Resultante desse trabalho, em 11 de agosto de 2005 foi assinado o Protocolo de Intenções entre a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o MEC – por intermédio da SECAD e da SEED – e o British Council,

“com o objetivo de implementar políticas educacionais para a igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, por meio de ações de formação de educadoras/ES, tais como seminários, cursos presenciais e semi-presenciais, elaboração de material didático pedagógico, entre outros”(BRASIL, 2007, p.20)

A parceria com a SEED/MEC foi estratégica porque pela primeira vez se utilizava os recursos da educação à distância para tratar as temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual de forma conjunta e transversal. O British Council, além de subsidiar o projeto financeiramente promove o intercâmbio de conhecimentos e experiências relacionadas a políticas públicas educacionais nessa área. O CLAM responsabilizou-se pela execução do projeto, elaborando o material didático, selecionando os cursistas, selecionando e capacitando professores, selecionando orientadores de temas e coordenando o curso, em parceria com o Governo Federal, até a etapa final. A implantação do projeto demandou ainda de parceria locais, com Estados e Municípios, que ficaram responsáveis pela estrutura necessária para os cursistas. Coube às instituições ligadas as políticas relativas ao projeto a mobilização social correspondente, visando a divulgação nos municípios.

O GDE foi oferecido inicialmente em sua versão piloto no ano de 2006 em seis municípios brasileiros (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries. Desde 2008, o curso passou a ser oferecido para todas as

Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB (SPM, 2009, p.11).

Na Edição de 2008, foi assinado convênio com vinte universidades para a oferta do GDE. Na primeira rodada, foram capacitados mais de treze mil professoras e professores. O edital de 2009 para a implementação do Curso recebeu adesão de mais dez universidades, o que elevou para trinta universidades ofertantes, distribuídas por diversos estados brasileiros. Na edição 2010/2011, mais nove universidades federais e estaduais aderiram ao GDE.

Em Mato Grosso do Sul a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, por meio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância oferece desde 2009 o referido curso. Em 2013 foram ofertadas 200 vagas para os pólos de Camapuã e Miranda.

2. Educação e formação docente, gênero e raça/etnia

Se a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, é papel da escola dar acesso ao conhecimento acumulado, pois o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. O objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.121 - 146).

Antonio Nóvoa, em palestra proferida durante o III Fórum Internacional de Lideranças Educacionais, em 3 de setembro de 2013, Campo Grande, MS, afirmou que estamos diante de uma nova geração, gerada a partir da terceira revolução: a digital⁴⁴. Essa geração tem necessidades diferentes da geração anterior, por isso falar de práticas inovadoras em educação significa falar de uma escola da inteligência, do pensamento, do trabalho e da cooperação; uma escola reflexiva, visando aprender a trabalhar, aprender a conviver, aprender a pensar e pensar-se, situar-se, selecionar conhecimentos, interligar, dar sentido às coisas; uma escola da diversidade, da diferença, da comunicação, da inclusão pela cultura; uma escola que tem a função de libertar pela aprendizagem e incluir pela cultura.

⁴⁴ Segundo Michel Serres, a 1ª revolução foi a invenção da escrita (4.000 A.C.), a 2ª foi a invenção da imprensa (séc XV), a 3ª é a revolução digital(a partir dos anos 1970).

Para que a escola possa caminhar nessa direção é necessário que professores e professoras compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões significa ir além dos conteúdos escolares ou temas transversais. Significa ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na vida das pessoas e no próprio cotidiano escolar (MUNANGA, 2005, p.143-154).

Em todas as sociedades, a escola pode cumprir dois papéis principais: o de transmitir a cultura, os valores, os conceitos daquela sociedade para as novas gerações, ou o de transformar conceitos, buscando melhorar a qualidade das relações, e, por conseguinte melhorar a qualidade de vida das pessoas. As discriminações de gênero e etnicorraciais são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, inclusive na escola. Os conceitos de diferença e igualdade se concretizam em sala de aula na medida em que não só não proporcionam oportunidades iguais para alunos(as) brancos(as) e não brancos(as), mas definem o espaço a ser ocupado na sociedade presente e futura de acordo com o gênero e a raça/etnia, seja por meio de conteúdos que não contemplam a diversidade dos alunos(as) e sua história, seja por atitudes historicamente baseadas em preconceitos.

A concepção da escola e a formação de professores estão vinculadas às grandes questões sociais e aos movimentos dos trabalhadores visando a construção de uma sociedade pautada nos ideais de justiça, democracia e igualdade. A luta pela formação de professores parte da problemática resultante das relações capitalistas de produção, o que leva a pensar a organização da escola a partir de questões que vão além da cidadania, como por exemplo, como construir o futuro desejado a partir do presente. (FREITAS, 2002, ps. 139, 140)

A abordagem de gênero é utilizada para designar as relações sociais entre os sexos. É uma maneira de indicar construções sociais, papéis próprios aos homens e às mulheres e as origens sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. Assim, o gênero pode ser entendido como elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e uma forma primordial de significar as relações de poder (SCOTT, 1989, p.75).

A desigualdade nas relações de gênero é construída culturalmente e característica das sociedades patriarcais, das quais a nossa faz parte, com consequências nocivas para todas as

pessoas. Preconceitos, baseados em estereótipos⁴⁵ constituídos por toda a sociedade, distribuição desigual de poder e de oportunidades, fazem que, cada vez mais, homens e mulheres se distanciem e construam relações nada democráticas.

O racismo é uma doutrina que afirma a existência das raças, a superioridade natural e hereditária de umas sobre as outras. A população negra da do Brasil sofre um racismo muito ligado à cor da pele, o que traz uma carga emocional muito grande, pois vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco. Existem pesquisas que mostram que “estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente, têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude...”. Ocorre que equivocadamente pensam que branquitude significa sucesso e negritude derrota (MUNANGA, 2005, p39-66).

Uma atitude racista atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários. É uma forma de usar as diferenças como um modo de dominação e subordinação. (BRASIL,2009, p. 190 - 250)

Muitas vezes algumas diferenças viram sinônimos de defeitos em relação a um padrão dominante, considerado como parâmetro de “normalidade”. Tais questões direcionam práticas preconceituosas⁴⁶ e discriminatórias⁴⁷. Assim como os estereótipos estão no campo

⁴⁵ Estereótipo é um conceito muito próximo do de preconceito e pode ser definido, conforme Shestakov, como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (Idem, ibidem, p. 2). Segundo Lise Dunningan, o “estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos” (Idem, ibidem, p. 2-3). O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MUNANGA, 2005, P. 39-66)

⁴⁶ Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, Também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (MUNANGA, 2005, p39-66)

⁴⁷ É o nome que se dá para a *conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros*. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer deixar fazer algo) que resulta em violação dos direito (Programa Nacional de Direitos Humanos, *op. cit.*, p. 15).

das ideias, a discriminação e a omissão estão no campo da ação. O processo de naturalização das diferenças raciais e de gênero que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros e mulheres.

Por isso, lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades é um dos desafios que se apresentam a educadores e educadoras todos os dias. E isso só é possível se a igualdade, na diversidade, for estabelecida como parâmetro comum. Sabemos que essa transformação se dará por meio do questionamento e de ações práticas. E para isso a atuação de educadores e educadoras é fundamental.

Em uma sociedade onde existe discriminação de gênero e raça/etnia, a educação sempre é o caminho mais seguro para reconstruir conceitos. O problema é que a discussão acadêmica a respeito do assunto é muito recente, o que provavelmente justifica a ausência dessa temática na formação acadêmica de profissionais, especialmente na área de educação, e por isso professoras e professores continuam reproduzindo os valores culturais vigentes.

No Brasil, a partir dos anos 80 há uma ruptura com o caráter tecnicista da formação de professores. Desenvolveram-se concepções avançadas sobre formação do educador destacando a

“necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”(FREITAS, 2001, p.139)

A concepção de formação de professores está diretamente vinculada à ideia de mudança se os saberes desenvolvidos durante a formação estiverem relacionados à prática profissional transformadora dos contextos onde o professor intervém. Compreendendo que essa formação faz-se durante o processo de transformação, as escolas mudam e os professores também, de forma articulada, interativa, entre os profissionais e os contextos envolvidos. Assim, “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”(NÓVOA, 1992, p.17).

E ainda, em se tratando de Ensino Fundamental, seu objetivo é estabelecer uma relação entre a educação e a cidadania, o que implica em professores com formação adequada para esse fim. (A Resolução CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998)

Se a transformação em direção à igualdade, respeitando as diferenças se dará por meio do questionamento e de ações práticas, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Como a prática educativa é um ato político, já que implica na visão de mundo, sociedade, educação, ser humano, dentre outras, essa prática não é neutra, porque é sempre condicionada por uma tendência que pode ser crítica (transformadora) ou não crítica (reprodutora). Para se posicionar é necessário que educadores e educadoras tenham consciência da sua própria prática social e de seus alunos e alunas.

A metodologia é, portanto, uma opção política de professores e professoras que envolve valores, crenças, atitudes, conhecimento, ética. Assim, a escola tem a possibilidade de influenciar toda a sociedade, com um processo de transformação que promova o respeito às diferenças, a partir da capacitação de professores e professoras sobre relações de gênero e etnicorraciais.

Contreras (2002) destaca que Ellsworth chama as pedagogias críticas de “mitos repressivos”, pois alimentam falsos ideais sobre a possibilidade de “construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permite a libertação de todas as opressões e dependências”. A autora afirma que o pedagogo crítico reforça as regras de um racionalismo que é opressivo em relação à classe, raça/etnia, gênero, capacitação física, religião e orientação sexual. A solução seria a aceitação de que todo o conhecimento é problemático e parcial, não é único e deve ser problematizado, e assim sendo, pode ser opressivo para outros. Assim, a reflexão crítica a partir da aceitação da parcialidade levaria ao reconhecimento das diferenças, pois as diversas posições sociais dos sujeitos e suas experiências de vida forjam diferenças, as quais são refletidas nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, e ilusões. (CONTRERAS, 2002, p.177 -182).

Assim, a escola pode cumprir a função de transformar conceitos, e, por conseguinte melhorar a qualidade de vida das pessoas, por meio de uma educação com igualdade de gênero e racial. Para tal, essa tarefa deve ser realizada a partir de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas, por professoras e professores formados numa perspectiva de gênero e raça/etnia, com uma metodologia transformadora, que oportunize a discussão dessas relações na família, na escola, no trabalho, na sociedade, que permita a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, respeitando a diversidade etnicorracial. Compreendendo que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, os quais, mesmo que

pertencam a grupos e coletividades, existem como indivíduos, pois é o indivíduo que aprende, o desafio dos professores encontra-se na necessidade e na “disposição de conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais” (TARDIF, 2000, p. 16-17). Adquirir sensibilidade em relação às individualidades e diferenças a partir daí para evitar as generalizações excessivas, é uma das principais características do trabalho docente (TARDIF, 2000, p. 17).

3. Consideração Finais

A escola do século XXI, para atender às necessidades da nova geração, ao dar acesso ao conhecimento acumulado pode transformar conceitos e melhorar a qualidade das relações, e, por conseguinte melhorar a qualidade de vida das pessoas. Apropriando-se de dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações etnicorraciais, entre outras, poderá desenvolver a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na vida das pessoas e no próprio cotidiano escolar (MUNANGA, 2005)

Se imaginamos construir esse futuro a partir do presente, devemos pensar a escola intimamente ligada ao processo de formação de professores. (FREITAS, 2002, ps. 139, 140). Uma escola que saiba valorizar o respeito à diversidade depende da formação de professores e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1992, p.17).

Professores e professoras conscientes da sua própria prática social e de seus alunos e alunas conseguem se posicionar, conseguem refletir criticamente a partir da aceitação da parcialidade. Reconhecer as diferenças significa perceber que as diversas posições sociais dos sujeitos e suas experiências de vida forjam diferenças, as quais são refletidas nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, e ilusões. (CONTRERAS, 2002, p.177 -182).

Como uma das principais características do trabalho docente é adquirir sensibilidade em relação às individualidades e diferenças visando evitar as generalizações excessivas, o desafio dos professores passa necessariamente pela proposição de conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais” (TARDIF, 2000, p. 16, 17).

Uma escola com professores e professoras formados nas perspectivas de gênero e raça/etnia é capaz de transformar conceitos, e, por conseguinte melhorar a qualidade de vida das pessoas, realizando uma educação com igualdade de gênero e etnicorracial, a qual oportunizará a discussão dessas relações na família, na escola, no trabalho, na sociedade.

Dessa forma a escola pode contribuir para a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, respeitando as diversidades de gênero e raça/etnia.

REFERENCIAS

BRASIL, Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. *Livro de conteúdo*: versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. Disponível em:

<http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>
Acesso em 13 ago. 2013.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. José Contreras : tradução de Sandra Trabucco Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. - São Paulo : Cortez (2002), 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev80.htm>. Acesso em 01 set. 2013

MUNANGA, Kabengele, organizador. *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição revisada, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente* in NÓVOA, António, coord. "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992.

Resolução *CNE/CEB Nº 7*, DE DEZEMBRO DE 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. "*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

GT: Formação de professores e diversidade

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E TRABALHO DO EDUCADOR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Vanessa Soares dos Santos¹

Layze A. Herrera Cassanha²

Edelir Salomão Garcia³

Resumo:

A pesquisa Formação e atuação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares busca aprofundar o conhecimento acerca da formação e atuação do pedagogo nesses diferentes espaços. Portanto, essa pesquisa tem como objetivo apresentar as discussões desencadeadas no Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho do Educador em espaços escolares e não escolares, cujo propósito é aprofundar o conhecimento sobre o pedagogo e sua prática no intuito de acompanhar e analisar as mais diferentes situações que envolvem os educadores e as instituições escolares e não escolares, tais como, o fazer pedagógico e suas relações com o sucesso/fracasso dos alunos, a constituição da prática do pedagogo e identificar as implicações desse processo para a formação e atuação desse profissional, na tentativa de constituir um espaço de pesquisa e redimensionamento do fazer pedagógico.

Palavras-chave: pedagogia; educação escolar; educação não escolar.

INTRODUÇÃO

A pesquisa Formação e Atuação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares visa aprofundar o conhecimento acerca da formação e atuação desse profissional, considerando as mudanças ocorridas a partir das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. Nesse contexto, novas tarefas educativas em espaços não escolares são requisitadas do pedagogo, tornando-se necessário aprofundar as discussões sobre seu papel na sociedade contemporânea.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as discussões desencadeadas no Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho do Educador em espaços escolares e não escolares, cujo propósito é a realização de estudos e pesquisas na área de formação do pedagogo, na tentativa de constituir um espaço de pesquisa e redimensionamento do fazer pedagógico, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o pedagogo e sua prática.

Pretendemos, ainda, com esse trabalho acompanhar e analisar as mais diferentes situações que envolvem os educadores e as instituições escolares e não escolares, tais como: o fazer pedagógico e suas relações com o sucesso/fracasso dos alunos; a constituição da prática do pedagogo, além de identificar as implicações desse processo para a formação e atuação desse profissional.

A FORMAÇÃO E OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil na década de 1930 e se destinava à formação do bacharel para o exercício da função de “técnico em educação”. De lá para cá, o curso sofreu modificações significativas ao longo de história, através do Parecer 251/1962, Parecer 292/1962, oriundos da aprovação da Lei 4024/1961 e através do Parecer 252/1969, oriundo da Reforma Universitária de 1968.

Se tomarmos a evolução do curso de Pedagogia na realidade brasileira, veremos que desde sua criação vem formando o profissional da educação para atuar na educação formal, regular e escolar, ora como bacharel, ora como técnico em educação, ora como especialista em educação e, mais recentemente (no final dos anos de 1970), como docente das áreas de educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e das matérias pedagógicas do ensino médio.

O embate sobre o curso de Pedagogia perpassou os anos de 1970, de 1980, adentrou os anos de 1990 e apontou no século XXI, carregando consigo as mais diversas discussões acerca da formação do educador (MURIBECA, 2002).

A atual reformulação que o curso sofreu teve início nos anos de 1990, mais especificamente com a aprovação da Lei 9394/1996. Em decorrência dessa legislação, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em setembro de 2005, através do Parecer nº 5/2005, e da aprovação da Resolução nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação. A aprovação dessas Diretrizes, além de referendar a docência como base do processo formativo, trouxe uma perspectiva de inovação para a formação desse profissional ao sinalizar para a questão da educação fora da escola. Conforme assinala Machado (2006), a sociedade apresenta demandas sócio-educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola e se incorporam aos desafios da formação do educador, uma vez que são crescentes as intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciados do sistema educacional. Tais perspectivas apontam para a necessidade de se discutir a educação no e para além dos limites da escola. Apesar dessas

ações educativas não fazerem parte dos discursos do pedagogo em nossa realidade, elas estão presentes, de forma embrionária, nas propostas dos cursos de Pedagogia.

Esses documentos trouxeram como referência o entendimento de que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que têm a docência como base. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (BRASIL, 2005).

Apesar de esses documentos assumirem a docência como base da formação do pedagogo, eles alteraram de forma significativa esse processo ao romper com a estrutura dos currículos mínimos vigentes até então, ao possibilitar a flexibilização e inovações nos projetos institucionais, possibilitando diversidade e diversificação de projetos e acentuando o debate sobre a formação e trabalho do pedagogo. Apesar das questões conflitantes que essas diretrizes ensejam, estão incluídas nas discussões novas demandas de trabalho que propiciam atuação em diferentes espaços (SILVA, 2006).

Como pensar, então, a formação do pedagogo diante de tais perspectivas? Em que consiste tal formação? Como está atuando esse pedagogo nesses diferentes espaços? Quem são os sujeitos das instituições escolares e não escolares? Qual a interseção entre escola e instituições sociais não escolares?

É necessário, portanto, o aprofundamento da temática através de pesquisas e estudos que favoreçam a constituição da área enquanto saber teórico de referência, bem como o desenvolvimento de propostas educativas que alcancem os sujeitos da educação escolar nos objetivos a que se propõe.

Da mesma forma, Gohn (2006) assinala para a necessidade de desenvolver estudos que se voltem para a definição do papel, funções e objetivos da educação não escolar, a sistematização de metodologias utilizadas no trabalho cotidiano, a construção de instrumentos e o desenvolvimento de metodologias que possibilitem a avaliação e análise do trabalho realizado, do acompanhamento de egressos, mapeamento das formas de educação não escolar e o desenvolvimento de metodologias apropriadas a essa educação.

Machado (2006) também referenda a necessidade de aprofundar discussões, ampliar o domínio de conhecimentos teóricos e investir em pesquisas nessa área que se constitui, na atualidade, um dos desafios à formação do pedagogo, e, principalmente, transformar-se em alternativa à superação de práticas e intervenções sócio-educacionais determinadas pelo senso comum e pela cultura escolar.

É nessa perspectiva que nos propomos analisar os processos de formação e trabalho do pedagogo em espaços escolares e não escolares, bem como mapear as formas de atendimento à criança e ao adolescente nesses espaços.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

- Leitura e discussão do material bibliográfico para elaboração da revisão sobre as temáticas em discussão;
- Realização de mapeamento inicial das instituições escolares e não escolares dos municípios de Corumbá e Ladário/MS;
- Coleta de fontes primárias (documentos) junto às instituições pesquisadas (Instituições Escolares e Não Escolares);
- Realização de mapeamento do número de pedagogos que atuam nessas instituições;
- Realização de entrevistas com pedagogos que atuam nas Instituições Não Escolares de atendimento à infância e adolescência nos municípios de Corumbá e Ladário/MS.
- Sistematização dos dados em Trabalhos de Iniciação Científica (PIBIC 2009 -2010) e Trabalho de Conclusão de Curso (2009).

RESULTADOS

Os principais resultados esperados com o desenvolvimento do Grupo de Pesquisa foram a contribuição com a formação inicial e continuada dos acadêmicos e a constituição de um espaço de investigação sobre a prática pedagógica do pedagogo.

A partir do trabalho realizado no Grupo de Pesquisa foi possível iniciar o estudo sobre a Pedagogia e a Educação Social, bem como realizar o levantamento de dados sobre o Pedagogo nas diferentes instituições escolares e não escolares existentes nos municípios pesquisados.

A sistematização dos dados permitiu a organização de trabalhos, mediante a elaboração de relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso e Iniciação Científica/PIBIC:

- TCC:
 - Defendidos: 02 trabalhos
 - Em andamento: 07 trabalhos

- PIBIC:
 - Período 2009/2010: 03 acadêmicos (02 CNPq; 02 UFMS).
 - Período 2010/2011: 03 acadêmicos (02 CNPq; 01 UFMS).
- Participação em congresso com apresentação de trabalho:
 - 10 trabalhos apresentados;
 - 02 trabalhos com aceite.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com esse projeto foi possível constituir um espaço de investigação e redimensionamento da prática pedagógica do pedagogo, no âmbito da formação e trabalho, por entender que essa área tem se configurado como inovação a partir das novas demandas de trabalho que propiciam a atuação do pedagogo em diferentes espaços escolares e não escolares de educação.

Para tanto, nosso propósito é desenvolver estudos com o objetivo de acompanhar e analisar as mais diferentes situações que envolvem os educadores e as instituições escolares e não escolares, tais como, o fazer pedagógico e suas relações com o sucesso/fracasso dos alunos, a constituição da prática do pedagogo e identificar as implicações desse processo para a formação e atuação desse profissional.

Pudemos, também, constituir um Núcleo de Estudos sobre Formação de Educadores na interface entre educação escolar e não escolar, para que seja um pólo aglutinador dos estudos e pesquisas desenvolvidos na área, além de constituir-se em um espaço de articulação com a comunidade externa e de promoção de eventos e atividades voltadas para a discussão dessa temática.

Este Projeto viabilizou o envolvimento de acadêmicos da graduação através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFMS e Trabalho de Conclusão de Curso e de acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação/CPAN/UFMS, mediante elaboração de dissertações, na discussão das questões acerca da formação e trabalho do pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder legislativo, DF, Ano CXLIII, n. 92, p. 10-12, 16 mai. Seção 1. 2006.**

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

GOHN, M. G. Educação não-formal na Pedagogia Social. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, mar 2006.

MACHADO, E. M. A formação do pedagogo, as políticas educacionais e os desafios sociais no Brasil. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, mar 2006.

MURIBECA, M. L. M. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - **XI ENDIPE**, 2002, Goiânia. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Goiânia: DP&A, 2002, v. II, p. 159-172.

SILVA, R. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pedagogia Social no Brasil. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, mar 2006.

GT - Formação de professores e diversidade

FORMAÇÃO ACADÊMICA NA VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES PARA A DISCUSSÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Rose Cristiani Franco Seco Liston⁴⁸

Resumo

O texto é resultado de uma parte de minha dissertação e tem como objetivo identificar e analisar como gestores da rede pública de ensino do Município de Costa Rica percebem a formação acadêmica, se ela tem preparado ou não o docente para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar. Para analisar tal concepção construiu-se uma reflexão teórica pautada nos Estudos Culturais. A pesquisa é de caráter qualitativo e para a construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 08 gestores da Rede Pública de ensino da Cidade de Costa Rica-MS. As entrevistas foram gravadas, transcritas e categorizadas. Pela pesquisa efetuada podemos mencionar o seguinte resultado: os gestores admitiram que a academia não forma para a diversidade. Os gestores apresentaram nas respostas as suas inquietações em como o assunto relacionado à diferença ainda é visto como tabu, sendo pouco problematizado.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Estudos culturais. Identidades. Diferenças.

1. Introdução

Não é fácil, entrar em um mundo antes desconhecido, e até agora cheio de estradas pontilhadas e/ou em construção, que me levam a perceber que a cada leitura, a cada novo conhecimento, deparo-me com assuntos antes nunca abordados, ou até mesmo nunca lidos em um contexto acadêmico.

Quando falo de estradas pontilhadas e trilhos, tento descrever que cada leitura é um novo conhecimento obtido. Que cada livro que leio é um autor novo que entra em minha vida, saindo ou permanecendo em minha viagem pelo mundo do conhecimento do novo aprender.

Mostro minhas inquietações, o medo de errar, ir além do que posso imaginar. Relato aqui indagações que são importantes para o processo de conhecimento no ambiente da multiculturalidade dentro do escopo da diversidade cultural, das identidades/diferenças.

Fleuri (2001, p. 48) descreve que:

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o

⁴⁸ Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado em Educação Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena – UCDB/Campo Grande-MS/Bolsita PROSUP/CAPES

multiculturalismo. De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. [...] de outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

O autor nos leva a perceber que ao propormos uma educação pautada no multiculturalismo é crucial caracterizá-lo, já que esse pode assumir diferentes significados, entre as quais, o multiculturalismo como estratégia para justificar as desigualdades e o multiculturalismo preocupado com as minorias, em retirá-las da subalternidade e da inferioridade imposta pela cultura hegemônica. Cabe destacar que nossa preocupação é com o segundo tipo, isto é, com um multiculturalismo que questiona todos os processos de injustiça e desigualdade.

Portanto, trata-se de um multiculturalismo como prática pedagógica e política que busca respostas à diversidade cultural e questiona os preconceitos e as discriminações, sendo que esta compreensão se dá porque no multiculturalismo a cultura é vista como fruto das relações sociais de poder, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades/diferenças.

Com esse entendimento de multiculturalismo, esse estudo teve como objetivo identificar e analisar como gestores da rede pública de ensino do Município de Costa Rica percebem a formação acadêmica, se ela tem preparado ou não o docente para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar.

Assim, esse artigo foi organizado da seguinte forma: no primeiro tópico apresento as reflexões teóricas. No segundo tópico apresento algumas falas dos gestores e faço a análise das considerações pautadas nas reflexões teóricas. As falas dos gestores foram obtidas por meio de entrevistas que foram gravadas, transcritas, categorizadas e articuladas com o discurso teórico inspirados no campo dos Estudos Culturais.

2. Estudos culturais: um campo teórico de investigação e um caminho para a interculturalidade

Descrevo de forma sucinta o campo teórico desse estudo através de autores como: Bhabha (1998), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003); Bauman (2009, 2010, 2011, 2012); Candau (2008); Vieira (2011); Backes e Nascimento (2011).

Hall (2003, p. 200) afirma que “[...] os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado”.

O compromisso com o momento histórico, a abertura em relação aos métodos, não dispensando o método, mas permitindo que ele seja elaborado junto com o desenvolvimento da pesquisa, são importantes, pois permitem que o caminho seja revisto quando se perceber um caminho mais promissor.

Além disso, é um campo teórico preocupado com a compreensão dos processos de construção das identidades/diferenças. As identidades/diferenças no contexto atual estão em permanente processo de transformação:

Nossas identidades culturais em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. [...] As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo. (HALL, 2003, p. 44).

As diferenças dentro dos Estudos Culturais são vistas como diferenças sociais e culturais. Embora a exclusão racial, seja justificada muitas vezes “em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p.68).

Essas distinções genéticas e biológicas também foram produzidas histórica e culturalmente, portanto, as identidades/diferenças são centralmente construções históricas e culturais. Neste sentido, cabe destacar que as identidades/diferenças culturais estão sendo profundamente afetadas pelas transformações da cultura:

A cultura nacional promovida pelo Estado revelou-se uma proteção frágil contra a comercialização dos bens culturais e a erosão de todos os valores, exceto daqueles do poder de sedução, da lucratividade e da competitividade. [...] E há o medo e o ressentimento generalizados da experiência das identidades “desencaixadas”, “desobstruídas”, livremente flutuantes, desancoradas, frágeis e vulneráveis – experiência gestada em escala maciça numa situação em que a tarefa de construção e preservação da identidade é deixada à iniciativa individual, “desregulamentada” e “privatizada”, e a recursos individuais bastante inadequados. (BAUMAN, 2012, p. 60).

Tanto as transformações culturais, quanto os efeitos delas para as identidades/diferenças afetam profundamente o espaço escolar. A escola é um “espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 15).

Dessa forma a escola é um espaço no qual aprendemos com os diferentes. De acordo com Backes e Nascimento (2011, p. 25) “A experiência de aprender a ouvir as vozes dos que

estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística”.

O ambiente escolar, muitas vezes marcado pela exclusão e marcado pelas identidades e/ou diferenças, segundo Vieira (2011) este espaço pode ser um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, enfim, um tempo para aprendermos a conviver com a diversidade.

Para tanto é importante termos uma concepção de identidade/diferença como sendo o resultado de negociações permanentes. Identidades/diferenças cambiantes, ambivalentes, nômades, instáveis, diaspóricas, sempre sujeitas a mudanças (HALL, 2003).

Para os estudos culturais (HALL, 2003) considera o compromisso com o momento histórico, como algo nunca acabado e absoluto, e com o conhecimento como não sendo neutro, sempre articulado com ideias e pensamentos, em intercâmbio em constante renovação contribui para perceber as identidades/diferenças como uma “celebração móvel”, ou seja, sempre em movimento.

Bauman (2012, 46) descreve que os teóricos culturais ortodoxos quase sempre se postaram ao lado dos encarregados das fronteiras, em tese, naturais e genuínas, onde “ter uma identidade” parece ser uma das necessidades humanas mais universais, uma evidência historicamente simultânea à sua fragilidade. A identidade pessoal confere significado ao “eu” e a identidade social garante esse significado. Ou seja, os teóricos culturais ortodoxos negavam o movimento das identidades. Elas eram vistas com fixas e imutáveis.

De acordo com Bauman (2005, p. 17):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de um só tacada.

Visão essa que se entendida no ambiente escolar, isto é, de que o “pertencimento” não é fixo, não é eterno, é sujeito a mudanças, contribui para questionar os processos de construção das identidades/diferenças.

Segundo Bauman (2005, p. 35) “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo”, sendo cheio de esperança e sensações vagas de uma experiência ainda não vivida, “flutuar, sem apoio num espaço pouco definido, em constantes mudanças”. [...] “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo é livremente

flutuante, desimpedido, “é o herói popular”, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa, é algo cada vez mais malvisto”.

No ambiente escolar que fundamentalmente baseiam-se em princípios, sociais, econômicos e culturais, é importante refletir a respeito de questões advindas de identidades/diferenças, uma vez que para Oliveira e Candau (2011, p. 79) “a problemática das relações entre a educação e as diferenças culturais tem sido objeto, nos últimos anos, de inúmeras reflexões, debates e pesquisas”, estes preocupados em intensificar a construção de processos educativos culturais, com vistas à discussão mais intensa no âmbito das diferenças étnicas, ao multiculturalismo e às identidades culturais.

Cabe destacar que não basta incluir os diferentes, é importante que haja formas de interação. Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 73) “a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores (as)”. Ainda segundo os mesmos autores:

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. Em suma, a educação intercultural propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 73).

Com base em Souza e Fleuri (2003) podemos entender que a educação intercultural, não se reduz a disciplinas. Suas relações consistem em um campo em constante movimento, articulado as múltiplas culturas e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas que convém ser problematizadas em todos os movimentos educativos.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37):

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Diante disso, os Estudos Culturais são entendidos como processos de interações culturais, e não como algo advindo dos saberes impostos por um grupo social. A cultura hegemônica é compreendida como uma possível entre tantas outras, mas não única. Todas as culturas são legítimas.

É por isso que Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38) afirmam que:

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida

tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura.

E é a partir dessas reflexões, que a escolha pelo campo dos estudos culturais é adequada para essa pesquisa. Caracteriza-se por permitir em seu interior a existência de diferentes caminhos, gerando muitas vezes sentimentos negativos, ansiedades e silêncios “irritantes” (HALL, 2003).

Diante disso, para que a pesquisa não fuja do campo das grandes narrativas, é que não se postula o fechamento do conhecimento, mas reconhece também que a prática que nos leva a querer fazer diferente pode nos mostrar alguns pontos que a distinga e outros que a defende. Um dos pontos a serem defendidos, segundo nosso entendimento é a formação inter/multicultural, ou seja, a preparação de professores para lidar com as identidades/diferenças culturais. Nesse processo o papel dos gestores pode ser fundamental.

3. Formação docente na visão dos gestores para a discussão das identidades/diferenças

Os gestores se veem às voltas com a busca da formação continuada para que a prática docente melhore. Nesse movimento, nesse item, o destaque vai para a formação multi/intercultural.

Discutir a formação docente para contemplar as identidades/diferenças dentro do ambiente da escola é algo a ser repensando a cada instante, para desconstruir os tabus, e questionar os conteúdos aplicados nas práticas pedagógicas.

Segundo Knoff, Valentim e Candau (2011, p. 175):

A questão da diferença na educação não se constitui um problema inédito, diferentes abordagens teóricas já se debruçaram sobre o tema, quer através de aproximações a partir de correntes da psicologia, em que o tema das diferenças individuais é privilegiado, quer a partir da ótica sociológica, em que as diferenças de classe social e outros determinantes socioeconômicos e seu impacto nos processos escolares são analisados.

Além dessa abordagem, está em construção a formação multi/intercultural. Os gestores são desafiados a lidarem com as diferenças presentes nas escolas e contribuir em processo de formação dos educadores. Para Moreira e Candau (2008, p. 35), “as relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada na escola”. Portanto, continua sendo importante insistir nessa formação para que a diferença

deixe de ser associada a déficit, inferioridade, anormalidade, ou ainda, uma explicação para o insucesso escolar dos grupos que não fazem parte da cultura hegemônica.

Com o objetivo de conhecer como os gestores veem a formação dos professores para trabalharem as identidades/diferenças no ambiente escolar, perguntei a eles: “A formação acadêmica tem preparado ou não o docente para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar?”. A gestora Rebeca⁴⁹ respondeu:

Depende do corpo docente da universidade, vai depender muito do olhar e da leitura e da formação que esse professor tem. Se eu estou trabalhando, formando futuros professores eu tenho que ter uma opinião e um olhar sobre isso, eu tenho que ter leitura, ter subsídio para discutir isso em sala de aula. Tenho que ter o pé atrás, com a diferença, o diferente sempre vai ser o diferente, o que esse diferente pode contribuir né, com a formação docente, com a minha diferença, só que os discentes ainda não têm esse olhar.

A gestora demonstra uma preocupação com o diferente, mostrando que a academia pode ou não formar professores para essa discussão, dependendo de seu corpo docente, se este também foi formado para discutir as diferenças. Muitas vezes parte do corpo docente de algumas Instituições de Educação Superior não tem em seu quadro professores formados na área da diversidade cultural, tampouco a formação continuada contempla essa dimensão.

Discutir temas relacionados a essa temática é algo difícil, uma vez que algumas rupturas de conceitos são importantes para que essa discussão ocorra dentro do ambiente acadêmico.

Candau (2009) observa que está havendo essas discussões maior sobre as identidades/diferenças no espaço escolar. Entretanto esta contestação não:

Supõe que as consequências destas perspectivas nas práticas pedagógicas tenham sido cada vez mais levadas em consideração. Em geral, a cultura escolar contínua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas (CANDAU, 2009, p. 203).

É possível perceber a existência de barreiras para a discussão das diferenças em sala de aula, é provável que isso aconteça em função de nossa própria cultura, bem como do processo de formação. A gestora Isabel⁵⁰ pontua:

Eu falo assim que dentro da formação inicial nós não temos disciplinas no currículo que trabalham a questão de conflito e diversidade em si, tem assunto como língua portuguesa e tudo mais, inclusive quando eu fiz a dissertação, eu discuti exatamente essa questão. Como esse professor não tem essa formação para trabalhar, assim lidar com os conflitos que acontecem em sala de aula e do mesmo jeito a questão da diversidade que ele enquanto professor tem que ter. Por exemplo, na maioria das nossas conversas em sala de aula coloco os exemplos que eu já vivenciei para dar

⁴⁹ Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

⁵⁰ Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

uma noção para eles do que eles vão encontrar dentro da sala de aula, exemplos das experiências vivenciadas por mim enquanto professora, enquanto gestora eu sempre passo para eles, porque as vezes eles perguntam, até mesmo situações que eu vivencio durante o período de estágio, que eles ficam falando para mim. Eu falo é assim mesmo, é isso que vocês vão verificar, desse jeito que vocês vão ter que fazer, mas dizer que saem totalmente preparados para trabalhar a questão da diversidade em si, não.

A reflexão da Gestora Isabel em torno dessa pergunta nos leva a entender que a academia muitas vezes forma para a docência sem considerar os diferentes, sem quebrar o paradigma da homogeneização. Continua vigente um currículo monocultural, com metodologias pensadas para alunos “iguais”.

Metodologias esta advindas de tempos monoculturais, por medo de discutir o preconceito, de não dar conta de explicar como se produzem diferenças, as identidades, como no ambiente escolar. Isso explica em parte a fala da Gestora Dalila⁵¹ que diz que a “academia deixa a desejar, ela deixa porque só dá a base, ela não te dá o subsidio, ela te dá só aquela base tradicionalista, porque isso você só vai adquirir depois no seu cotidiano”.

Lembramos que a academia também é um espaço de educação, de socialização de sujeitos. É ali que os alunos também podem desenvolver formas de lidar com as diferenças sem inferiorizá-las, ou formas de manter a discriminação.

Assim a academia também tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas de seus acadêmicos para uma perspectiva multicultural. É a academia a continuidade da escola, onde já fomos alunos, onde aprendemos a conviver com as diferenças, bem como aprendemos a agir, pensar e nos relacionar com a diversidade.

Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 72):

A cultura da escola consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas.

Mesmo que o autor esteja se referindo à escola, o mesmo pode-se dizer em relação à universalidade. Diante dessas relações ainda percebe-se os tabus, os preconceitos, as indiferenças dentro do ambiente em que estamos. Perguntei as gestoras por que elas pensam que a academia, a universidade, não consegue romper com esses tabus, pois formam professores, e mesmo assim eles não estão prontos para trabalhar essas questões? A resposta de uma das gestoras foi:

⁵¹ Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Ainda não, mas não é culpa da academia, e sim de nós mesmos não queremos romper com certos preconceitos, falta de interesse, dizemos que não somos preconceituosos. Por exemplo, quando discuto com alunos temas sobre sexualidade, onde Louro⁵² fala dessa questão do sexismo, de como devemos olhar para a questão de gênero, dizemos que entendemos, mas quando nos deparamos com a realidade, vendo duas meninas se beijando, achamos isso absurdo, quando estamos na escola e vemos menina jogando bola, ou menino brincando de boneca achamos isso fora do padrão, menino é menino, menina é menina, menino brinca de bola, luta, menina dança, brinca de boneca, até hoje não conseguimos romper com esses paradigmas do que é ser menino e ser menina, isto está enraizado no ambiente da escola. (Gestora Dalila⁵³).

Para Souza e Fleuri (2003, p. 72):

É dentro desse universo complexo, na busca de formas possíveis para que o saber escolar interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo educacional, que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores (as).

Diante dessa discussão, é importante que se construa uma proposta de formação docente para a Diversidade cultural, para desencadear processos de reflexões, discussões que levem os professores a perceberem a importância de uma nova abordagem no que diz respeito a presença das identidades/diferenças nos espaços educativos.

Considerações Finais

Finalizamos nosso artigo, reiterando a importância de nas universidades considerar a discussão das identidades/diferenças, nos cursos de formação docente. É importante construir pressupostos teóricos que reconheçam e dialoguem com a diversidade cultural presente na sociedade e nos espaços educativos.

O estudo mostrou um aspecto que considero fundamental, que é o fato desses gestores admitirem que a academia não forma para a diversidade. Os gestores apresentaram nessas respostas as suas inquietações em como o assunto relacionado a diferença ainda é visto como tabu, sendo pouco problematizado.

Diante disso reafirmamos o espaço acadêmico da formação como espaço de diálogo, de formação de professores que tenham como um dos princípios o respeito às diferenças dos alunos.

⁵² Guaraci Lopes Louro é uma autora que discute em suas obras a questão de Gênero, Sexualidade e Educação.

⁵³ Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Referências

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB/Campo Grande-MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, já./abr. 2009.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, nº 23, pp. 33-61. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 12 de mar.2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade & cultura**, nº 16, 2001, 45-62. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. pp. 79-109.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 73-102.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 53-84.

VIEIRA, Ricardo. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB/Campo Grande-MS, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9005-edicao-31-jan-jun-2011.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2013.

GT: Formação de Professores e Diversidade

DOCENTES DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: COMO AS IDENTIDADES NEGRAS LHE AFETAM?

José Bonifácio Alves da Silva⁵⁴

José Licínio Backes⁵⁵

Resumo:

O presente texto é resultado de parte das reflexões feitas em uma dissertação de Mestrado em Educação concluída no ano de 2013. O artigo pretende mostrar como as identidades negras afetam docentes de História em formação cotidiana no ambiente escolar. O material utilizado para análise foram 8 entrevistas semiestruturadas realizadas entre fevereiro e junho de 2012 e textos de autores que contribuíram para a discussão teórica. A partir do contato com as representações das identidades/diferenças negras e com os sujeitos negros vão se processando interações culturais no ambiente escolar que afetam a contínua formação de docentes de História de diferentes maneiras. Na sociedade, nas culturas e nas escolas ainda existe desigualdade, racismo, preconceito, discriminação, exclusão e opressão. Entretanto, os professores/as de História entrevistados têm sido afetados de maneiras positivas pelas identidades negras em suas formações cotidianas, pois criam estratégias de valorização das negritudes na história e de combate ao racismo.

Palavras-chave: docentes de história; formação cotidiana; identidades negras.

INTRODUÇÃO

A intenção deste artigo é mostrar de que maneiras as representações das identidades negras, inventadas e reinventadas também nas interações culturais do espaço escolar instituindo formas de identificar/diferenciar e significar as culturas negras e os sujeitos negros, afetam docentes de História e contribuem para suas formações no cotidiano escolar.

Para a vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais, as identidades são produzidas pelos sujeitos incessantemente nas identificações/diferenciações feitas no contato com os outros/as e nas/pelas narrativas históricas oficiais/não-oficiais

⁵⁴ Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista professor da Educação Básica do Observatório da Educação na Universidade Católica Dom Bosco. Email: zezao-boni@hotmail.com

⁵⁵ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista produtividade (CNPq). Email: backes@ucdb.br

(BHABHA, 1998; HALL, 2004; WOODWARD, 2000). Vale lembrar, apoiado em Gomes (2006) que a escola é um dos locais de produção das identidades negras, mas não é o único.

Entendemos que as/os oito professores e professoras de História de escolas públicas e privadas de Campo Grande/MS, entrevistados entre fevereiro e junho de 2012 para buscarmos compreender como as ideias de negritude lhes afetam, aprendem constantemente com a prática docente e dão continuidade à sua formação no trabalho que realizam no dia-a-dia das escolas onde atuam. Este texto traz a análise dessas entrevistas tendo em vista a formação cotidiana de professores de História em contato com as identidades/diferenças negras.

AS IDENTIDADES NEGRAS E OS DOCENTES DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTATOS PRODUTIVOS

Após a transcrição das entrevistas semi-estruturadas realizadas com oito docentes de História da escolarização básica, os nomes das escolas foram excluídos e as falas foram identificadas com nomes fictícios para não expormos os entrevistados no texto, mas apenas suas falas acerca dos efeitos das identidades negras no cotidiano escolar e em suas formações, aprendizagens e ações nesse contexto. No parágrafo seguinte apresentamos os/as docentes entrevistados/as com os nomes fictícios.

A Professora Isa tem 36 anos de idade, trabalha com o ensino médio na rede pública estadual e leciona há 12 anos. O Professor Juca tem 24 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio em colégios particulares, ministra aulas há 5 anos. A Professora Nina tem 36 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio na rede pública estadual, leciona há 12 anos. O Professor Beto tem 22 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio na rede pública estadual, ministra aulas há 3 anos. A Professora Ana tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e municipal, leciona há 20 anos. O Professor Miro tem 43 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e na escola privada, ministra aulas há 20 anos. A Professora Lia tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e municipal, leciona há 20 anos. O Professor Chico tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino médio na rede pública estadual e ministra aulas há 18 anos.

Os constantes processos de hibridização, em todos os aspectos das culturas, dificultam padrões de identificação muito rígidos. “Como a cultura tá miscigenada, tá

misturada né, está presente a todo momento e, ao mesmo tempo, não está. É difícil você colocar um padrão cultural: ‘ah pra ser negro tem que seguir esse padrão cultural’” (Professor Juca). Existe uma dificuldade de definir o que caracteriza a identidade e a cultura negra em meio a tantas representações híbridas.

O Professor Beto vê que estudantes negros/as estão sempre em grupo, interagindo com outros colegas: “[...] nunca vi um negro sozinho, isolado, quieto, não. [...] Personalidade, tudo bem, mas o negro que eu vejo está sempre em grupo né”. As diferenças não impedem os estudantes de trabalharem juntos. “O interesse em trabalhar em grupo é sempre maior do que o individual né” (Professor Beto). Por outro lado, existem complexas políticas seletivas internas nas salas de aula para admissão nos grupos que se formam entre estudantes. Políticas seletivas de identidades desejáveis aos membros dos grupos. “E eu sempre ali apoiando, dando conselhos né, é... conseguindo equilibrar os grupos também né, por que sempre tem umas panelinhas, mas eu sempre tento equilibrar os grupos” (Professor Beto). A administração docente procura regular as políticas seletivas dos grupos nas aulas, tentando “equilibrar” as relações. “A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação” (SILVA, 1995, p. 202).

Os estudantes negros participam se forem aceitos pela turma. Há complexas significações, representações e relações de poder operando nesse espaço. “A gente tem um garoto aqui, ele é negro, é do 8º ano, ele é repetente, mas ele é bem popular, todo mundo conhece ele, porque ele é aquele cara bacana, entendeu?” (Professora Nina).

Existem estudantes negros que transitam em diferentes espaços. Conseguem de alguma forma driblar e/ou adequarem-se as políticas seletivas dos “grupinhos”, formados nas aulas e na escola: “[...] esse ano passado, o ano agora recente né, tive uma sala de terceiro ano, por exemplo, que eu tinha meninos negros, eles participavam muito bem” (Professor Chico).

A Professora Lia conta o que ouviu de um aluno negro do 3º ano do ensino médio, segundo ela, bem aceito pela turma a qual pertence, em uma discussão sobre o preconceito: “ele falou: ‘é mesmo professora, esses dias a polícia me parou só porque eu sou negro. Só sou aceito aqui na escola’”.

A participação negra não é muito percebida, entretanto, a auto-afirmação étnica/racial também não é percebida pela Professora Isa: “isso eu procuro já, desde que eu comecei a dar aula, essa auto-afirmação é uma coisa que você... que eu não consigo ver de jeito nenhum”. De acordo com o Professor Juca, o pertencimento à etnias/raças não é muito

relevante para os estudantes no ambiente escolar: “questão da etnia, da raça não é isso que influencia aqui”.

O Professor Miro observa que, aparentemente, o professor de História é visto pelos outros colegas (professores, coordenadores, etc.) como o único responsável por trabalhar temáticas à respeito da cultura negra, das relações étnicorraciais, do preconceito, do racismo e da discriminação na escola. “Acham que é problema do professor de História. Então, se ele empurra pra um... se ele empurra, ele ignora o preconceito, o racismo”. Segundo os entrevistados/as, também a responsabilidade do cumprimento da Lei que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas acaba ficando, em grande parte, a cargo dos/as docentes de História e das disciplinas, além da História, onde estes, muitas vezes, acabam ministrando aulas, como por exemplo: Sociologia e Filosofia.

Os negros/as aparecem mais no conteúdo de História na parte que diz respeito à época do “[...] Brasil colônia, no período colonial. Aparecem também na mineração, aparecem na parte de entradas e bandeiras, acompanhando os bandeirantes na colonização brasileira. Aparecem no Quilombo de Palmares” (Professora Ana). Parece que o desejo da representação hegemônica é colocar o negro/a preso a um passado distante, perdido, esquecido, para não incomodar o presente com reivindicações.

O Professor Chico fala da presença negra no conteúdo de História a partir do “[...] período de expansão marítima, da colonização da América, aí você começa a trabalhar a escravidão, aí você já entra no estudo de raça, miscigenação, você já faz uma análise da questão cultural no Brasil e entra na questão do preconceito”.

A colonização esteve também envolvida em questões relacionadas à identidade. “Tanto é que nesse conteúdo, que agora é obrigatório⁵⁶, quando você fala da questão da negritude, a primeira coisa, se você for colher alguma coisa de dados, inicialmente, vai vir a escravidão, com certeza” (Professora Isa). Por meio de representações deturpadas do outro a ser colonizado, pretendeu-se fazer com que este sentisse vergonha e acionasse outras identidades mais próximas da desejável quando perguntassem: quem é você? Nesse processo, por vezes, “o outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (BHABHA, 1998, p. 59).

Os negros e negras na vida cotidiana são diferentes dos retratados nos livros e, por vezes, garante a Professora Ana, “a imagem que a gente aprende [no dia-a-dia] é totalmente diferente do que escrevem nos livros”. Existem subversões das representações hegemônicas

⁵⁶ A professora refere-se à Lei 11.645 de 2008 que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas.

que não têm o controle total na instituição de identidades, entretanto, nos afetam de algum modo.

No que se refere ao Brasil escravocrata no conteúdo de História, chama a atenção da Professora Nina o estranhamento maior dos alunos/as com relação às torturas do que com a representação da escravidão. A ideia de ser escravizado é encarada com menos espanto. Será que a escravização está presente de alguma forma na vida dessas pessoas? “É engraçado isso, é o que eu to te falando a questão cultural é muito forte. Então, o que espanta são os maus tratos e não o fato de um estar escravizando o outro”. Já para o Professor Juca, o tema da escravidão atual parece ser algo muito distante das turmas dos colégios particulares onde trabalha: “eles não vêem isso. Isso é muito escondido na sociedade. É muito disfarçado. Muitas vezes não acreditam que isso realmente aconteça”.

A Professora Nina lamenta a conveniência da cultura nacional na representação de negros nos livros didáticos: “é uma pena, quando colocam algum destaque é porque ele fez uma coisa muito assim... [grandiosa] pra aparecer, se não, tá fora” (Professora Nina). Os negros aparecem com uma imagem positiva quando a significação hegemônica consegue incorporá-los ao discurso integracionista da identidade nacional, na figura de algum mártir republicano e como contribuintes na obra de construção da nação brasileira. “Eu fico pensando, no Rio você vê lá André Rebouças, quem era? Negro, né. Aí você pensa só alguns... só tinha alguns negros que se destacaram? Não, a gente sabe que têm outros, mas somente alguns se mantêm” (Professora Nina).

O Professor Beto faz um comentário sobre o espaço dedicado nos livros didáticos à história dos negros no Brasil: “você vê muita diferença de atenção, você pega a história do bandeirante Jorge Velho, vai lá três colunas, Zumbi um quadradinho, entendeu? Não há um aprofundamento, sempre aquela mesma lorota de sempre”.

O presente para as negras e negros, sem a reflexão dos processos históricos que o fabricaram e a respeito de quem os narra, transforma-se em uma repetição do que foi o passado da escravidão, contado pelo olhar do colonizador. Um todo equilibrado guiado pelos pólos opressor/oprimido, colonizador/colonizado. Parece não existir saída, temos de continuar e seguir a corrente, andar na linha e não desobedecer à ordem “natural” das coisas. Ocorre a naturalização das desigualdades para que continuem existindo. “As narrativas na escola brasileira não têm tradicionalmente incluído a voz dos negros, por exemplo; ao contrário, [...] a tradição tem sido a de apagar as identidades sociais não-hegemônicas ou de torná-las invisíveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 81).

Para o Professor Miro, a história dos sujeitos negros mostrada nos livros didáticos é europeizada, mas pretende ser objetiva e imparcial. “É muito superficial, muito positivista, uma visão de África ainda inferior, uma visão europeizada né”. O professor defende uma história mais crítica que questionaria a opressão sofrida por negros e negras. “Isso porque o crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico” (BHABHA, 1998, p. 34), buscando ver os possíveis efeitos das representações estereotipadas na atualidade.

O Professor Beto disse estranhar não encontrar aquele negro com orgulho de se espelhar na história de algum célebre personagem: “[...] um príncipe da África, que era um rei de uma aldeia, era um grande guerreiro do seu meio ambiente, um grande caçador”. É importante uma história que mostre personagens negros, entretanto, ilustres indivíduos não podem diluir as ações dos coletivos, pois é continuar negando a atuação de sujeitos da/na história.

A afirmação étnica/racial de negros/as é vista como positiva pelo Professor Chico, “desde que isso não seja dito pra poder provocar, porque eu já vi casos, assim: ‘eu sou negro e tudo mais’ e acaba se cometendo o mesmo ato contra o outro. Não é isso... o objetivo é as raças, as cores de pele se integrarem e não existir isso né”. O professor teme que a “paz reinante na sala de aula”, garantida através de uma “identidade mestra íntegra” (humano, pessoa, brasileiro, etc.), possa ser perturbada pelas tensões das diferenças. “Todos nós temos que nos aceitar como nós somos né. Se ela se considera e diz isso não pra reclamar né ou pra poder se engrandecer” (Professor Chico).

A Professora Lia disse que o (re)conhecimento faz com que o sujeito tome consciência de sua situação nas relações humanas hierarquizadas, de sua verdadeira história e se afirme negro/a. “Eu acho que parte do estudo, a partir de quando ele começa a estudar, ele começa a pesquisar, a conhecer a sua história, a sua origem mesmo, vamos dizer... a sua parte cultural”. A professora fala de despertar uma consciência, pré-existente, que parece adormecida. Por outro lado, parece que essa consciência tem de ser construída cotidianamente. “Eu acho importante trabalhar, despertar o senso crítico, valorizar, mostrar para os alunos né. A importância da nossa formação. Como que foi através deles [dos negros]. Não só do europeu né, houve toda uma miscigenação”.

Uma educação crítica e uma escolarização de qualidade são encaradas como vias para o reconhecimento, valorização e afirmação das identidades negras: “[...] uma boa formação escolar, uma educação de qualidade, uma educação crítica, uma educação que

realmente briga por seus valores, briga por seus pensamentos” (Professor Miro). Os docentes ainda observam, o importante papel das famílias no apoio à essas ações.

É relevante garantir a oportunidade do surgimento de espaços onde identidades, diferenças e culturas negras possam ser desinvisibilizadas, onde possamos fazer com que os professores/as e alunos/as não se sintam somente próximos da herança européia, mas da africana também: “[...] esse ano ainda não foi a culminância do Projeto Africanidades lá no Colégio, lá vai ser mostrado” (Professora Ana); “esse ano, nós estamos até com um projeto aí, pra ações durante o ano, voltadas para questão afro-brasileira” (Professor Chico). Pode parecer um disfarce para as relações étnicorraciais que não são harmônicas, entretanto, não podemos controlar as representações (re)criadas pelos outros acerca de nossas ações, pois, como orienta Bhabha (1998): “[...] a intervenção histórica se transforma através do processo significativo, como o evento histórico é representado em um discurso *de algum modo fora de controle*” (p. 34). Também estranhemos as nossas atitudes e provocamos outras maneiras de refletir sobre as nossas ações nos contextos socioculturais, “[...] ao explorar esse Terceiro Espaço [imprevisível, de interpretação, tradução e negociação], temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 1998, p. 69).

As/os docentes de história têm um papel fundamental na discussão a respeito das representações das identidades negras construídas historicamente. Ainda há o esquecimento da exclusão a que negros/as são submetidos/as: “você vai trabalhar: ‘o presidente dos Estados Unidos é negro’. Só que eles parecem que... eles esquecem né. Isso por causa da nossa própria sociedade, da nossa formação histórica” (Professora Lia). A homogeneização e fixação de identidades no tempo presente ou no passado, numa visão atemporal, tende a privilegiar a perpetuação da posição hegemônica de certas identificações e a subalternização de outras.

Os/as docentes provocam estudantes e a si próprios a pensar no reconhecimento das identidades negras, dignamente representadas, com a valorização da história negra (sujeitos e coletivos negros como agentes de mudanças, produtos e produtores de história). “Questão de conscientização né, porque a gente sabe que isso precisa ser trabalhado na escola. Pode não aparecer o preconceito, mas ele tá presente” (Professor Chico).

Mostrar uma história negra é mostrar que existe a possibilidade de se contar outras histórias além daquela eurocêntrica e consagrada pelas atuais relações hierarquizadas de poder. Pode ser este um caminho para uma maior valorização das identidades/diferenças negras. “Como as identidades não se encontram fixadas, mas estão, sim, sempre em processo,

construindo-se na e por meio da linguagem, resistências podem se desenvolver e favorecer a criação de contradiscursos em que novas posições se estabeleçam” (MOREIRA, 2010, p. 206).

A Professora Isa faz menção a essa possibilidade quando comenta a importância da história e cultura afro-brasileira no currículo da disciplina História: “acho que é um caminho pra isso. Geralmente quando você mostra uma coisa nova, quando você apresenta, isso tende a pegar. Não é assim? Então, acho que é um caminho pra essa valorização”. Tirar proveito da tendência moderna de valorização do novo em detrimento do velho e mostrar novas histórias, novas representações das identidades negras, contribuindo para a valorização e para conquista de espaços. A ideia da professora é trazer representações novas (valorizadoras) em detrimento das inferiorizadoras (velhas). No entanto, o novo também fica velho e o velho atualiza-se. O que torna contínuo esse trabalho de trazer histórias alternativas, de trazer representações que valorizem as identidades negras. “Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (BHABHA, 1998, p. 27).

A história negra nas escolas com a finalidade de valorizar as identidades negras, às vezes, recorre à ação de reis, heróis e mártires negros, de certo ilustre indivíduo destemido em detrimento das ações dos coletivos, dos sujeitos da história. “Hoje já dá destaque também, por que a gente trabalha com eles vários personagens importantes da história” (Professora Lia).

Algum comprometimento social existe dentro das escolas, existe o interesse de construir um futuro melhor para a educação escolar e deixar marcas positivas nos estudantes. “Mudanças, portanto, são possíveis de serem incentivadas e catalisadas no espaço escolar, tanto pela crítica de identidades dominantes como pela compreensão do processo de construção das identidades presentes nesse espaço” (MOREIRA, 2010, p. 206). Especificamente nas aulas de História, a Professora Nina mencionou buscar cotidianamente “[...] a cada aula, a cada momento, entender a particularidade de cada pessoa, reforçar os valores, minimizar os defeitos e buscar alternativas pras coisas mudarem, pras coisas melhorarem, entendeu?”

Os espaços das aulas de História são importantes para a construção de outras representações das identidades negras, diferentes das verdades históricas impostas pelo olhar colonial. “O propósito deve ser explicitar como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor” (MOREIRA, 2002, p. 28). A Professora Nina trata

a consciência negra enquanto uma construção contínua, um projeto político para realidades mais justas, menos racistas/classistas: “eu não consigo enxergar só como uma data comemorativa, como uma coisa que precisa ser lembrada lá em novembro, mas uma coisa que precisa ser construída ao longo do tempo”. Ela disse que tem se esforçado para encarar diariamente, nas aulas, a tarefa de produzir outras representações históricas, além das hegemônicas. “Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal” (MOREIRA, 2002, p. 27).

A partir do contato com as representações das identidades/diferenças negras e com os sujeitos negros vão se processando interações culturais no ambiente escolar que afetam a contínua formação de docentes de História de diferentes maneiras. Na sociedade, nas culturas e nas escolas ainda existe desigualdade, racismo, preconceito, discriminação, exclusão e opressão. No entanto, cabe ressaltar que a cultura é ambivalente, ela pode produzir o conformismo, mas também “[...] faz com que as pessoas fiquem indignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra” (BACKES, 2006, 431). Os professores/as de História entrevistados têm sido afetados de maneiras positivas pelas identidades negras em suas formações cotidianas, pois criam estratégias de valorização das negritudes na história e de combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos permite inferir que as professoras e professores de História, sujeitos desta pesquisa, aprendem bastante no contato com as representações de identidades negras e com os sujeitos negros em suas formações cotidianas dentro e fora das escolas. Aprendem que os constantes processos de hibridização, em todos os aspectos das culturas, dificultam padrões de identificação muito rígidos às negritudes.

Os/as professores/as vêem as relações estabelecidas por estudantes negros no espaço escolar e proporcionam momentos para que estes, assim como os outros, participem das aulas e demais atividades na escola. Percebem e combatem o preconceito, o racismo, a discriminação e a exclusão na escola. Exploram formas de valorizar a história negra, colocando sujeitos negros como sujeitos da história.

Estas ações podem não ocorrer do jeito e na intensidade que desejamos, porém, não podemos ignorá-las, não podemos deixar de observar os efeitos positivos das identidades negras na formação de docentes de História no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Educação e Sociedade**, nº. 95, vol. 27, p. 429-443, maio/agosto. 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flávio Barbosa Moreira - pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-216.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 15-38, agosto/2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

GT - Formação de professores e Educação Infantil

GT - Formação de professores e Educação Infantil**GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO, AÇÃO E FORMAÇÃO**LUZ, Anízia Aparecida Nunes⁵⁷MELLO, Lucrécia Stringhetta⁵⁸**Resumo:**

O trabalho trata de um projeto gerado na prática cotidiana de atuação junto à rede municipal de educação como coordenadora da área da Educação Infantil em Três Lagoas/MS. Emerge do interesse em aprofundar estudos sobre a gestão de Centros de Educação Infantil, com recorte ao papel dos gestores na organização do tempo e do espaço educativo condicionado ao projeto pedagógico o qual deverá coordenar e acompanhar em todas as suas etapas. Essa tese deverá perseguir o eixo já engendrado no mestrado voltado para o ato de coordenar o pedagógico, papel dos especialistas, e que na sequência possibilita “ver de novo” o gestor da educação infantil como coordenador no cargo administrativo de uma função criada há poucos anos uma vez que, as instituições de educação infantil passam a ser subordinada à secretaria de educação e não mais a assistência social. A interdisciplinaridade oferece a diretriz e a base no processo de elaboração e construção do conhecimento sempre provisório e refletido. Parte dos dados decorre do processo formativo organizado pelo grupo de estudos como ação “colaborativa” cuja prática dos participantes implica rever conhecimentos, em romper hábitos e acomodações ao buscar o novo e desconhecido. É um processo que requer criação onde se recorre à metáfora e ao símbolo. A pesquisa, ainda inicial, trata da reflexão sobre o conceito de infância contido na normativa que direciona o currículo nacional, e do município, dos conceitos historicamente produzidos e a dinâmica com que a escola acolhe ou não tais diretrizes. Objetiva-se ainda descrever o espaço e tempo que a educação infantil ocupa no município.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão. Formação continuada.

Introdução

A temática “gestão na educação infantil” parte, inicialmente dos estudos que se desenvolvem pela própria trajetória profissional, permeiam os estudos e a pesquisa realizada no mestrado, a qual trata da “construção da identidade do supervisor escolar” analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua função e ao papel que desempenha na escola. A ênfase dada nesses estudos, permitiu um recorte e direcionaram o “olhar” para a gestão escolar com foco na Educação Infantil. Pois, embora saibamos que existem muitos estudos envolvendo o trabalho e a atuação do gestor escolar, consideramos, ainda, incipiente as

⁵⁷ Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da área da Educação Infantil da SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS). aniziaaluz@gmail.com

⁵⁸ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. lucrecia.mello@uol.com.br

discussões no que tange a gestão na instituição da Educação Infantil. Por isso a temática, nessa área, é bastante interessante e necessária.

Temos assistido, a partir da década de 1980, um avanço na área da Educação Infantil, pela parte legal que vem, nos últimos anos, ocupando um espaço político efetivado por meio da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96, Resolução nº 5, entre outras. Assim como avanços em relação aos estudos das questões ligadas diretamente à infância e ao desenvolvimento infantil tentando dar sentido ao que pontua os documentos legais, fundamentadas por autores como Kramer (1995, 1998, 1999, 2009), Sanches (2003), Machado (2002), Campos e Rosemberg (2006), Lopes (2009), Antunes (2004), Oliveira (2010), Dias e Faria (2007).

São autores, que em seus estudos apresentam um (re)pensar sobre a Educação Infantil considerando-a como a primeira etapa no processo de aprendizagem. Abordam, também, a necessidade de (re)construção da concepção de infância, abrindo espaço para a valorização da criança em suas especificidades, suas particularidades e a compreensão de que é “[...] alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias (outras categorias etárias), que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele”. (PERROTI, op cit MUNIZ, 1999, p. 247).

Podemos dizer que esse movimento sinaliza a importância que o atendimento a criança de 0 a 5 anos, em instituições escolares, vem assumindo diante de algumas experiências proporcionadas nesse espaço. São experiências, que podem interferir significativamente tanto na aprendizagem, quanto no desenvolvimento humano e social das crianças. Desse modo, o objetivo pretendido é o de ampliar a análise e a discussão sobre qual o papel do gestor (diretor e especialista em educação⁵⁹) em relação a organização do tempo e do espaço educativo condicionado ao projeto pedagógico o qual deverá coordenar e acompanhar todas as suas etapas.

Assim, considerando os desafios educacionais em que nos vemos envolvidos, que a equipe de educação infantil da secretaria municipal de educação de Três Lagoas/MS iniciou, no ano de 2011, um projeto de formação continuada em que buscamos abordar concepções de educação e de infância que fundamentam o trabalho dos gestores. Nesse contexto de inquietações, que o grupo de estudos esta inserido, torna-se necessário refletir sobre as concepções de educação e de infância que fundamentam o trabalho dos gestores, bem como,

⁵⁹ No sistema municipal de ensino de Três Lagoas/Ms usamos a terminação de especialista em educação também denominado de coordenador ou supervisor pedagógico em outros sistemas de ensino.

discutir sobre as ações prioritárias do currículo que considere a construção da aprendizagem da criança e que possibilite o seu desenvolvimento integral.

Nesse espaço, o coletivo de gestores problematizam crenças, exercendo a escuta, alinhando intencionalidades e possibilidades de mudanças nas ações administrativas e pedagógicas. Temos percebido que as ações empreendidas no grupo vem contribuindo, no mínimo, para ampliação da discussão sobre as práticas administrativas e pedagógicas nas unidades de Educação Infantil, articuladas e confrontadas com as teorias e experiências dos profissionais que atuam na área. Sinalizam um caminho para trabalhar com a criança no sentido de desmistificar e ultrapassar algumas marcas históricas que, por vezes, influenciam as ações cotidianas dessas instituições. Contudo, percebemos que este, ainda, é um dos grandes desafios a superar no sentido de identificar e construir princípios próprios de organização para instituição de Educação Infantil que considere à criança em todas as suas especificidades e singularidades.

Gestão escolar e organização do espaço educativo

Os tempos atuais se apresentam com uma dinâmica de constante modificação no âmbito econômico, social e cultural. Essas mudanças se inserem na educação, especialmente a pública, trazendo em seu bojo questionamentos e desafios sobre os quais muitas vezes nos sentimos despreparados para encontrar respostas, mas, que necessitam ser encarados e refletidos pelo coletivo escolar.

De acordo com Orsolon (2001, p. 18), a escola se caracteriza como espaço de atuação dos educadores em relação constante com a sociedade na qual está inserida. Porém, as ações exercidas nos espaços escolares são bastante complexas. Cabe ao profissional da educação, especificamente o que atua na gestão (aqui queremos enfatizar tanto a administrativa, no figura do diretor, quanto à pedagógica, na figura do especialista em educação), tomar para si a responsabilidade de “[...] desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas [...]”.

Isso requer dos gestores escolares comprometimento e compartilhar de responsabilidades, além de atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar. Integrar os objetivos da instituição de Educação Infantil levando-se em conta valores, costumes e manifestações culturais, incentivar práticas curriculares inovadoras e criar oportunidades de reflexão sobre a ação pedagógica. Na busca de identidade própria para essa instituição e os atores que nela atuam, o debate central diz respeito a sua função que transita entre o educar e

o cuidar. Contudo, observamos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de articular essa duas instâncias. Percebemos que há “[...] conflito entre o que se acredita que deva ser feito com as crianças na instituição de educação infantil e sua prática real, carregada de ambiguidades e múltiplas facetas”. (GOMES, 2009, p. 164).

São os questionamentos que nos movimentam, os conflitos e as inquietações nos levam a refletir sobre as concepções de educação e de infância que fundamentam o trabalho dos profissionais, gestores, que atuam nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Isso, associado, também, ao fato de ocupar o cargo de Coordenadora da Área da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS (SEMEC), atuando diretamente com os diretores e especialistas. Entre algumas das funções do cargo esta a organização e a implementação de formação continuada. Uma das formações que organizamos vem acontecendo, por meio de encontros quinzenais, com os gestores especificamente da área (diretores, adjuntos e especialistas em educação das instituições escolares) e sobre a qual abordamos neste trabalho.

Trata-se de um projeto que visa propiciar encontros para troca de experiência entre os participantes, assim como à formação, integração e articulação dos saberes práticos e teóricos de todos envolvidos no que tange o papel da gestão escolar. Os encontros que se iniciaram em 2011, teve nesse ano específico, como aporte para seu desenvolvimento, a parceria com o Instituto Avisa-lá, por meio do Programa Formar em Rede. Momento ímpar que nos impulsionou, pois possibilitou a reflexão entorno das convicções e concepções que temos sobre educação e o papel que cada um assume diante dela, fortalecendo nossas ações.

Entre os anos de 2011 e 2012 participavam do grupo 12 instituições educativas, Centros de Educação Infantil (CEI)⁶⁰, em média 25 gestores (diretores e especialista em educação). O foco das discussões se pautava no brincar como ação integrada, articulada aos aspectos do desenvolvimento integral da criança e, especificamente, de sua aprendizagem de modo a percebê-la como um ser completo (histórico, social, cultural, afetivo e cognitivo). As ações desenvolvidas no grupo transcenderam o espaço formativo para chegarem até o espaço institucional. Assim, buscamos trabalhar no sentido de incentivar a elaboração e desenvolvimento de projetos que permeassem o tema.

⁶⁰ Até o ano de 2012, no município de Três Lagoas/MS, contávamos com 12 CEI, sendo que 6 deles atendiam crianças de 0 a 5 anos e os outros 6 atendiam apenas crianças de 0 a 3 anos. Também, contávamos com 17 instituições educativas - escolas, sendo que 15 delas atendiam crianças entre 4 e 5 anos (Pré), conjuntamente com o ensino fundamental. Atualmente esse quadro mudou em relação ao CEI, temos 14 em funcionamento buscando atender a demanda para esse nível da educação, mas que, infelizmente, reconhecemos ainda não atingimos a meta.

Os frutos desses encontros e os trabalhos nas instituições se configuraram, em 2012, na idealização e realização do nosso I Seminário “VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO SONHO A REALIDADE”. Os objetivos pretendidos foram: - Promover encontro com os profissionais da área de Educação Infantil com o intuito de aprofundar o debate acerca da infância, docência, criança e suas especificidades diante das situações que envolvem a organização e desenvolvimento dos saberes e fazeres nas instituições educativas; - Ampliar e divulgar os conhecimentos, resultado dos trabalhos, empreendidos pelos profissionais engajados com essa etapa da educação.

Diante dessa iniciativa, estendemos o convite para as outras 15 instituições educativas - escolas, que atendiam desde a educação infantil (pré escola) até o ensino fundamental. Por entendermos que as mesmas não poderiam ficar de fora, mesmo que não faziam, naquele ano, parte do grupo de estudos e formação. A proposta aceita, por todas as unidades, foi de que cada uma participasse com um projeto. Assim, tivemos 21 projetos inscritos para comunicação oral, sendo 11 das escolas e 10 dos CEIS.

As ações que se desencadearam proporcionou expandir a proposta do grupo de estudos também para os profissionais/gestores que atuam nas escolas. Então, nesse ano de 2013 retomamos os estudos, inicialmente, com as 29 instituições educativas, contando com uma média de 70 participantes no grupo (especialistas em educação, diretores e diretores adjuntos⁶¹). Firmando uma parceria com profissionais/professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

Assim, percebemos que participar desse processo vem possibilitando a reflexão sobre as novas exigências impostas ao papel dos gestores escolares, considerando que sua atuação não se restringe ao planejamento, coordenação e direção. No grupo, as discussões tem-se encaminhado para o entendimento de que a ação dos sujeitos encontra-se na promoção e nas articulações entre as atividades, as pessoas, os diferentes saberes e modos de fazer, caracterizando-se pelo que consegue reunir e somar. Além disso, o seu trabalho deve ser incorporado em todas as suas dimensões: currículo, programas, planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem, oferecendo condições de legitimar a coletividade, a unidade e a qualidade da ação pedagógica. Pois,

No processo de efetivação pedagógica, destacamos o papel do profissional que atua nessa área de educação de crianças pequenas, ou seja, a intencionalidade educativa própria desse nível de ensino requer também a qualificação que proporcione

⁶¹ Outro fator relevante foi que em dezembro de 2012 tivemos as eleições para o cargo de diretor e diretor adjunto para todas as unidades educativas, incluindo os Centros e Educação Infantil em que, ainda, não estava regulamentada, oficialmente, essa função.

conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento integral da criança, materiais e métodos de aprendizagem e cuidados com a saúde, higiene e afetividade. (SOUZA; MELLO, 2008, p. 38).

Paralelamente, as discussões dão um tom sobre a construção da identidade do profissional que atua na educação infantil, na perspectiva de uma formação que possibilite a compreensão sobre o que é próprio para essa etapa da educação, visando o fortalecimento das práticas e a valorização profissional.

Tratando-se de uma abordagem qualitativa, diálogo e a reflexão são constantes e necessários na investigação e na busca de informações capazes de oferecer um conhecimento novo em relação ao que já se sabe, captar a lógica inerente, abrindo caminhos que exercitem a coletividade e a criatividade no que diz respeito a elaboração de propostas para implementar a educação escolar, especificamente a infantil. (CHIZZOTTI, 1991).

Tanto quanto o agir é percebido de uma maneira totalitária o conhecimento também tende a seguir as mesmas premissas. Portanto, também, a interdisciplinaridade nos pode ser muito útil nesse trabalho, por que ela aponta a verdadeira natureza relevante ao tema da gestão na educação infantil, mostrando os obstáculos sem nos fazer cair em ilusões.

Sendo assim, o conceito de interdisciplinaridade se fundamenta na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como conjunto de dados estáveis estando sujeitos ao ato de conhecer isento e distanciado do contexto, apontando para a necessidade de se levar em conta a relação entre os aspectos contraditórios dessa realidade.

A interdisciplinaridade uma atitude que conduz à prática reflexiva, à criação, humildade, parceria e ousadia. Para mudar de atitude, é preciso transformar “[...] a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se inter-relaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer”. (JOSGRILBERT, 2001, 85).

Desse modo, entendemos ser necessário procurar aprofundar o entendimento sobre a Educação Infantil e a infância partindo da vivência de uma realidade que se insere no cotidiano dos gestores escolares. Ao articular saberes, conhecimentos, vivências e pessoas caminhamos para uma perspectiva geral do contexto escolar objetivando uma maior reflexão sobre as atuais exigências para a instituição que atende a criança de 0 a 5 anos.

Tomadas de decisões e responsabilidades coletivas

A gestão escolar tem sido um tema presente em discussões na área da educação, especialmente no que se refere à escola básica, margeando os campos da política e da

legislação educacional. Consubstanciou-se como um tema notório a partir das reformas educacionais da década de 1990, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996. Por outro lado, observa-se que as investigações abordam experiências do cotidiano em busca de soluções para problemas como qualidade de ensino, participação interna e externa para a realização da gestão democrática e da autonomia de que se reveste o papel dos gestores quando trata das relações e inter-relações vividas no contexto da escola.

Revisitando a história da educação brasileira, no que tange à direção escolar, encontramos, na sua organização, a influência exercida pela administração empresarial. No contexto brasileiro, o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas trariam para o debate a gestão escolar democrática, reforçada pela própria Constituição Federal de 1988 como também pela LDBEN - 9394/96. A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização, que ocorreria no final da década.

Diante da historicidade da função gestora, encontramos princípios de uma organização escolar fundada na experiência administrativa, com características aplicáveis às empresas, como já evidenciamos anteriormente. Percebemos, contudo, que as ações empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem pressupõem relações pessoais e interpessoais cujos objetivos dirigem-se para práticas da formação humana. Nas palavras de Russo (2004, p. 29): “A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar.”

Sem perder de vista as ideias já produzidas no campo da gestão escolar, seja das teorias ou das orientações normativas, a proposta deste trabalho é refletir, a partir dos estudos, sobre a ação do diretor e do especialista em educação, identificando o campo de ação e os desafios do cotidiano da escola. Nesse sentido, abordamos alguns aspectos que compõem a ação do gestor, na área da Educação Infantil, compreendendo como vem desenhado o seu perfil diante das novas propostas e possibilidades de reformas educacionais. Considerando que a questão central é de caráter educacional e que, na maioria dos casos, os profissionais da educação, necessitam de uma sólida fundamentação teórica que os motivem no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Diante disso, buscamos, nos encontros, incentivar a implicação crítica reflexiva envolvendo o debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares,

referindo-se aos desafios, as finalidades dos programas escolares, a elaboração e implementação de projetos, à democratização da cultura e à gestão democrática da instituição de Educação Infantil.

Percebemos que as práticas e as relações de interação desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil podem delinear novas formas do fazer em relação ao administrar e em relação ao pedagógico, tanto do diretor quanto do especialista em educação. Mediante essas considerações, acreditamos que o processo de construção de ações escolares compartilhadas e integradas permeiam a prática de uma gestão participativa e garante-a.

Gestão participativa, de acordo com Catani e Gutierrez (2003, p. 71), significa que:

[...] a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Na prática, a realidade mostra-se, contudo, contraditória: é difícil efetivar a participação, especialmente na instituição pública. Além desse contexto, consideramos ainda que, a instituição de Educação Infantil é um local de convivência entre diferentes pessoas, da ação que se caracteriza pela função de cuidar e educar, no sentido mais amplo que esses conceitos trazem e, também, por meio das relações estabelecidas cotidianamente. além do fato implícito nessas ações.

Assim, transpõe sua organização educativa buscando valorizar o individual e o coletivo, na perspectiva de uma gestão democrática, “A gestão passa a ter outro sentido, ou seja, o de suscitar o trabalho coletivo, valorizar os agentes sociais da escola e contribuir para o alcance de um bom ambiente de trabalho”. (MAIA, 2000, p. 88).

Apenas boa vontade não basta; é necessário conhecimento na área e a consciência sobre responsabilidades assumidas. Dessa forma:

Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização nesse sentido, que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade do ensino. (MAIA, 2000, p. 88).

De acordo com a autora, a gestão que se fundamenta no princípio da participação coletiva deve propiciar condições, tanto aos profissionais da escola e crianças, quanto aos membros da comunidade, para assumirem a elaboração, a efetivação, a avaliação e novas proposições para o projeto escolar. Diante disso, garante também, ao especialista em educação, autonomia para desempenhar seu papel e, pela consciência coletiva, planejar suas ações tendo em vista a qualidade contínua da educação.

Sabemos que a escola é um espaço coletivo e que o processo de autonomia deve ser uma conquista de todos que dela fazem parte. Mudar é difícil e exige responsabilidade sobre aquilo que estamos fazendo; demanda investimento árduo, solidário e humano. Lidar com as pessoas implica lidar com as diferenças, enfrentar e resolver conflitos.

Como resultado dessa organização, temos a questão da autonomia, que deriva tanto das características pessoais quanto das condições de trabalho. A autonomia existe a partir do papel que desempenha, junto aos pares, na articulação das ações desenvolvidas. Importa esclarecer o conceito de “autonomia” na visão de Barroso (2003, p. 16):

O conceito de autonomia esta etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia também é um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a uma coisas e não o ser em relação as outras. (BARROSO, 2003, p.16).

O autor afirma que a autonomia precisa ser construída no espaço confluyente entre diferentes pessoas, espaço onde se confrontam ou se equilibram as opiniões. A autonomia é construída sobre condições que permitam a liberdade individual em favor da coletividade escolar.

O que faz-nos lembrar das palavras de Orsolon (2001, p. 18):

[...] as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe dialogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Dessa forma, a mudança de postura parte necessariamente do individual para o coletivo, tomando a instituição de Educação Infantil como um espaço possível para romper com a continuidade posta. Ou seja, é imperativo que se traga a criança e as especificidades da infância para o centro das discussões e atenções das propostas pedagógicas. Conforme dizem Souza e Mello (2008, p. 45):

Para que uma instituição de educação infantil torne-se espaço pleno de significados e aprendizagens é preciso não esquecer que é na interação com o outro e com o mundo que se edifica o conhecimento e se compreende a realidade. Nesse sentido o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem alcançados. O currículo é algo vivo e dinâmico e requer um olhar sensível ao espaço e ao tempo em que ele se efetiva.

Trata-se de ousar com propostas que estimulem, na criança, a sua criatividade diante de experiências frequentes e significativas. O que buscamos é uma concepção contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e universal. Faz uma ruptura para “desnaturalizar” a criança e o próprio conceito de natureza infantil, a qual “[...] separa a criança de uma natureza concreta”. Considera natural o meio social e cultural onde a criança vive e age o que é próprio da infância, dando significação aí, onde ela se reconhece como indivíduo. (MUNIZ, 1999, p. 247).

Estamos pensando a partir de um significado social e ideológico da infância que vem sendo construído historicamente. Conforme esclarece Kramer (2003, p. 19):

[...] a ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ‘de adulto’ assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Esse conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

“Olhar” a infância é perceber as singularidades e especificidades da criança que se difere do adulto. Esse “olhar” vem em um crescente movimento contribuindo para o entendimento de que ela é sujeito de direitos, situado historicamente e possuidores de saberes. Nesse processo percebemos sinais de mudanças caracterizadas por um novo tipo de atendimento. Ou seja, essa evolução traz mudanças nas instituições e nas propostas de Educação Infantil, exigindo o perfil de um novo profissional para atuar com essa faixa etária. Agora é indispensável se pensar na criança a partir de suas especificidades, particularidades e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais... Caracterizando um atendimento que prevê a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Assim, pensar a partir desta ótica exige um compartilhar de responsabilidades e um trabalho conjunto dos que atuam na instituição de Educação Infantil, contemplando ações desde o planejamento da proposta curricular, de organização da rotina, planejamento de atividades até a sua realização cotidiana, assim como situações de avaliação. Envolve também “rever” e “(re)pensar” as concepções sobre infância, sobre a função social da Educação Infantil, sobre o papel que cada um desempenha nessa instituição, portanto, sobre a sua própria atuação e sobre a responsabilidade diante da educação das crianças.

É preciso se questionar se a instituição de Educação Infantil, como espaço e tempo que assegure o cuidar e o educar em todas as suas formas, garanta a socialização, convivência, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança se caracteriza como realidade. O que nos leva a questionar: O que é preciso para garantir esses direitos? Quais

desafios precisam ser enfrentados e vencidos? E o que dizer das crianças que ainda não têm garantido o direito ao acesso à Educação Infantil?

Costumamos perguntar para a criança: O que você vai ser quando crescer? Ela não vai ser, ela é agora, no instante presente. A esse respeito Sarmiento (2013, p. 15) diz

[...] o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como 'ser-em-de-vir' (na verdade todos os seres humanos são 'seres-em-de-vir' independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como 'ser-que-é' na completude de suas competências e disposições.

Ser que fala, pensa e age, um ser em construção, que é influenciado e influencia o seu meio, é tempo, movimento, verdadeiramente ser de transformação. A criança é real, temos que permitir ouvi-la... Ela nos diz de suas necessidades, de todas as maneiras, basta observá-las e aprender suas mais variadas formas de expressão, suas mais variadas formas de linguagem... Do local em que estamos, temos que agir.

Algumas considerações

Podemos dizer que a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que tange as propostas educacionais. O crescente avanço se configura no campo das ideias caracterizadas por meio de leis, documentos oficiais e estudos sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, as ações dos profissionais que atuam com a criança de 0 a 5 anos, ainda tem um longo caminho a ser trilhado na busca para atingir as metas propostas e os anseios da sociedade, garantir espaço físico adequado, acesso e permanência às crianças, assim como, garantir espaço e tempo de formação continuada e ações que se elaboram e se desenvolvem a partir do coletivo.

Do local que estamos ainda impera muitas incertezas e indagações a cerca da concepção de infância que temos, sobre o papel que assumem os gestores na instituição educativa e, acima de tudo, do papel social da Educação Infantil sobre a qual queremos construir coletivamente no grupo. Percebemos que são as questões que nos movimentam, são as indagações que norteiam nossas buscas, nos aproximando cada vez mais das possibilidades de mudanças.

Nesse sentido, sabemos que toda prática questionadora exige uma constante reflexão da ação; é um caminhar que nos obriga a levantar dúvidas, reconhecer nossas limitações, nos conscientizar e, principalmente tomar decisões e assumir responsabilidades. Para isso, o

grupo vem se fortalecendo em suas propostas diante da gestão e da organização do trabalho pedagógico que considere as crianças a partir de seus contextos sociais e culturais, fornecendo elementos que venham contribuir para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A fim de continuarmos o diálogo, pois ele não se encerra aqui, lembramos da metáfora, utilizada por Sarmiento (2012) do jogo cama de gato, para explicar como a criança olha, expressa, aprende e apreende o mundo, corrobora na compreensão dessa simbologia por meio da qual ela: “mete os dedos para tirar a figura com que desenha a vida”. (SARMENTO, 2012, p. 5). Nesse contexto, percebemos que a gestão da Educação Infantil é nossa cama de gato, urge meter os dedos nela para redesenharmos suas formas de organização do tempo, do espaço e de pessoas, bem como as propostas pedagógicas de modo deixá-las prazerosas e convidativas.

“Olhar” e se organizar a partir da criança, de suas linguagens, das múltiplas linguagens, por meio das quais elas se expressam, ocupam lugar fundamental, pois possibilitam descobertas e sua interação com o mundo. Assim, o grupo tem caminhado na perspectiva de construir uma concepção de gestão para Educação Infantil que poderia ser facilmente traduzida por aquilo que nos fala o poeta Manoel de Barros que “só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro...”, nesse sentido, buscamos “transver a gestão da Educação Infantil”, aproximando o contexto legal ao contexto real, a fim de produzirmos saberes e formas de realizações infinitas, dentro de uma possível perspectiva de mudanças.

REFERÊNCIAS:

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. MEC/CNE/CEB, 2009.

CATANI, Afrânio M e GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, Sonia. O papel sócia da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. N 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coor.) e MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva Sociocultural. In KRAMER, Sonia (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ORSOLON Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos revista científica**. v. 6, n. 1, jun. 2004. p. 25-42.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio – Educação Infantil**. n. 32. Porto Alegre, jun/set, 2012.
- _____. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In. TEODORA ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- SOUZA, Ila Maria Silva de; MELLO, Lucrécia Stringheta. **Currículo na Educação Infantil**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

GT - Formação de Professores e Educação Infantil**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

ANDRADE, Luci Carlos⁶²
MELLO, Lucrecia Stringheta⁶³

RESUMO

O presente artigo trata da formação de professores de Educação Infantil, no contexto de suas construções identitárias como docente, e as implicações dessas construções marcadamente permeadas por ações subjetivas, na revelação do ser, do pensar e do fazer, na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. A intenção nesse estudo é trazer elementos teóricos que possam traduzir e somar conhecimentos relacionados à formação do professor que atua na educação da criança, para uma maior compreensão sobre a sua trajetória profissional, que se delinea cotidianamente no exercício da prática docente. Traz como objetivos, estudar e conhecer o processo de construção da identidade e o aspecto subjetivo da profissionalidade que constitui o perfil do educador da infância. Ressaltamos no referido artigo a importância de uma postura reflexiva do educador, na perspectiva de uma dinamicidade do ensino tendo em vista os novos desafios que o mundo contemporâneo apresenta. O desvelamento do fenômeno em questão ocorre e está ancorado na perspectiva da fenomenologia, em que se destaca Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, cujos estudos e pensamentos sugerem a metodologia utilizada para descortinar as questões apresentadas. Os estudos revelam a necessidade do educador da infância repensar atitudes e posturas, considerando o contexto em que vivemos, além de investimentos na carreira e a importância da continuidade na formação, na busca pelo aprimoramento profissional, para atender as exigências atuais da sociedade. Considerando tais propósitos, faz-se necessário que o profissional que atua especificamente com a criança, esteja à frente do seu tempo: autônomo e detentor do seu espaço, na busca de instrumentos para a elucidação de seus problemas, que pensa, analisa e cria. Atualmente, o professor deve ser autor da sua história, e não apenas coadjuvante, deve estar inserido no contexto de mudanças e transformações, em que simultaneamente se processa o desenvolvimento de sua carreira.

Palavras- Chave: Formação. Identidade. Educador. Infância

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende tratar sobre a formação de professores, mais especificamente do educador da infância, com ênfase no seu percurso de vida profissional, e do trabalho docente como resultante dessa construção. Supõe-se tal trajetória delineada por objetivos, metas, necessidades, anseios, alicerçados obviamente por teorias, vivências e experiências ecoadas na práxis, em um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e conseqüentemente de formação.

⁶²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

⁶³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CTL

Tendo como pressuposto que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo dos anos, propõe-se um estudo que evidencie a construção dessa identidade do educador da infância na dimensionalidade temporal e no contexto da prática educativa, identidade essa constituída no processo de formação e autoformação.

Justifica-se tal intenção, ao considerar as condições do trabalho docente na contemporaneidade que apresentam situações complexas e desafiadoras de modo especial ao educador da infância. Postos tais desafios que se mostram característicos do século XXI, tais como: a formação dos professores, a tecnologia e a era digital no cotidiano escolar, as informações em nível de globalização e a acirrada corrida ao mundo do trabalho cada vez mais competitivo, entre outros, incorporam imprevistos, incertezas, ilusões e ausência de autonomia na prática no cenário da educação. Ilustra-se tal pensamento com as idéias de Morin (2003, p. 23): “Por meio das ciências adquirimos muitas certezas, mas igualmente revelam inúmeras zonas de incertezas que a educação não incluiu no ensino das ciências da evolução biológica e nas ciências históricas”.

Ao considerar a infância como o despertar para a vida adulta, cujas experiências e descobertas ocorrem principalmente no contexto educativo, torna-se fundamental que o educador apreenda princípios de estratégias que os permitam lidar com os imprevistos, com o inesperado, com as incertezas, com a fragilidade das verdades em um mundo de transformações rápidas e de múltiplas exigências, com uma compreensão cada vez mais ampla sobre o desenvolvimento e as características infantis, o que incide em uma prática concreta e efetiva, solidificada na formação profissional. “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2003, p.16). A formação inicial e continuada deve dar ao professor uma base consistente que possibilite resignificar constantemente o seu fazer, sua prática educativa, de modo que atenda as necessidades e dificuldades próprias da criança.

Neste contexto, é que se forma e se delinea a carreira do educador alicerçada por meio de uma multiplicidade de ações diferentes dentro de sua própria função. Entre outras, o professor como agente do conhecimento que viabiliza a aprendizagem através dos conteúdos. O professor mediador, cuja intervenção visa direcionar as situações de aprendizagem em prol do desenvolvimento das competências e habilidades da criança, o professor que favorece a comunicabilidade no ato de ensinar e aprender. O professor como agente de memória na sociedade digital (CASTRO & CARVALHO, 2002).

Trata-se de conhecer a trajetória de formação do educador, a maneira pela qual este profissional está construindo sua carreira, e que se estrutura diante das exigências e expectativas da sociedade. Indagar tal formação pode nos evidenciar caminhos para a reflexão sobre a própria prática nos cursos de formação, enquanto docente, e podem favorecer encaminhamento de novas ações pedagógicas em sala de aula, com vistas a atender mais objetivamente aos anseios e necessidades do futuro educador.

Considerando as transformações no mundo contemporâneo, observa-se que também a escola infantil sofreu mudanças e inovações, pois a criança hoje tem novas necessidades de conhecimento, novos modos de aprender, novas buscas e conflitos inerentes a uma realidade moderna característica da era tecnológica. “A sociedade passa a reconhecer a criança pequena como cidadã, portadora de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo” (ROSEMBERG, 2007, p. 10). O educador necessariamente deve acompanhar tal evolução. Acredita-se não haver mais espaço para o professor, cuja atuação está regida por aulas tecnicamente elaboradas, imersas em modelos impostos e com formas e modelos pré-definidas, isentas de criatividade e sensibilidade também essenciais para o atual momento da sociedade.

Para Assmann (1998), a profundidade e a rapidez da penetração das tecnologias da informação e da comunicação estão transformando muitos aspectos da vida cotidiana, inclusive na área da educação e na vida da criança em especial. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Certamente que a questão da temporalidade no atual contexto também influi na construção do ser professor. Assenta-se nesse aspecto, um interesse também em dialogar sobre o espaço de tempo em que é sedimentada a carreira docente e o trabalho docente. Não um tempo meramente cronológico, mas buscar a dimensão vivencial do tempo do fazer-se professor, em um processo contínuo e cotidianamente dinâmico, que pode nos revelar tanto a identidade quanto a subjetividade que molda a maneira de ser e de fazer do educador.

A construção de saberes se faz por meio da aquisição de conhecimentos, de experiências e de vivências na história de toda a vida humana. As aprendizagens incorporadas ao ser revelam sua identidade, personalizam atitudes, posturas, comportamentos que são constituídos na simultaneidade do tempo e do espaço. “A dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico (horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo” (ASSMANN, 1998, p. 232).

Acredita-se que a identidade formativa, caracterizada por um trabalho de qualidade avança cada vez mais na exigência de uma prática eficiente construída no tempo e no espaço e dessa forma deve contribuir para a construção da carreira dos futuros professores, cuja atuação refletirá no espaço da sala de aula, nos encaminhamentos da ação educativa. Torna-se significativa uma reflexão sobre a prática exercida no cotidiano escolar, do modo como se delineia seu trabalho docente no contexto atual e compreender o impacto do processo da formação desses professores na vida do aprendiz. É a interpretação das vivências e das experiências reveladas pelos fazeres do professor na dimensão de sua trajetória profissional. (RICOEUR, 1976).

OBJETIVOS

Os estudos em questão invocam as proposições fenomenológicas para realizar uma reflexão sobre as leituras apresentadas, tem como objetivo ampliar os conhecimentos no que se refere à construção da carreira docente do professor que atua na Educação Infantil, no percurso de sua história de vida. Buscou-se investigar nas entrelinhas das falas, dos dizeres e dos pensares dos autores estudados as condições em que se processam a construção da identidade profissional do educador em questão.

METODOLOGIA

Os estudos forma alicerçados em uma pesquisa bibliográfica em que Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, basicamente alicerçam as questões apresentadas e ampliam as condições de acesso nas entrelinhas dos discursos dos autores, para absorver os sentidos e significados ocultos e não revelados, desvelando as possibilidades de transcendência humana, na trajetória de vida dos sujeitos. Sob a ótica dos estudos e das contribuições fenomenológicas, discorre-se sobre as reais condições da educação na infância, as exigências e os desafios próprios da atualidade, além dos contextos de trabalho do professor.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO, FAZERS E CONTEXTOS

Pensar em uma investigação cujo foco é o desenvolvimento profissional, ou seja, a produção da carreira docente, para demonstrar de que forma foi delineada a formação do professor, sua identidade e a subjetividade contida nas ações pedagógicas em sala de aula, cujo perfil foi sendo modelado ao longo dos anos de estudos, significa buscar subsídios para fundamentar idéias, objetivos e compromissos que temos com o ato de pesquisar.

Levando-se em conta a complexidade cada vez maior que os professores têm de enfrentar no cotidiano da sala de aula, considera-se que é também cada vez maior a importância da qualificação desses profissionais. O momento que estamos vivendo é um tanto conturbado, uma vez que a formação do professor, de um modo geral, e os cursos de Pedagogia, em particular, estão passando por reformulações bastante significativas.

Supostamente o professor está marcado por uma formação aligeirada e frágil, com condições precárias de trabalho e desprestígio social. Paralelamente, passa a haver uma expansão de expectativas em relação às atribuições da escola. Funções que no passado eram secundárias ou complementares passam a ocupar cada vez mais espaço (sexualidade, prevenção de gravidez, drogas, afetividade, educação de base – bons costumes, sentido de existência, consumo, ética, trânsito, respeito ao meio ambiente). (NÓVOA, 1995).

Em se tratando da criança, cujas características se renovam na contemporaneidade, e que se traduzem por novos moldes, embora sem deixar de apresentar a importante fase da infância: “A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais forem oferecidas. Esta sociedade, esta nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais forem oferecidas. “Esta sociedade, esta nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar” (ROSEMBERG, 2007, p. 02).

Este é o contexto de trabalho dos professores que na atualidade trabalham na Educação Infantil, e que precisam estar alicerçados por uma sólida formação inicial e de uma necessária formação continuada, cujo desenvolvimento profissional modela a própria prática pedagógica, revelando o perfil do professor imbuído de competências, de compromisso e de habilidades para ensinar ou não, de forma a atender aos desafios reais da criança, e efetivar assim a qualidade na Educação Infantil. É preciso compreender o ser, o pensar e o fazer na especificidade de cada professor.

Ora consultando alguns autores que tratam da formação de professores, apresenta-se o pensamento de Nóvoa (1995), com questões pertinentes ao assunto em uma perspectiva centrada no terreno profissional, cujo foco é a necessidade de se pensar a formação profissional a partir de uma reflexão sobre a própria profissão docente. Assim, ao tratar da

formação de professores, o autor aponta que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Decorre daí o desenvolvimento pessoal que na perspectiva de produzir a vida do professor implica a questão da formação.

A formação deve estimular o pensamento crítico-reflexivo, para favorecer aos professores os meios de atitudes e idéias autônomas e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Considerar que o professor é um ser, é uma pessoa e que parte importante da pessoa é o professor remete a necessidade de possibilitar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para permitir aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação se constrói através de um constante exercício de reflexão crítica sobre as práticas não apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). É preciso (re)construir constantemente a identidade pessoal, assim, investir principalmente no pessoal, cujos reflexos favorecem a construção do perfil profissional. A formação ocorre no contexto da construção da própria identidade.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (DOMINICÉ, 1986 apud NÓVOA, 1995, p.25).

O processo identitário de que fala Nóvoa (1995), cujo tripé: ação, adesão e autoconsciência permitem a pessoa do professor construir seu percurso, seu perfil, sua identidade profissional no tempo e no espaço, em que cria raízes e marcas e passa a reconhecer-se em meio aos outros, em um mundo real. O processo de formação e de continuidade da formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, é preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação da carreira, ao “desenhar” seu perfil de professor, de educador no contexto em que vivemos (Grifo nosso).

As redes de (auto) formação participada no pensamento de Nóvoa (1995) permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 27, grifos do autor)

Para Perrenoud (2002), as mudanças e os novos tempos evidenciam um modelo revolucionário de projeto educacional, que repercute na dimensão pessoal e profissional. Assegura, portanto a necessidade de trabalhar a pessoa do educador, o sentido de desenvolver competências para ensinar e aprender. Enquanto educadores que escolheram atuar profissionalmente em uma área a qual é atribuída certa responsabilidade real, seja com os educandos ou com a cultura e a sociedade, é preciso repensar estratégias de mudanças, que permitam a profissionalização do ofício de educador.

Segundo Nóvoa (1995) a preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece necessariamente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados pelo professor. Assim também da sua adaptação à evolução do papel e da carreira do professor e educador e a diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, da forma como este profissional se prepara para a investigação e inovação, na construção de si próprio. (Grifo do autor).

Ao indicar a construção de uma nova maneira de pensar a educação, o processo de aprendizagem e o cotidiano em sala de aula, ocorre também no nosso pensar, a necessidade do redimensionamento do ser professor, de sua identidade como tal, da sedimentação de sua carreira nos limites e na complexidade dos tempos modernos.

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar a sua escola como local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios

intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício (PERRENOUD, 2002). É o mundo contemporâneo a reclamar novas atitudes e posturas profissionais diante de um cenário complexo e desafiador. Novas exigências sugerem um novo professor que tendo o conhecimento e o domínio das tecnologias, pode atuar com criatividade, e multiplicar assim as possibilidades nos atos de transformar a sua prática no contexto da sala de aula.

O SER PROFESSOR: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

As questões apresentadas e discutidas são interpretadas à luz da fenomenologia e basicamente ao olhar de Merleu-Ponty e Ricoeur, no sentido de uma compreensão mais ampla sobre a construção da identidade do professor, da estruturação de sua carreira e de sua prática docente na perspectiva da subjetividade e das singularidades de cada ser.

Assim Ponty (1990), de acordo com os pressupostos fenomenológicos assegura que a identidade de um ser implica a construção de sua própria história - pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona uma gama de certezas a partir das quais ele compreende e incorpora às novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. Os hábitos e os modos de ser da pessoa induzem a uma identidade que se vai adquirindo ao longo do tempo, que se integram ao chamado caráter. Essa identidade revela um ser com marcas próprias, ou seja, revela subjetividades no ser e no fazer pessoal e profissional. “É preciso conhecer a essência desse ser, no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, na suas relações como “ser-no-mundo”, (MERLEAU-PONTY, 1990).

Paul Ricoeur (1991, 147) complementa essa idéia ao apontar que: “a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita das identificações com: valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa, a comunidade se reconhece. O reconhecer-se *no* contribui para o reconhecer-se *com*”. As marcas da identidade do ser permitem a ele reconhecer-se no mundo, reconhecendo a si mesmo. Os hábitos e os modos de ser da pessoa induzem a uma identidade que se vai adquirindo ao longo do tempo, que se integram ao chamado caráter.

O caráter é o conjunto das marcas distintas que permite re-identificar um indivíduo humano como mesmo, como único. O caráter é a maneira de ser, de existir, segundo uma perspectiva finita, afetando a abertura ao mundo das coisas, das idéias, dos valores, das pessoas. O caráter integra o ser professor, a pessoa do professor, esculpido pelo tempo, em

um determinado espaço construído por experiências, vivências, pessoais e profissionais na perceptividade da construção do ser. (RICOEUR, 1991).

A percepção em Merleau-Ponty (1945-1994) se refere ao campo da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e do amor, como centro das experiências afetivas. Considerar que o professor é um ser, é a pessoa e que parte importante da pessoa é o professor, remete a necessidade de possibilitar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para permitir aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Ao entender por subjetividade a relação essencial do sujeito, em contraposição à objetividade. E por tratar-se da propriedade constitutiva do fenômeno psíquico do sujeito autoconsciente e pensante. (MORIN, 1996). A dimensão subjetiva da carreira remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir a sua carreira. Desse ponto de vista a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira.

A formação se constrói através de um constante exercício de reflexão crítica sobre as práticas não apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). É preciso (re)construir constantemente a identidade pessoal, assim, investir principalmente no pessoal, cujos reflexos favorecem a construção do perfil profissional. A formação ocorre no contexto da construção da própria identidade.

Ao atuar como ator de sua vida, ao desenhar sua identidade pessoal e profissional o professor pode ou não, fazê-lo com autonomia, criatividade e ousadia. Suas ações, seus hábitos e atitudes nesse caso, podem ser movidos pela intencionalidade e pela perceptividade inerente do ser, prontas a serem construídas na dimensionalidade do tempo. Nas interações com outros atores educacionais. Nesse contexto nasce e é desenhado o ser professor, e suas marcas pessoais e seu envolvimento se dá durante todo o processo educativo, na intencionalidade de um fazer, ou seja, na revelação de sua prática. (MERLEAU-PONTY, 1990).

A intencionalidade implica subjetividade, que se produz em um pensar único de uma pessoa permeado de valores, crenças, símbolos, saberes e fazeres, destituído da atitude natural, no desvelamento da essência, do Ser, das coisas, do próprio “eu” e do mundo. “O desvelamento significa a saída de algo do seu ocultamento – em uma das suas facetas (possibilidades)” é o que aponta Critelli (1996, p. 74, grifos da autora). Pela intencionalidade, pela percepção, ousadia e coragem é possível mostrar-se professor e o grau de comprometimento com o seu fazer.

Compreender os saberes dos professores e o processo do fazer-se professor é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. Assim, o diálogo se faz fundamental na vida do professor, na sua conduta, na relação com seus pares, para consolidar saberes emergentes da prática profissional. O professor é um segmento dentro da sociedade. É uma parte do todo.

Observa-se que o professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Compreende-se que a formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida, que transforma e modelam a vida do professor, na plena realização do ser e do fazer (Grifo nosso), conforme Critelli (1996):

No movimento de realização não são meramente coisas, sentimentos, sensações, idéias que, ao se tornarem reais, firmam sua presença no mundo vivido. Através de tal realização, é um sentido de ser que se torna aparente, porque nele e por ele essas coisas, sentimentos, sensações, idéias apresentam-se como o que são. (p.101)

Ressaltam-se dessa forma a importante questão das dimensões do tempo no saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de sua carreira. Concebe-se-á como fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações, e essas ocupações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem no contexto do tempo e do espaço. “Se conseguirmos compreender o sujeito, não será em sua pura forma, mas procurando-o na intersecção de suas dimensões. Portanto, precisamos considerar o tempo em si mesmo, e é seguindo a sua dialética interna que seremos conduzidos a refazer nossa idéia do sujeito” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 550).

A temporalidade é outro elemento importante na constituição do indivíduo enquanto ser na sua totalidade. Porque o tempo supõe uma visão sobre o tempo, um tempo que nasce das relações com os outros em uma ocorrência e seqüência de fatos objetivos e subjetivos. Ressalta-se que tal questão, a temporalidade no fazer-se individual e profissional, marca significativamente a identidade do educador e dá sentido à prática pedagógica em menor ou maior intensidade.

A carreira dos professores não é só o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos, sua trajetória social e profissional envolve alguns aspectos na história de vida (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociações com os outros). Todo esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais. São acontecimentos recortados na totalidade espaço-temporal do mundo objetivo. As competências construídas ao longo do tempo constituem o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. O tempo também é um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador.

Trata-se da dimensionalidade vivencial do tempo na construção dos saberes, das identidades, do estilo de ser e de estar de que fala Assmann (1998), um tempo subjetivo, que não meramente cronológico. Considerados todos os elementos da realidade atual, em que o professor tem ao seu redor os desafios da era digital, a competitividade, a velocidade das transformações e das informações que desvelam conflitos, incertezas, inseguranças à vida pessoal e profissional.

Hoje as temporalidades vivenciais são mais fragmentadas e os ritmos de vida, mais acelerados. A mídia nos projeta em instantaneidades esfaceladas e a informática possibilita a realização de operações sumamente complexas num tempo quase real. Por outro lado, embora forçados a retomar a todo o momento a contagem quantitativa e pragmática do tempo, a experiência que dele fazemos continua sendo antes de tudo corporal e afetiva (ASSMANN, 1998, p. 216).

Essa realidade moderna e contemporânea delinea novos momentos e novos tempos, o sentido de ser professor se integra em meio às mudanças e inovações. E é nesse cenário que ocorre a produção da profissão docente. Dessa forma, busca-se compreender os sentidos e os significados incorporados à identidade profissional do educador da infância, o pensar sobre a educação, o processo de aprendizagem e o cotidiano em sala de aula, em um movimento de construção contínua da própria prática: Todo o sentido que encontramos insinua movimento.

“Movimento que dá o mundo, movimento que dá ao mundo, a tudo o que nele comparece e ao próprio homem, sua chance de manifestação (ou aparência), seus significados e sentidos” (CRITELLI, 1996, p. 101). Tais sentidos e significados desvelam pensamentos, sentimentos, emoções, e desejos. Desvela o ser professor.

O EDUCADOR DA INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES

A reflexão resultante das questões apresentadas neste estudo possibilita reconhecer que o mundo contemporâneo reclama por novas atitudes e posturas profissionais que atendam as exigências da atualidade especificamente no campo da educação, conforme assinalado anteriormente. A tomada de consciência do educador, na reflexão sobre toda a intencionalidade que possui, no sentido de desenvolver competência profissional e assim, promover ações cada vez mais eficientes no processo do ensinar. Daquilo que está à sua frente, que faz parte de suas práticas educativas, bem como do seu “eu” do “outro” e do mundo em que vive ou do mundo que concebe para si, na construção da sua carreira de docente. A consciência se torna abertura ao outro, como a si mesma. Reconhecemos na consciência “o projeto de mundo, destinada ao mundo, um mundo que ela não abarca e nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir” (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984, p.12).

A consciência como abertura para o mundo deve abarcar a sensibilidade, a criatividade, a ousadia e a imaginação para ver além do óbvio, para transpor as barreiras das convenções, das verdades impostas, dos pensares arraigados, rígidos e falsamente tidos como imutáveis. Acredita-se que a percepção interior é impossível sem a percepção exterior, porque o mundo, como conexão de fenômenos, antecipa na nossa consciência a realidade, e é assim o meio de nos realizarmos enquanto consciência. (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984). Entende-se que o ser professor se faz por meio da intensidade das metas e dos objetivos na idealização significativa que cada educador traz no seu íntimo e que reflete na sua prática docente.

O olhar e o querer intencional do educador podem revelar o mundo a sua volta tal como ele é. As vivências no processo do aprender/ensinar, as experiências pedagógicas perfazem um contexto, que é parte desse mundo. Que pode ser desvelado, deixando à mostra a inconcretude, o inacabamento, as infindáveis possibilidades de ser, de criar, de pensar e de construir-se no processo identitário na dimensionalidade do tempo e do espaço. “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico

indubitavelmente com ele, mas não o possui, ele é inesgotável” (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984).

O mundo atual exige dos educadores atitudes perceptivas e observadoras para a realização e construção de novos “moldes” educativos. Para romper com velhos paradigmas, e res-significar a mediação pedagógica, na busca por ações inovadoras, dinâmicas que favoreçam a relação com o aprendiz. O *desvelamento* do outro se dá pelo “querer ver” algo mais. É nessa relação com o outro que a percepção pode captar todas as impressões do mundo; e através das sensações realizarem a apreensão do mundo vivido. E, retornar em suas ações esse mesmo mundo carregado de transformações e reorganizações necessárias às novas estruturas, nos caminhos do aprender e do ensinar (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 184). É nesse pensar que o professor precisa estruturar e desenhar a sua identidade profissional. (RICOEUR, 1991). Percebe-se que a percepção, o olhar investigativo e intencional são elementos importantes para o professor realizar-se no contexto da profissionalidade, com atitudes e posturas condizentes com os novos moldes de sociedade.

Destarte, é necessário ao educador atual um repensar de si mesmo enquanto professor, para assegurar relações recíprocas de descobertas, direcionando o trabalho educativo com base nas atitudes intencionais, na procura por uma educação inovadora, aproveitando toda a riqueza extraída da interação do próprio Ser com o mundo. O Ser professor requer posturas reflexivas sobre o mundo/vida, para inovar perante o movimento próprio de ser, de estar, de pensar e de fazer. De estar atento ao percebido, de reafirmar o sentido na mediação pedagógica, para transcender os limites circundantes no contexto educativo, na revelação do real e absoluto modo de ser, professor, no redimensionamento de sua prática.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente.** – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** – São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, Amélia D.& CARVALHO, Anna M. P. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CRITELLI, D. M. **Análise do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica;** São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

MARTINS, Joel. DIEHTECHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice, (1994). **Fenomenologia da percepção**. (C. Moura, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908 – 1961. **Textos escolhidos/ Maurice Merleau-Ponty**; Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: Psicossociologia e Filosofia/ Maurice Merleau-Ponty**. Tradução: Constança Marcondes César. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949 – 1952:Filosofia e Linguagem/ Maurice Merleau-Ponty**; Tradução: Constança Marcondes César. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

MORIN, Edgar. **A noção do sujeito**. In SCHNITMAN, Dora Fied (org).Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª Ed. Lisboa : D. Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal : Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/ Philippe Perrenoud, Monica GatherThurler, Lino de Macedo, Nilson José machado e Cristina Dias Allessandrini**; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

RICOEUR, Paul. (1913). **O si-mesmo como um outro/ Paul Ricoeur** ; tradução Lucy Moreira Cesar. – Campinas, SP:Papirus, 1991

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Lisboa-Portugal: edições 70, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB** (30.11. 2007). Disponível na home Page: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/educaçãoinfantil>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

GT- Formação de Professores e Educação Infantil**À SOMBRA DO PÉ DE CERIGUELA: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
E DO TEMPO NUM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**Arlei Guedes de Souza Arruda⁶⁴**Resumo**

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado em educação. Este trabalho visa discutir e apontar como está sendo efetivado e garantido o direito em relação à organização do tempo e do espaço dos pequenos de um CEI. A pesquisa faz abordagem de um estudo de caso do tipo etnográfico. O texto apresenta: Contextualização do CEI quanto ao espaço/tempo; abarca estudos que focam a importância de se pensar uma forma de organizar o tempo/espaço das instituições, no sentido de favorecer a pedagogia da infância; apresenta leis e documentos focando os direitos dos pequenos. As observações empíricas e as reflexões teóricas apontam que avanços foram obtidos, tanto na legislação como na prática, ao mesmo tempo evidenciou-se pontos positivos e negativos em relação à garantia dos direitos já constituídos. Isso porque ocorreram alguns avanços na prática e outros que ainda não se efetivaram.

PALAVRAS – CHAVES: Criança pequena. Educação infantil. Organização do tempo e espaço.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é um recorte da dissertação defendida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/Campus do Pantanal. A pesquisa teve como objetivo geral investigar como estão sendo efetivados o ‘direito e a qualidade’ da educação/cuidado das crianças pequenas de 0 a 5 anos no cotidiano de um CEI da rede pública do município de Corumbá-MS/2010. O trabalho faz abordagem de um estudo de caso⁶⁵ do tipo etnográfico e insere-se no paradigma de investigação crítica⁶⁶. O trabalho empírico foi realizado com observação participativa e filmagens no cotidiano das crianças pequenas.

⁶⁴ Autora: Mestra em Educação. PROP /CPAN/UFMS. Membro do GEPIEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil) da UFMS/CPAN. Prof^a. Curso Especialização em Docência na Educação Infantil (UFMS/CPAN) E-mail – agsarruda@yahoo.com.br

⁶⁵ O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (ANDRÉ; LUDKE, 2003). “O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (ANDRÉ, 1984, p.52)

⁶⁶ O paradigma crítico procura “articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social.” Sarmento (2003, p.141)

Isso posto, o presente artigo visa discutir e apontar como está sendo efetivado e garantido o direito em relação à organização do tempo e do espaço das crianças pequenas de um CEI (Centro de Educação Infantil), seja na legislação, políticas públicas e na prática cotidiana. O texto apresenta a contextualização do CEI assim como: o espaço físico interno e externo; a rotina/cotidiano das (os) pequenas (os); abarca estudos que focam a importância de se pensar uma forma de organizar o tempo/espaço das instituições, no sentido de favorecer a pedagogia da infância. Apresenta documentos implantados pelo MEC que se referem à temática abordada tais como: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006); *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995); *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998).

Importante ressaltar que a garantia do direito à Educação Infantil foi promulgada a partir da Constituição de 1988 e a LDB de 1996. A partir desse momento, uma série de ações tem sido desencadeada pelo MEC, no sentido de impulsionar as políticas de cuidado e educação para as crianças pequenas de 0 a 5 anos.

A rotina e/ou cotidiano da instituição, foi o eixo principal das observações para obtenção dos dados da pesquisa, assim, faz-se necessário conceituar, ou mesmo refletir no que diz respeito aos referidos termos e seus significados mais amplos na área da Educação Infantil.

Barbosa (2006) ao tratar sobre o assunto na EI (Educação Infantil) apresenta algumas denominações dadas à *rotina*, que são diversas, tais como: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. E ainda, Barbosa (2006, p. 45) assevera que “As rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador.”

Por outro lado, considerando a questão do cotidiano, Barbosa (2006, p.37) ainda atesta que:

O estudo do cotidiano foi-se constituindo como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, nas quais o cotidiano é visto tanto como objeto de estudos como estratégia metodológica de pesquisa. A história até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais.

Partindo-se do pressuposto de uma investigação do tipo etnográfico⁶⁷, o trabalho focaliza-se no cotidiano do Centro de Educação Infantil. Aponta-se que o CEI funciona diariamente de segunda a sexta-feira, sendo que o período de atendimento às crianças da creche é integral, das 07h00min às 17h00min; quanto ao pré-escolar o período de atendimento é parcial, ou seja, matutino das 07h00min às 11h00min e no período vespertino das 13h00min às 17h00min.

Durante esse período, as crianças seguem uma rotina de refeições: café da manhã; suco, fruta; almoço; lanche; jantar. Em relação ao repouso, é obrigatório para todas as crianças da creche, acontece após o almoço no período das 11h00min às 14h00min.

As (os) pequenas (os) querem espaço para correr, pular, falar, gritar, brincar...

Na Educação Infantil, a organização do espaço é uma questão central na elaboração de uma proposta pedagógica. Várias autoras (CORSINO, 2009; FARIA, 2003; RABITTI, 1999) e vários documentos vem apontando a importância de se pensar uma forma de organizar o espaço das instituições, no sentido de favorecer a pedagogia da infância.

Como é o espaço externo do CEI? Todo murado em alvenaria, bastante amplo; na frente da instituição fica o pátio onde há dois parquinhos, um do lado direito e outro do lado esquerdo que ficam ao ar livre; as crianças brincam à sombra das árvores (flamboyant e ceriguela). Atrás da instituição, o espaço é amplo e arborizado; entretanto, esse espaço não é ocupado pelas crianças, pois tem muito mato.

No pátio, em um dos dias da observação, as crianças estavam dispersas, brincando em pares ou sozinhas:

Brincavam na *casinha branca de janelas e porta cor-de-rosa*, e logo a professora pediu para elas saírem da casinha, pois segundo a docente, haviam pregos soltos, que poderiam machucá-las. Assim as crianças saíram à procura de outra brincadeira. Na turma do nível II B, havia três grupos brincando juntos, sendo que três meninos ficaram sentados no calçamento do pátio do lado esquerdo e outros dois meninos do lado direito, eles jogavam pedrinhas e gravetos secos das folhas de flamboyant em uma pequena fresta que tem em cada lado da calçada [...] ficaram nesta brincadeira até o momento em que todas (os) foram chamadas (os) para o banho. (diário de campo, dia da integração, 20/04/2010, às 9h40min).

⁶⁷ Com observações participativas tiveram início em 05/04/2010 e se estenderam até a 20/05/2010. As observações foram realizadas com todas as turmas da instituição, o tempo de observação foi realizado da seguinte forma: com cada turma, foram 4 dias da semana, sendo 04h30min por dia, no total de 18 horas semanais. As observações com as crianças da creche totalizaram 90 horas e com as crianças do Pré-escolar, 36 horas; a pesquisadora participou, também, de dois eventos na instituição: Dia das mães e a Festa da Páscoa.

Neste episódio, pode-se observar que um há certo cuidado das (os) profissionais com as crianças para não se machucarem. Entretanto, durante o tempo de observação na instituição não se constatou nenhuma preocupação em fazer reparos na casinha de brinquedo. Segundo os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura...*, (BRASIL, 2006b, p.27) as crianças pequenas têm direito “as áreas de brincadeira que deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.” Diante deste contexto Faria (2003, p. 79) considera que:

O espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona.

Observa-se, também, que as crianças buscam alternativas, ou seja, quando são proibidas de ficarem em um determinado local para brincar, elas partem para outra brincadeira, nesse caso o grupo de crianças foi brincar com gravetos, pedrinhas. E as outras demais crianças brincavam com a terra, folhas, formigas; o espaço ao ar livre proporciona variedades de opções, elas correm ao redor da instituição, partem para o outro lado do parque, brincam muito.

Mas, esta integração⁶⁸ acontece somente uma vez na semana, na sexta feira. Campos e Rosemberg (2009, p.23) no documento *Crítérios para um Atendimento...*, enfatizam que: “nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades.” Assim, o direito ao espaço amplo para as crianças pequenas brincarem está garantido. No entanto, vale indagar: por que somente uma vez na semana? Por que somente a sexta-feira? Será que as crianças gostam de brincar somente aos finais da semana?

As crianças da pré-escola têm acesso ao espaço externo todos os dias na hora da recreação; segundo as professoras, elas precisam desse momento, pois seria muito maçante ficarem quatro horas na sala, sentadas em carteiras.

Roseli ao sentar embaixo do pé de ceriguela, começa a brincar com a terra, que ainda estava úmida devido à chuva dos dias anteriores; brincando de fazer bolo, fez uma fileira de quatro bolos [...] Perguntei a ela de quem era o aniversário e ela disse.

Roseli: – Um é do meu pai, da minha mãe, do meu irmão e meu!

Assim que terminou de fazer o bolo, foi brincar em uma cadeira de balanço e, logo depois, me chamou para mostrar as formigas pretas, grandes, que são

⁶⁸ O momento da integração das crianças ocorre às sextas-feiras, pela manhã, no pátio da instituição, embaixo da sombra do pé de flamboyant e ceriguela, a integração acontece somente com as (os) pequeninas (os) da creche (0 a 3 anos), as (os) pequenas (os) da pré-escola não participam.

conhecidas na região por carregadoras [...]. As formigas estavam perto do pé de ceriguela, a menina me mostrou e disse:

Roseli: – *Olha tia a quantia de formiga que apareceu aqui, por que será?*

Pesquisadora: – *será que não é para comerem o bolo?* Ela se espanta e diz.

Roseli : – *É mesmo... mas não é não!*

Pesquisadora: – *E por que não?*

Roseli : – *Na verdade o bolo era de barro!* (diário de campo, 19/05/2010, às 15h55min - pré I).

Nesse momento, ocorre a interação entre a menina e a pesquisadora, através da participação na brincadeira; a criança cria brincadeiras que fazem parte do comportamento da sociedade em que faz parte, mas, sabe discernir o que é o real e o que é o imaginário. Nesse sentido Fernandes, (2009, p.91) afirma que: “[...] a criança lida com o imaginário de modo natural, sabe que existe o real da vida e que existe outro real, o da sua realidade interna, psíquica, e não estabelece uma distância tão grande entre as duas formas de realidade”.

Outro episódio que chamou atenção foi a brincadeira de cantigas de roda no pátio durante a recreação do pré-escolar:

As crianças e a professora abrem a roda e começam a cantar e a fazer gestos conforme a letra da música.

Crianças e professora: – *Quem quer aprender a dançar vai na casa do Juquinha, quem quer aprender a dançar vai na casa do Juquinha, faz doce sinhá, faz doce sinhá, faz doce sinhá Maria..*

As crianças colocam as mãos na cintura e rebolam, depois levantam as mãos e as juntam sobre a cabeça como se fosse a forma de um telhado, em seguida, com um lado da mão na cintura e a outra fecha e faz os movimentos como se estivesse mexendo uma panela [...].

Depois, a professora pede para as crianças abrirem bem a roda, segurar nas mãos umas das outras e começam a rodar e cantar a seguinte cantiga:

Crianças: – *Abre a roda esquinando-lêlê, abre a roda esquinando-lálá; cantam em voz alta, fecha a roda esquinando-lêlê, fecha a roda esquinando-lálá, em voz baixa...*

A cantiga envolve vários gestos e a professora foi acrescentando outros, como bater palmas, bater o pé, correr, girar, dar a mão, pegar na cabeça [...] e por fim, dormir. Depois de deitadas ao chão e exaustas, a professora pergunta.

Professora : – *Estão dormindo de verdade ou de mentira?* Elas, ainda deitadas, de olhos fechados, sorriam, dizendo em voz alta.

Crianças: – *De mentira.* (filmagem, dia 29/06/2010, às 15h40min - pré I).

Correr, pular, gritar, cantar, enfim movimentar é o que as crianças mais gostam. Neste episódio, pode-se observar a interação de alegria, satisfação e prazer das crianças e também da professora. Nesse sentido, Prado (2006, p.92) enfatiza a importância da professora que brinca com as crianças pequenas, afirma que “[...] mais do que coisa de criança, a brincadeira é de todos aqueles que ousarem tornar-se crianças também. Crianças que brincam, que têm prazer e que são capazes de estarem juntas, compondo uma brincadeira.”

E como é o espaço interno da instituição? Há cinco salas para as (os) pequeninas (os) de 0 a 3 anos, logo ao entrar no salão (refeitório); do lado esquerdo, fica a sala do nível II A, a sala é pequena para o número de crianças matriculadas (19), o banheiro é privativo e adaptado para as (os) pequenas (os); continuando por um pequeno e estreito corredor, do lado direito, está a sala das crianças do nível I (berçário), há quinze berços, doze com pequenas redes penduradas nos berços, um tapete grande no salão, almofadas, brinquedos emborrachados, vários tipos de bolas e chocalhos de cores e tamanhos diferentes, um rádio gravador que diariamente é sintonizado numa das rádios.⁶⁹ Ainda há uma pequena copa e um banheiro para as (os) pequeninas (os). Saindo do berçário, em seguida tem um pequeno pátio, onde há um canteiro com algumas plantas medicinais (hortelã, losna, erva cidreira, babosa e capim). Logo depois, tem as outras três salas, dos níveis II B, III A e III B, sendo que duas salas dos níveis II B e III A contam com banheiros privativos e adaptados, enquanto que a sala do nível III B não tem banheiro, as crianças ocupam os banheiros das salas dos níveis II B ou III A. Quanto ao pré-escolar há uma sala com banheiro privativo, entretanto não é adaptado as (os) pequenas (os). Uma sala da direção, uma sala da secretaria, um salão (refeitório), uma copa, dois banheiros para adultos e uma lavanderia.

A estrutura física da instituição, em especial as salas, não está adequada para o número de crianças matriculadas, especialmente a sala da turma do nível IIA, que é muito pequena para comportar 18 (dezoito) crianças, um professor e uma atendente. Nesse contexto, o documento *Critérios para um Atendimento...*, aponta que a criança tem direito a um espaço amplo, ou seja, a política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante e ainda que “os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.35). Portanto, o direito que está garantido no papel, necessita ainda sua efetivação.

Na sala do nível III, registrou-se o seguinte episódio:

A professora comunica às crianças que elas iriam fazer ginástica e pediu para que todas se levantassem e começaram fazendo alongamentos, [...]. Em seguida, conversou com as crianças dizendo que elas iriam brincar de apostar corrida, passou as regras, dizendo que seria duas crianças por vez e as outras deveriam aguardar [...]. Todas as crianças participaram animadas,

⁶⁹ Segundo o RCNEI “[...] escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas do interesse do adulto durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada.” (BRASIL, 1998, p.65). Portanto não é apropriado, ou seja, a (o) profissional escutar músicas do seu interesse e que não contribui para o cuidar/educar das (os) pequenas (os).

riam muito [...]. Em seguida, a professora continua com a atividade e comunica a todas as crianças que naquele momento iriam correr juntas, entretanto, com um detalhe diferenciado, as crianças teriam que correr imitando animais ou objetos seguindo ao comando da professora. E a brincadeira começou com as crianças imitando a corrida do cavalinho, depois da minhoca [...]. (diário de campo, dia 06/05/2010, às 8h45min - nível IIB).

A professora busca proporcionar às crianças jogos e brincadeiras, em que elas possam interagir e se movimentar com prazer. Esta atividade foi realizada em sala, o espaço não era apropriado, mesmo assim a professora procurou dar as (os) pequenas (os) um momento de lazer, de se expressarem e de brincarem. Nenhuma sala da instituição tem espaço apropriado para atividades em grupo. Segundo os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura...*, (BRASIL, 2006b, p.26), a valorização dos espaços de recreação e vivência “vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato.” Nesse sentido, constata-se que o direito está garantido no papel, mas não na prática.

Em um dos dias da observação, o tempo estava nublado e ventava muito, não foi possível as crianças irem para o pátio, assim, a integração foi na sala da turma do nível AIII, onde estavam presentes 45 (quarenta e cinco) crianças. Em uma televisão de 21 polegadas as crianças assistiram a um DVD dos palhaços Patati-Patatá.⁷⁰ Durante esse tempo:

As (os) pequenas (os) ficaram sentadas (os) frente à televisão, cantavam e dançavam sentadas (os). O vídeo interessou a (o) todas (os) por uns 25 minutos, mais ou menos, logo depois, enquanto alguns continuaram atentos, outros começaram a juntar grupinhos para conversar. Estava sentada no chão, junto à parede, algumas crianças sentaram ao meu lado, duas meninas do lado direito e duas do esquerdo e outras duas sentaram no meu colo, uma em cada perna [...]. Ao terminar o vídeo, cada turma voltou para a sua sala, para as crianças tomarem o banho. (diário de campo dia da integração 23/04/2010 às 15h25min)

Que canseira de fazer nada! A semana toda em sala cumprindo a rotina do dia-a-dia da instituição: hora do café da manhã...terminou? É hora de voltar para a sala. Hora do almoço... terminou? Hora de voltar para sala. Hora do jantar... terminou? Hora de voltar para sala. E na sexta-feira que é o dia de fazer tudo (correr, pular, gritar, brigar); o clima mudou, que pena, pobres crianças ficarem sentadas na sala pra ver TV. O documento *Crítérios para um Atendimento ...*, aponta que “nossas crianças têm direito a desenvolver sua

⁷⁰ Elas já conheciam este vídeo, segundo as professoras as crianças gostam deste vídeo ‘educativo’ que apresenta várias músicas infantis, formas geométricas, partes do corpo, vários tipos de animais, cores, as vogais e os numerais.

curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e ainda: não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.22). Não se pode afirmar que são casos isolados, foi presenciado em várias observações, não somente na creche, como também no pré-escolar, as crianças assistem vídeos por longos períodos.

Mas, o que fazer em dias de chuva, já que não tem espaço para o desenvolvimento de determinados tipos de atividades, eis a questão. *Os Critérios para um Atendimento...*, afirma que: “reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.23).

As (os) pequenas (os) querem atenção, conversar, serem ouvidas (os). Neste momento, seria propício para fazer uma roda, conversar, contar histórias, ouvir as histórias das crianças, conhecer as (os) pequenas (os) e deixar-se conhecer. Filho (2006) enfatiza que é importante que as crianças se reúnam mais, sentem-se mais em roda, para se sentir mais em grupo, para ouvir histórias, conversar e aprender umas com as outras. E neste contexto poder-se-ia brincar com as parlendas tais como os brincos, mnemonias, réplica, lembrar das brincadeiras de infância, tornar-se criança.

O tempo curto e a longa espera no cotidiano das (os) pequenas (os)

As crianças pequenas permanecem no CEI cerca de dez horas diárias, entram as 07h00min e retornam às suas residências às 17h00min. Durante este período, a instituição desenvolve várias atividades, que são realizadas segundo o cronograma estipulado pelo CEI. Este cronograma é seguido pelos adultos e crianças que fazem parte do cotidiano da instituição.

Na observação participativa, constatou-se que em determinadas atividades as crianças têm muito tempo de espera e em outras atividades, pouco tempo. Mas de que espera? Da espera do espaço de tempo em que as (os) pequenas (os) ficam aguardando sentadas (os), esperando a hora do café da manhã, a hora do almoço e da saída.

Batista (1998, p.11) aponta que o tempo da creche:

Parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente esta opressão.

Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo.

Durante a observação participativa mostra o tempo que as (os) pequenas (os) esperam e esperam. No episódio abaixo mostra a longa espera na hora do almoço:

As crianças, após o banho, encaminham-se para o salão, em fila única até o refeitório, sentam em suas cadeiras à mesa e conversam, a professora começa a cantar uma música e as crianças acompanham fazendo gestos.

Crianças: – *Manda na boquinha, manda na boquinha, zip!* Batem na boca com a palma da mão e fecham a boca com as pontas dos dedos polegar e indicador, em forma de pinça. Uma menina continua a cantar sozinha a música por três vezes, outra menina começa a chupar o dedo, a professora aproxima e tira o dedo da boca da menina, ela sorri e volta a chupar o dedo, em seguida, olha para o colega que está sentado do seu lado, dá um sorriso e pega na sua orelha e fica tocando a orelha do menino, ele sorri, troca olhares com ela, continua chupando o dedo e tocando a orelha do menino. Outra menina que sentava à sua frente aponta o dedo no rosto da menina e diz.

Rita: – *Pára menina, não mexe na orelha dele não, olha a tia lá!* Outro menino começa a colocar o dedo no nariz procurando alguma coisa, coloca o dedo do lado direito depois olha o dedo, não tinha nada, coloca o dedo do lado esquerdo, e depois olha, vê que tem algo e come o ranho⁷¹ que tirou do nariz. Três meninas batem com as mãos na mesa, uma menina começa a bocejar e se debruça sobre a mesa, outra menina coça a cabeça e chora, chama a professora e pede água. Professora: – *Nós vamos almoçar agora, não vamos tomar água senão enche a barriga de água e depois não come, aí depois fica com fome!*

[...] Logo em seguida, a professora começa a cantar outra música. Professora: – *O barco virou nas ondas do mar por causa de Roberto que não soube remar...* E continua a cantar falando o nome de todas as crianças. Enquanto isso, as crianças do nível II que são os menores, choram. A espera pelo almoço dura cerca de 9 min. As crianças fizeram a refeição em 10 min., pois, segundo as profissionais o tempo é curto e devem seguir o cronograma da rotina do CEI. (filmagem, dia 14/06/2010 às 10h00, refeitório).

Pode-se observar que o tempo de espera pela refeição é longo, crianças e adultos seguem as regras ditadas pela Instituição. Algumas crianças procuram se distrair para passar o tempo, conversando, brigando, chorando, tocando uma na outra ou no próprio corpo, procurando alguma coisa, no caso do menino, o *ranho* para comer, a professora canta com as crianças, mas o tempo não passa, demora! E quando chega o momento da refeição, que deve ser degustada com prazer, devem o fazer rapidamente porque o tempo é curto. Há certa contradição em relação à organização do tempo na Educação Infantil, pois como dizer que o tempo é *curto*, enquanto que o tempo de espera é *longo*.

⁷¹ Substância formada por água, mucina, células e sais, secretada por membranas mucosas, protegendo-as e lubrificando-as. Além de aprisionar bactérias, partículas de poeira, etc. (FERREIRA, 2008).

Esse é um problema que há tempos perdura na Educação Infantil. Haddad (1993) certificou que na instituição em que realizou sua pesquisa, a espera tomava grande parte do tempo das crianças: espera pelo penico, pela sua vez no banho, para o café da manhã, após sua chegada à creche, espera pela chegada dos pais. E, ainda hoje no século XXI, as (os) pequeninas (os) continuam a esperar e esperar. O tempo para brincar, comer, tomar banho, fazer atividades pedagógicas é *curto*, mas o tempo da espera das (os) pequenas (os) para fazer as refeições, a hora da acolhida e a hora da saída, é *longo*.

O documento *Crítérios para um Atendimento...*,(CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.23) deixa claro que as “nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera.” o direito está constituído legalmente, entretanto na prática as (os) pequeninas (os) continuam a esperar para fazerem o que gostam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As crianças pequenas brasileiras, a partir da Constituição/1988 e LDB1996 têm os seus direitos legalmente garantidos. As creches e pré-escolas passam a ser o espaço da efetivação do direito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim sendo, a partir nas últimas décadas do século XX, ocorre o aumento significativo de crianças atendidas em creches e pré-escolas no Brasil; uma relativa melhoria nas condições de atendimento nas creches e pré-escolas (conquistada fundamentalmente em função de uma maior fiscalização, tanto da população como de órgãos públicos) uma melhora na qualificação das (os) profissionais, bem como a elaboração e publicação de uma série de propostas políticas e pedagógicas que vem consolidando a Pedagogia da Infância.

No entanto, a efetivação do direito á Educação Infantil é um processo recente e que suscitando outras questões e outros problemas que precisam ser debatidos e respondidos pelas políticas públicas e também pelas pesquisas acadêmicas.

Diante desse quadro, o presente texto se propôs a apresentar e discutir como está sendo garantida a organização do tempo e do espaço das crianças pequenas de um CEI, seja na legislação, seja nas políticas públicas ou na prática cotidiana.

As observações realizadas demonstraram a amplitude e a complexidade do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil e apontam que essa não é uma tarefa simples. As observações empíricas e as reflexões teóricas aqui explicitadas apontam que avanços foram obtidos, tanto na legislação como nas práticas cotidianas, mas, alguns problemas encontrados refletem concepções e dilemas que ainda persistem na Educação Infantil brasileira.

Em primeiro lugar, pode-se destacar que a instituição tem um espaço externo amplo, mas não é utilizado totalmente e que as crianças da creche só podem brincar nesse espaço maravilhoso apenas um dia à sexta-feira. É como se o espaço fosse uma apêndice da instituição, pois ele não é utilizado como parte da proposta pedagógica.

Em relação à organização do tempo, prevalece a organização rígida, centrada nas atividades de rotina ligadas aos cuidados com a alimentação, higiene e sono. Além disso, as atividades são desenvolvidas de forma que todas as crianças façam tudo ao mesmo tempo, de forma padrão. Isso gera longos períodos de ociosidade e de espera entre uma atividade e outra. Os primeiros a terminarem a atividade devem esperar todos terminarem: o banho, o almoço, as atividades de higiene, as atividades em sala. Enfim, a longa espera e o tempo curto.....

É preciso ressaltar, também, que dentro dessas limitações as (os) profissionais procuram encontrar alternativas para contornar as dificuldades. Foram várias as situações observadas: alimentar duas crianças ao mesmo tempo, utilizar a rede⁷² para fazer as crianças dormirem, adaptar os espaços. Apesar das questões e problemas acima apontados, pode-se considerar que diante das dificuldades enfrentadas pela instituição, as (os) profissionais, dentro dos seus limites e possibilidades, procuram soluções/adaptações para superar as objeções e garantir a educação/cuidado das (os) pequenas (os).

Por fim, é preciso destacar que a política de Educação Infantil que atualmente é desenvolvida pelos municípios tem sido orientada por vários documentos elaborados, publicados e distribuídos pelo MEC que tem chamando a atenção para diversos aspectos: condições de infraestrutura, propostas pedagógicas, organização curricular, qualidade no atendimento. Enfim, o direito a uma Educação Infantil com a garantia da organização do tempo e do espaço que favoreça a educação, o cuidado e o desenvolvimento das crianças, já está garantido nas políticas públicas atuais.

Nesse contexto, Arantes (2009) enfatiza que a efetivação do direito à Educação Infantil acontece em pelo menos quatro momentos: primeiro, o direito de ser constituído na lei; segundo, manter o direito na lei; terceiro, concretizar o direito garantido; quarto, garantir o direito para todas (os).

Os direitos constituídos, garantidos e efetivados não são dados, são conquistados. Portanto, o direito à Educação Infantil pode e está sendo efetivado gradativamente, por meio

⁷² A pequena rede fica pendurada ao berço, as profissionais ficam entre dois berços e balançam duas redes com as (os) pequeninas (os) ao mesmo tempo.

de luta e militância de uma sociedade que, quando conhece os seus direitos, luta e briga; anuncia os direitos garantidos e denuncia aqueles que estão sendo violados.

Enfim, a efetivação do direito à qualidade da Educação Infantil cabe a todas (os) que acreditam nas mudanças e transformações. Ou seja, as (os) profissionais dos CEIs, pesquisadoras (es), familiares, comunidade e uma política de ação para colocar em prática os direitos já garantidos para as (os) pequenas (os) brasileiras (os).

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p. 51-54, maio. 1984.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de ; Menga Ludke. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 09 Out.2010.

ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. Educação infantil: direito perspectivas e financiamento o papel do ministério público. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. São Paulo: Alínea, 2009. p. 25-35.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. *A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei federal de 05/10/1988. Brasília, 1997.

_____. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* . Lei No. 9.394, de 20/12/1996. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB/DPE/COEDI, 2006a.

_____. *Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/ SEB/DPE/COEDI, 2006b.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 2.ed. Brasília: MEC. 2009.

CORSINO, Patrícia. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). *Educação infantil PÓS-LDB: Rumos e desafios*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. cap.4, p.67-91.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. *Mini Aurélio: O minidicionário da língua portuguesa*. 7ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário na formação da criança. In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. São Paulo: Alínea, 2009. p.89-104.

FILHO, Gabriel Andrade Junqueira. *Linguagens geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1993.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: Condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

RABITTI, Giordana. *Á procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.136-177.

GT- Formação de Professores e Educação Infantil

BRINCAR É UM DIREITO DAS CRIANÇAS PEQUENAS? É SIM SENHOR!

Arlei Guedes de Souza Arruda⁷³

Resumo

O artigo se propõe a apresentar o estudo realizado no cotidiano dos pequenos em um CEI da rede pública de Corumbá/MS. O texto tem como objetivo apontar como está sendo efetivado e garantido o ‘direito ao brincar’ das crianças pequenas, seja na legislação, nas políticas e nas práticas cotidianas. Para isso o texto apresenta estudo teórico focando as temáticas: a brincadeira, o brincar, a cultura da infância e a cultura infantil. O artigo é fruto da dissertação de mestrado em Educação da UFMS/CPAN. A pesquisa faz abordagem de um estudo de caso do tipo etnográfico e insere-se no paradigma de investigação crítica. O trabalho empírico foi realizado com observação participativa e filmagens no cotidiano dos pequenos. O estudo constatou que avanços foram obtidos, na lei, política e na prática, ao mesmo tempo evidenciou-se pontos positivos e negativos em relação à garantia dos direitos já constituídos. Isso porque ocorreram alguns avanços na prática e outros que ainda não se efetivaram.

PALAVRAS – CHAVES: Criança pequena. Direito. Brincar. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma discussão intensa no âmbito político e educacional, pela efetivação do direito à qualidade da educação/cuidado na primeira infância. É claro que esses direitos são recentes e estão sendo construídos na sociedade. Todavia, no Brasil, a partir da Constituição de 1988, as crianças pequenas têm seus direitos legalmente garantidos: de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo.

O trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em Educação, que teve como objetivo investigar como estão sendo efetivados o direito e a qualidade da educação/cuidado das crianças pequenas de 0 a 5 anos no cotidiano de um CEI da rede pública do município de Corumbá-MS/2010.

A pesquisa faz abordagem de um estudo de caso⁷⁴ do tipo etnográfico e insere-se no *paradigma crítico* procura “articular a interpretação empírica dos dados sociais com os

⁷³ Autora: Mestre em Educação. PROP /CPAN/UFMS. Membro do GEPIEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil) da UFMS/CPAN. Prof^a. Curso Especialização em Docência na Educação Infantil (UFMS/CPAN) E-mail – agsarruda@yahoo.com.br

contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social.” (SARMENTO, 2003, p.143). Nessa perspectiva o estudo procurou analisar o direito à Educação Infantil, buscou-se compreender a trajetória e as ações dos homens, mulheres e crianças, em diferentes momentos históricos, como sujeitos engajados nos processos de transformação social; fazer uma leitura de forma reflexiva e crítica da história do direito à EI, para tentar compreender as contradições desse fenômeno na sua totalidade.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir como está sendo efetivado e garantido o ‘direito de brincar’ das crianças pequenas, seja na lei, nas políticas ou nas práticas cotidianas, tomando como referência um CEI no município de Corumbá/MS e utilizando dados coletados para a elaboração de uma dissertação de mestrado em educação. O trabalho empírico foi realizado com observação participativa e filmagens no cotidiano da instituição. Além disso, foi realizado um estudo teórico focando as temáticas: a brincadeira, o brincar, a cultura da infância, a cultura infantil, e os seguintes documentos que focalizam o direito ao brincar: *A Declaração Universal do Direito da Criança* (1959); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006); *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009).

Portanto, para atingir o objetivo estipulado, o artigo tem como eixo a discussão a respeito da brincadeira entendendo-a como a atividade mais importante e significativa para as crianças, como o momento de expressão e construção de cultura e como momento de criação e imaginação. Pretende-se também apresentar os episódios realizados durante as observações, além de discutir o papel dos adultos frente às brincadeiras. Ao longo do texto, serão destacados trechos de documentos que asseguram a brincadeira como um direito das crianças nos espaços da EI como elemento de reflexão sobre como as diretrizes contidas nos mesmos estão ou não sendo cumpridas.

Brincadeira, criança e cultura

As crianças pequenas brincam todo o tempo, em qualquer lugar e hora. Na sala, corredores, refeitório ou no pátio, sozinhas ou em pares, com ou sem brinquedos. O brinquedo, a brincadeira, elas inventam, criam e recriam, quebram regras, sobrepõem os

⁷⁴ O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (ANDRÉ; LUDKE, 2003). “O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (ANDRÉ, 1984, p.52)

limites e possibilidades do cotidiano da sua realidade e quando se trata do brincar, mesmo quando não há muito espaço, tempo, brinquedo ou hora, elas brincam e pronto! Apesar dos adultos e suas regras.

Nesse sentido, Borba (2008, p.83) afirma que no brincar:

As crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, se instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Em se tratando da brincadeira da criança em *pares*⁷⁵, o autor norte americano Corsaro (2009, p.31) considera que as crianças:

Criam e participam de suas *culturas de pares*⁷⁶ singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. As crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

A brincadeira em pares proporciona as (os) pequenas (os), a interação entre as crianças, a amizade, o desenvolvimento cognitivo e afetivo. O processo da brincadeira em pares é importante para a construção da cultura infantil⁷⁷.

Prado (2006, p.02) a partir dos estudos de Florestan Fernandes (1979), compreende as culturas infantis como aquelas que não se dão somente em obras materiais, mas também, na capacidade de as crianças transformarem a natureza, de estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas, no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo e na sociedade mais ampla, em constante relação.

A sociologia da infância propõe resgatar a autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos, isto explica a emergência do termo *culturas da infância*. Sarmiento (2005 apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.3) afirma que a expressão *culturas infantis* é recente e está sendo construído no campo da sociologia da infância.

Segundo Sarmiento (2002, p.03)

⁷⁵ O sentido da palavra pares não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais. (CORSARO, 2009).

⁷⁶ Conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. (CORSARO, 2009).

⁷⁷ As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas. (PRADO, 2006, p.02).

- Cultura da infância: é a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.
- Culturas infantis: são sistemas simbólicos distintos dos demais, com um recorte geracional, que mantém cruzamentos com recortes de classe, gênero, raça, entre outros.

Corsaro (1997, apud, BORBA, 2008, p.81) afirma que as culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. Portanto, as culturas infantis não são preexistentes às crianças e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Ainda Corsaro (2009) aponta que o jogo de papéis envolve mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento. E ainda que “nas brincadeiras de jogos de papéis, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos, mas antes, elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.” (Corsaro, 2009, p.34).

Para retratar algumas brincadeiras das crianças do CEI na sua prática cotidiana, foram registrados episódios com as brincadeiras do faz-de-conta, as brincadeiras e brinquedos que elas criam, inventam, sozinhas ou em pares.

Na hora da brincadeira ‘livre’⁷⁸, destaca-se o episódio da brincadeira ‘mamãe e papai’ de uma dupla de crianças:

Uma menina pegou uma boneca no colo e um menino pegou uma mamadeira e também alguns brinquedos e os colocaram dentro de uma pequena caixa.[...] Andavam de um lado para o outro, juntos, foram em um canto da sala, olharam e Eliane disse:

Eliane: – *Aqui não serve!* Foram para o outro canto da sala e o Reinaldo perguntou.

Reinaldo: - *E agora, aqui pode?* Eliane olhou e respondeu.

Eliane: – *Não, tem muito barulho.*

Reinaldo apontou em direção a mesa, e a Eliane acenou que sim. Ao entrarem embaixo da mesa, deitou a boneca e colocou a mamadeira na sua boca e o menino foi para um canto, do outro lado da mesa e disse:

Reinaldo: – *Vou fazer o almoço!* [...]

⁷⁸ Na rotina cotidiana do CEI há um determinado período em sala que a instituição denomina como a brincadeira “livre” para as (os) pequeninas (os), ou seja, nos níveis IIA/IIB/IIIA/IIIB. No período matutino a brincadeira acontece a partir das 09h15min às 09h40min, e no período vespertino das 15h30min às 16h00min.

Reinaldo: – *Eliane vamos almoçar!!* A menina deixou o bebê (boneca) deitado. Reinaldo começou a dar a comida na boca da mãe (menina) que, por sua vez, dava de comer ao pai (menino) na boca. (diário de campo, dia 30/04/2010, às 09h10min - nível III).

O episódio acontece na sala da turma do nível III, os brinquedos que ficam dentro de uma caixa são colocados no chão para as (os) pequenas (os) pegarem, é um momento muito esperado por todas as crianças e também é o momento da briga pela disputa dos brinquedos, que são poucos e sucateados. Apesar disso, as crianças se organizam e escolhem seus pares, outras ficam sozinhas e assim constroem suas brincadeiras.

No estudo de Fernandes, F. (1979, p.177), o autor apresenta esta brincadeira como um folguedo, muito comum entre as crianças, conhecida como ‘papai e mamãe’. Destaca que esse brinquedo primitivamente encerrava quase todos os aspectos da vida familiar. Depois foi truncado, dando os conhecidíssimos: ‘papai’ ‘mamãe’, ‘comidinhas’, ‘casinha’. De um modo geral, pode-se verificar que, nesses casos, o folguedo põe a criança em contato com os valores e as instituições da comunidade.

Diante deste contexto, Borba (2009, p.70) aponta que:

O brincar abre para criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta cabeça permitindo a criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói....são tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiados pela imaginação.

Portanto, nos episódios apresentados destaca-se que a criança pequena no CEI tem o momento da brincadeira, ou seja, o seu direito garantido no papel, conforme consta nas políticas implantadas em documentos, quais sejam:

- *A Declaração Universal do Direito da Criança* (UNICEF/BRASIL, 1959)

A criança deve desfrutar plenamente **de jogos e brincadeiras** os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (grifo nosso).
- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006, p.19)

[...] para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária apoio em suas iniciativas espontâneas e incentivar a: “**Brincar**; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos [...]” (grifo nosso).
- *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.38)

A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira: A programação para as creches reconhece e incorpora o direito das crianças à **brincadeira**. (grifo nosso).

Por outro lado, pode-se observar que há carência em relação ao acesso de brinquedos para as (os) pequenas (os), pois os brinquedos são regulados, as crianças só têm acesso na hora atividade da brincadeira ‘livre’ e ainda os brinquedos são poucos para o número de crianças. Assim, este direito das crianças, já constituído, no momento não está sendo efetivado na prática. Segundo os *Crítérios para um Atendimento...*, afirma que a criança tem direito a brincadeira e ao brinquedo e ainda destacam que: “O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, [...] Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumento do direito à brincadeira e não como um presente excepcional.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.38).

Brincadeira, criança e imaginação

As (os) pequenas (os) usam a imaginação, rompem com as regras e com a própria realidade do contexto que faz parte do seu cotidiano. Nesse ponto, Moura (2009, p.83) considera que “[...] a imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo e as experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, mais abundante será a fantasia.” Em um dos dias de observação participativa, durante o período da recreação das (os) pequenas (os) do pré-escolar, foi registrado um episódio em que as crianças brincam e se divertem com o imaginário:

Alex que estava no pátio, empinando uma pipa, fazendo vários movimentos com o braço, conforme o movimento da pipa que estava no alto, levantava os braços, puxava, dava vários socadinhos, leves e rápidos para a pipa dançar no céu. O seu colega, Roberto, começou a puxar o braço do Alex, tentando impedi-lo de soltar a pipa.

Alex: – *Me solta!*

Roberto: – *Isso é coisa de menino gandi!* E continuava a puxar o braço do colega.

Alex : – *Pára!*

Assim, Roberto desiste e vai jogar bola com os outros colegas. Alex continua a soltar a pipa, outro menino joga a bola perto dele, ele pára com a pipa e diz:

Alex : – *Joga aí!*

Chuta a bola para outro menino, olha novamente para mim, coça a cabeça, e diz:

Alex : – *Olha tia, aquela outra pipa!*

Mais uma vez, continuando a soltar a pipa, Alex fica por 1m40seg, depois foi juntar-se aos demais colegas para jogar bola; após estarem exaustos de tanto correr, Alex voltou, novamente, a soltar a pipa e o Roberto que dissera anteriormente que soltar pipa era coisa de menino grande, juntou-se a ele, e os dois ficaram soltando as pipas que dançavam no ar. Eles não tinham uma pipa (brinquedo concreto), brincaram de soltar uma pipa que avistaram no

céu e imaginaram que eles a estavam soltando. (filmagem, dia 16/06/2010, 16h10min, pré-I).

Pode-se constatar que as (os) pequenas (os) no momento que estão livres e que tem um espaço para suas brincadeiras, buscam criar e inventar os brinquedos que gostam e que fazem parte do seu cotidiano. Pode-se observar no comportamento dos meninos: Alex e Roberto que o brincar com a pipa faz parte da vivência do Alex, entretanto, para Roberto ele deixa claro que esta brincadeira não é para criança pequena e sim para as maiores. A brincadeira imaginária de Alex tornou-se parte da cultura do Roberto, que após insistência de fazer o Alex deixar o brinquedo, passou a brincar junto do colega, com a pipa imaginária.

Nesse ponto, Corsaro (1997, apud, BORBA, 2008, p.81) afirma que “a cultura infantil é um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.”

Em outro momento, após o banho das crianças, registrou-se a seguinte brincadeira:

Um grupo de meninas (três) ‘brincavam’ com um cartaz de uma atividade feita no período da manhã, [...] Neste cartaz havia figuras de vários tipos de maquiagem (batom, pó compacto, sombra, delineador de olhos). As meninas, primeiramente, calçaram as sandálias uma ajudou a outra [...] após terminarem de calçar suas sandálias, ficaram frente ao cartaz e uma delas começou a fazer maquiagem na sua colega, primeiro passou o dedo na figura do batom que estava colado no cartaz, e depois passava nos lábios da outra colega, a menina abria a boca e firmava os lábios para a colega passar o batom, depois foi e passou o dedo na figura da sombra, a outra menina fechou os olhos e deixou passar a sombra nas suas pálpebras. Assim que elas viram que eu as observava, olharam entre si, sorriram timidamente e foram justar-se às outras crianças [...]. (filmagem, 14/05/2010, às 15h50min nível III).

O episódio acima chama atenção para o momento da interação das crianças, da cumplicidade, do coletivo e do imaginário, no caso das meninas pequenas, estas brincaram de fazer maquiagem uma na outra. Uma brincadeira que retrata o cotidiano de costumes e valores das mulheres, que fazem parte do seu meio social.

Frente a este contexto, Oliveira, Z. (2011) assevera que por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas, especialmente, pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância.

Diante dos episódios acima apresentados, procurou-se mostrar que as crianças pequenas exploram e abusam da imaginação para superar e contrapor as regras que o CEI apresenta. Ou seja, frente aos seus limites e possibilidades, mesmo com ou sem brinquedos, espaço, tempo e permissão, elas brincam. Os *Parâmetros Nacionais...*, enfatizam que: As

crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; têm direito a espaços, tempos e materiais específicos. (BRASIL, 2006, p.19).

Brincadeira, crianças e adultos

Conforme dito anteriormente, a instituição estabelece um tempo na rotina diária das crianças chamado de brincadeira ‘livre’; neste período elas interagem entre si, brincam, brigam, choram, fazem amizade. Durante esse tempo, as crianças brincam sozinhas ou em pares; é um momento que elas aguardam ansiosas.

Em princípio, por ser uma brincadeira “livre”, pode-se pensar que é uma atividade que acontece sem o planejamento/mediação/observação do (a) professor (a). No entanto, é um momento que cabe indagar: qual o papel dos adultos nesse momento?

Num dos dias de observação, a professora Lúcia após ler o diário de campo⁷⁹ fez um comentário:

Professora: – É interessante a observação para ver como as crianças se interagem e criam suas brincadeiras, e como elas são espertas, muitas vezes costumamos pensar que elas não entendem as coisas por serem pequenas, mas elas sabem sim, e entendem muita coisa! (diário de campo, dia 06/05/2010, salão do refeitório).

Considerando a fala da professora, vale lembrar-se da importância da observação no momento em que a criança brinca e, nesse sentido, Borba (2009, p. 77) aponta que:

A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do professor para conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de comunicar-se, de interpretar e de agir sobre o mundo. Nesse sentido, seu olhar pode focalizar algumas questões envolvidas no brincar, tais como: de que as crianças brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras/em que espaços e durante quanto tempo? [...].

É importante que os profissionais da EI escutem as crianças para poderem se reportar ao mundo delas, pois, observar, ouvir e dar atenção as (os) pequenas (os), ao que elas dizem, seja na linguagem verbal ou não verbal, contribui para a interação, desenvolvimento das crianças e das (os) professoras (es) e, ainda mais, conhecer as (os) pequenas (os) significa saber o que sentem o que gostam ou não gostam. Rabitti (1999, p.127) afirma que “[...]”

⁷⁹ A cada término de observação em sala eu entregava o relatório do diário de campo para o (a) professor (a) para que tivesse acesso ao que foi escrito durante o tempo da observação em sua turma.

quando os professores prestam atenção àquilo que a criança diz sabem abster-se de fornecer ajuda, então podem agir também em termos de ‘desafio’ e estimular a criança a progredir”.

Diante deste contexto, cabe refletir sobre a importância do (a) professor (a) observar e participar das brincadeiras, para poder entender melhor a cultura das crianças e proporcionar-lhes um espaço brincável. Nesse sentido, Prado (2009, p.99) afirma que “[...] as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas[...]”.

Ainda observa-se na fala da professora ao afirmar que muitas vezes o adulto costuma pensar que as (os) pequenas (os) não entendem as coisas, entretanto ao ler o diário passa a ter outra concepção e admite que as crianças pequenas *sabem e entendem muita coisa!* Afirmar que a criança pequena é incapaz, incompleta, que estão no processo de vir-a-ser humano são concepções que estão arraigadas no adulto.

Nesse sentido, Sarmiento (2005) aponta conceitos que ele considera equívocos, quais sejam: o adultocentrismo que são as memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam que possamos olhar as crianças no presente e o uniformismo, que faz com que adultos não considerem a diversidade dos grupos infantis. (SARMENTO, 2005 apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.14). O autor chama a atenção no sentido de alertar as (os) pesquisadoras (es) que ousam fazer pesquisas *com crianças*. Importante ainda destacar que tais conceitos são relevantes para os profissionais que trabalham *com* crianças pequenas nos CEIs.

Segundo os *Parâmetros Nacionais...*, a criança é um sujeito social e histórico, que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. Na maioria das vezes considerada como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, entretanto, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. Completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir, é um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentado em peso e altura. Ainda é um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. (BRASIL, 2006, p.14).

Em um dos episódios, foi possível constatar as diversas brincadeiras das crianças pequenininhas e como elas burlam as regras.

Dois meninos corriam pela sala, de um lado para o outro, tocavam na parede de um lado e no armário do outro, se divertiam, gritavam e riam muito com

a brincadeira, três meninas e um menino brincavam embaixo da mesa, conversaram durante um tempo e, logo em seguida, começaram a se bater e morder e a atendente os separavam, dizendo:

Atendente: - *é embaixo da mesa que acontecem as mordidas, vamos sair já daí!* Naquele instante elas saíram, mas logo em seguida, retornaram. [...] Outros dois meninos foram brincar com a cortina, puxavam, penduravam e se escondiam, o professor e a atendente falavam para não pendurar, pois, poderiam estragar. Naquele momento eles saíram, mas logo em seguida estavam lá de novo, pendurados.[...] (diário de campo, dia 12/04/2010, às 09h10min, nível IIA).

Ao observar as culturas das crianças pequenas, também se observa a cultura do adulto, os seus conceitos, valores e atitudes. Assim, constata-se que o papel do adulto na hora da brincadeira ‘livre’ está relacionado a interferências quanto ao horário de início e fim da brincadeira, para não permitir algum tipo de brincadeira que consideram não apropriadas (lutar, gritar), para evitar que se machuquem, para controlar o barulho e pedir silêncio. Enfim, exercerem certo controle, determinando quando, como e onde podem ou não brincar.

O documento *Critérios para um Atendimento...*, determina que nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade: procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.24). Isso é uma questão a ser pensada: até onde os adultos devem intervir nas brincadeiras para garantirem a proteção e o cuidado das crianças?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos episódios acima citados, pode-se constatar que as crianças ao brincarem constroem as suas culturas infantis por meio da linguagem oral, da linguagem do jogo simbólico; mostram a vivência e a experiência do cotidiano em que estão inseridas. Portanto, as crianças pequenas não são um *papel em branco*⁸⁰, elas têm culturas, criam e recriam no dia-a-dia o seu mundo de criança pequena. Por outro lado, elas são podadas, interrompidas no momento em que estão interagindo, conhecendo os seus parceiros e isso em nome do silêncio e do “bom” comportamento.

Diante disso, vale questionar mais uma vez. E o direito da criança brincar, imaginar e criar suas culturas? Nesse ponto os *Critérios para um Atendimento...*, (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p.24) destaca que: “procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças.” Este direito está constituído, entretanto, durante as observações foram evidenciados vários momentos em que elas são interrompidas, seja pelo motivo de barulho, cuidado para não se machucarem e ou mesmo o tempo curto que acaba antes da

⁸⁰ Termo usado por Del Priori (1991, p.12)

brincadeira acabar. Nesse ponto, reporta-se mais uma vez aos *Crerios para um Atendimento...*, no qual aponta que: “nossas crianas tm direito à brincadeira e ainda que as rotinas da creche sejam flexveis e reservam perodos longos para as brincadeiras livres das crianas.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.14). No que tange à efetivação dos direitos legais e garantidos, nesse contexto, no esto sendo colocados em prtica, precisam permear as concepes formativas dos profissionais, pois ningum pode dar o que no tem.

Pode-se constatar que nas ltimas trs dcadas, na questo dos direitos das crianas brasileiras, ocorreram avanos e entraves. No trabalho apresentado, observa-se que ocorreram mudanas, transformaes em relao aos direitos das crianas pequenas, na legislao, na poltica e na prtica. Ou seja, atualmente as (os) pequenas (os) tm direito à educao/cuidado, tm o direito de ser crianas e ter infncia, ou seja, de brincar, imaginar, criar e recriar suas brincadeiras e culturas. Em relao à prtica, constata-se que ocorreram alguns avanos e outros que ainda no se efetivaram. Constata-se ainda que os avanos na legislao levantam desafios que no so concretizados de imediato, em especfico no que diz respeito à mudana de concepes, crenas e valores que no se transformam rapidamente. Por fim, os direitos constituídos, garantidos e efetivados no so dados, so conquistados. Portanto, o direito à Educao Infantil pode e est sendo efetivado gradativamente, por meio de luta e militncia de uma sociedade que, quando conhece os seus direitos, luta e briga; anuncia os direitos garantidos e denuncia aqueles que esto sendo violados.

Anunciar, denunciar, questionar, refletir sobre os direitos das crianas, mulheres e homens é o primeiro passo para poder conquistar os direitos almejados.

Naõ é no silncio que os homens se fazem, mas na palavra, o trabalho, na aão-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra no é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...]
(Paulo Freire, 1981, p.92)

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experincia de cultura. In: CORSINO, Patricia (Org.). *Educao Infantil: cotidiano e polticas*. So Paulo: Autores Associados, 2009. p. 69-78.

_____. As culturas da infncia no contexto da educao infantil. In: VASCONCELOS, Tania (Org.). *Reflexões sobre infncia e cultura*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2008. p. 73-91.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. 2.ed. Brasília: MEC. 2009.

CORSARO, Willian. Produção interpretativa e cultura de pares. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p.31-58.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu.

DEL PRIORI, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p.11-26.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do bom retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2.ed. Petrópolis :Vozes, 1979. cap. 2, p. 153-258.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: DEMARTINI, Zeila Brito Fabri ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009. p.93-111.

_____. *Contrariando a idade: Condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

RABITTI, Giordana. *Á procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.136-177.

_____. *Imaginário e culturas da infância*. 2002.18F. (texto digitado). Disponível em: <<http://www.titosenafortunecity.com/Arquivos/Art>>. Acesso em: 20.jan.2011.

UNICEF/BRASIL. Declaração universal do direito da criança. 1959. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/direitosedacrianca>>. Acesso em: 08 jan.2010.

GT- Formação de professores e Educação Infantil**O PROFESSOR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM TRABALHO COLABORATIVO - PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**Lima, Ana Cristina Cantero Dorsa⁸¹

RESUMO - O presente artigo tem por objetivo apresentar os primeiros ensaios de uma revisão bibliográfica referente à pesquisa em andamento relacionada ao coordenador pedagógico e sua ação nos espaços da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa que busca compreender os aspectos que envolvem o trabalho docente bem como as ações realizadas tanto pelos professores quanto pelo coordenador pedagógico e que estão relacionadas ao processo de formação continuada como elemento potencializador do trabalho com as crianças pequenas. Foi realizada uma busca no banco de dados da Capes, Ibiict, além das leituras de autores nos quais auxiliaram na reflexão acerca da formação continuada como aliada ao trabalho docente, a busca de práticas reflexivas capazes de favorecer o crescimento do profissional e das possibilidades de atuação do coordenador pedagógico nos espaços escolares infantis. Conclui-se ainda parcialmente que ao caminhar pelas leituras tanto das pesquisas quanto dos estudos teóricos foi possível compreender a relevância, a necessidade e a importância do trabalho docente ser pensado considerando as influências, os contextos e as necessidades para o mesmo se efetivar.

PALAVRAS-CHAVE: coordenador pedagógico; educação infantil; formação continuada

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica que aborda o trabalho na educação infantil, especificamente as relações existentes entre o professor e o coordenador pedagógico, estabelecendo uma reflexão acerca das condições nas quais o trabalho se desenvolve e as ações que podem ser desenvolvidas que apoiam o trabalho docente.

Realizamos busca no banco de dados da CAPES e IBICT em trabalhos desenvolvidos ligados à temática do coordenador pedagógico nas Instituições de Educação Infantil. Em ambos, os bancos de dados sugerem um vasto material que trata a respeito do coordenador pedagógico, porém nosso foco é a atuação deste profissional na educação infantil. Com essa delimitação percebemos que ainda são poucos os estudos voltados ao coordenador e sua atuação na educação infantil. No banco de dados da CAPES, entre os anos de 2003 a 2013,

⁸¹ Mestranda em Educação: Universidade Católica Dom Bosco. Participando do GEPDI- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a docência na infância UCDB. E-mail: dorsalima@hotmail.com.

encontramos nove trabalhos, dentre os quais oito são dissertações e apenas um tese de doutorado.

No banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, encontramos quatro trabalhos que nos chamaram atenção por discutirem a respeito do trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Os trabalhos das pesquisas já publicadas nos levaram a buscar outras fontes que demonstram e apontam as possibilidades da formação continuada desenvolvida nas instituições e pensadas como promotora do trabalho do docente, bem como no processo reflexivo do processo de formação.

Assim, como subsídios teóricos foram utilizados os seguintes autores: Kramer (1998), Tardif, Lessard (2011), Imbérnon (2004, 2010), Pimenta (2012), Alarcão (2011) nos quais auxiliaram na reflexão da formação continuada e vista como aliada ao trabalho docente, assim como os modelos de formação pautados em uma perspectiva vinculada à prática nos quais consideram o ensino como uma prática social concreta.

Incluímos neste trabalho as últimas publicações voltadas à compreensão e reflexão do papel do coordenador pedagógico e encontramos em Placco (2009), Almeida (2009), auxílio para pensar nas possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, bem como as questões que envolvem sua prática e seu apoio ao trabalho docente.

Desta forma, concordamos com Alarcão (2011, p.47) quando afirma que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TRABALHO DOCENTE: AS CONDIÇÕES PARA A ATUAÇÃO

No decorrer dos anos, assistimos a muitos avanços em relação ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas Instituições de Educação Infantil. Esses avanços se edificaram graças às várias legislações que consolidaram o direito da criança pequena em muitos aspectos, dentre eles o educacional.

De acordo com Kramer (1998), é importante que reflitamos sobre o trabalho com criança de 0 a 6 anos, para que os propósitos sejam capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para que a função pedagógica do trabalho se realize no cotidiano escolar é necessário levar em conta a história de vida de cada uma delas, suas

características, suas marcas bem como as reconhecer como seres sociais, únicos e individuais. Importante também que levemos em conta a valorização das crianças e a forma de “desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais”. (KRAMER, 1998, p.19).

A qualidade na Educação requer que sejam implantadas ações pontuais para que de fato na Educação Infantil se estabeleçam o cuidar e educar como funções indissociáveis, exigindo-nos uma proposta pedagógica fundamentada numa concepção de criança vista como sujeito do processo, um ser social que deve ser compreendido e respeitado, e mais ainda, detentor de direitos.

Assim, é importante que se organizem estratégias voltadas ao desenvolvimento das potencialidades das crianças e mais ainda que as considerem como:

Um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Sendo assim, ela não pode ser um cidadão do futuro, se não a concebemos como um sujeito no presente. O conceito de infância, nesse sentido, traduz-se no mundo do presente, dos direitos, dos desejos, das opções e da mudança, sendo a criança não uma espectadora desse tempo, mas um sujeito ativo do processo. (FREIRE, 2008, p.85).

A busca por ações com qualidade implicam profissionais com atitudes e comportamentos, conhecimentos e habilidades que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Precisamos também refletir a respeito das condições que o trabalho docente se desenvolve, pois os fatores que o envolvem são condicionantes nas ações a serem realizadas e segundo Tardif e Lessard (2011, p. 17), “[...] o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho [...]”, ou seja, umas das possibilidades de mudanças se estabelecem através das ações propostas nos trabalhos desenvolvidos pelos docentes.

Tardif e Lessard (2011) afirmam que o trabalho docente é uma atividade que se realiza exigindo-nos técnicas em busca de um objetivo, e neste contexto está a escola, com características organizacionais que lhes são peculiares e que implicam no trabalho desenvolvido por seus profissionais, ou seja, é um espaço social no qual existem normas e regras que marcam e influenciam o desenvolvimento do mesmo. Assim, percebemos as formas nas quais “[...] o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros”. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 55).

As influências mencionadas pelos autores implicam a atuação docente, pois definem os componentes do trabalho, a organização do sistema escolar, os objetivos, os

conhecimentos que delineiam como o trabalho será realizado nas instituições. “[...] Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores [...]”. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 55).

FORMAÇÃO DOCENTE ALIADA AO TRABALHO DOCENTE

Na opinião de Pimenta (2012, p.25), em seu livro *Professor Reflexivo no Brasil*, “[...] no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Afirma ainda que as práticas dos professores precisam acontecer sob uma perspectiva reflexiva, atreladas à sua prática, ao seu cotidiano, pois aquilo que está desarticulado da realidade vivida pelo professor não promove reflexão, não modifica sua prática e consequentemente não promove crescimento profissional. (PIMENTA, 2012).

Um modelo de formação pautado em uma perspectiva vinculada à prática e que seja voltada para a realidade, podendo realizar intervenções eficazes que respondam as demandas dos professores.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2012, p.20).

Um olhar sob a formação docente nos possibilitará compreender o que se espera dos profissionais que irão atuar nas instituições, “bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente (...) devem mudar radicalmente tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças [...] do século XX (IMBERNÓN, 2004, p.7)”.

O autor afirma que “se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente”. (IMBERNÓN, 2004, p.8). Essa afirmação nos faz repensar algumas práticas que estão sendo feitas como sugere Imbernón (2004) que as mudanças aceleradas na produção de conhecimento científico, da evolução da sociedade, as formas de organização dos modelos de família, de produção refletem decisivamente nas formas de pensamento, sentimento das novas gerações.

As questões voltadas às tecnologias inevitavelmente produzem novos olhares, novos fazeres, pois “tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos que trabalham na educação” (IMBÉRNON, 2004, p. 9).

Os pontos apresentados e que necessitam ser refletidos por todos nas instituições educativas “requerem uma redefinição importante da profissão docente [...] novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. [...] a nova competência requer um profissional diferente” (IMBÉRNON, 2004, p. 12).

A formação a ser desenvolvida auxiliará nas práticas pedagógicas deste profissional e as competências que precisam ser desenvolvidas “implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro”. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Complementa ainda que a formação deve ser desenvolvida e pensada de modo a atender às exigências estabelecidas do ensino necessitam ser repensadas, pois é preciso uma “base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para, assim, poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários e respeitosos.” (IMBÉRNON, 2004, p. 31).

Salientamos que a formação entrelaçada ao contexto no qual o trabalho é desenvolvido “[...] condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBÉRNON, 2010, p. 9). Acrescenta Imbernón (2010, p.25) que “sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos [...]”.

Mas, para que as mudanças se estabeleçam é importante desvincular nossas práticas das:

Políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBÉRNON, 2010, p39.)

O grande desafio está “em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBÉRNON, 2010, p.40), e ainda complementa que os olhares possam estar

voltados para alguns aspectos que deixamos de valorizar e que são extremamente importantes como as:

Relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocracia da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade entre outros. (IMBÉRNON, 2010, p.40).

O autor acredita que esses elementos quando trabalhados e vivenciados nas instituições auxiliam no desenvolvimento e comprometimento do trabalho a ser realizado levando-nos a buscar posturas críticas capazes de modificar aquilo que precisa ser melhorado. Um processo nos quais façam dos professores “[...] protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, (...) a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na educação da infância [...]”. (IMBÉRNON, 2010, p.41)

Na visão de Imbéron (2010, p.42) “convém promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas práticas de formação continuada de professores, nas quais novos elementos adquiram importância”.

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas (...) para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo. (IMBÉRNON, 2010, p.41)

Uma possibilidade de realizar formação continuada percorrendo caminhos com “ as novas experiências para uma escola nova deveriam buscar novas alternativas, um ensino participativo [...]”. (IMBÉRNON, 2009, p.39).

CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Segundo Alarcão (2011, p.44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Necessário pensarmos em uma escola com perspectiva formadora que valoriza e respeita seus componentes ao favorecer ao professor um agir e pensar coletivamente “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática”. (ALARCÃO, 2011, p.48)

Os caminhos para uma formação reflexiva passam por contextos formativos nos quais “[...] a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância [...]”. (ALARCÃO, 2011, p.49). Mas, não é um diálogo qualquer e sim um diálogo que promova um “[...] nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão”. (ALARCÃO, 2011, p.49).

Ainda segundo a autora:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores no contexto de trabalho”. (ALARCÃO, 2011, p.49).

Potencializar as trocas de experiências, a promoção do diálogo e interação dos pares na instituição é tarefa a ser praticada, pois:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. (ALARCÃO, 2011, p.50).

As instituições de Educação Infantil como espaços de formação devem promover e possibilitar aos professores momentos para planejamento, avaliação e reorientação de suas práticas.

Com relação à formação contínua, Fusari (2009, p. 22) sugere que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos-devem expor suas ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham novas formas de superação das dificuldades.

PROFESSOR E COORDENADOR: UM TRABALHO COLABORATIVO

Na pesquisa de Gomes (2011, p.52), a autora defende a ideia que compete ao coordenador pedagógico “orientar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor”. Sugere que uma das atribuições do coordenador pedagógico implica pensar a respeito de um programa de formação continuada e que deve ocorrer de forma intencional e com aspectos a serem pensados como “tempo, espaço, estratégias e instrumentos”. Para Gomes, o coordenador torna-se parceiro político-pedagógico do professor “contribuindo para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento e a ação do professor”.

No estudo que encontramos de Palliares (2010), a autora aponta para a questão de que é preciso lembrar que o coordenador pedagógico necessita de momentos para ser formado, é preciso pensar em momentos coletivos de formação para esse formador nos quais permitam ser escutados e refletir sobre sua prática. Sugere que seja dada a devida importância para os momentos de realização do planejamento, pois o coordenador passa a mediar e auxiliar na construção de novos significados aos professores.

Zumpano (2010) em seus estudos indica a necessidade do acompanhamento ao trabalho dos professores e um olhar atento sobre seu trabalho para apoiar e indicar possibilidades na realização do mesmo. A autora sugere que “o coordenador pedagógico pode construir um grupo de professores que se desenvolva utilizando o estudo, a reflexão e a produção coletiva do conhecimento” (p.147). Defende que a construção da Proposta Política pedagógica da instituição de educação infantil seja feita envolvendo todos os profissionais e que estes sejam pensados como protagonistas das ações que serão desenvolvidas pela escola.

Há que se considerar, sem dúvidas, a defesa de uma proposta de trabalho na qual se mantém professor e coordenador como aliados que organizam situações, que realizam estudos, que conjuntamente definem abordagens e planejam as soluções possíveis para a sala de aula.

É importante que o coordenador desenvolva formas nas quais os professores façam uma reflexão sobre seu trabalho, realizando retomadas com novos objetivos a serem atingidos por outros caminhos. Será possível compreender que os espaços escolares são locais estimuladores de novos aprendizados, de buscas e novas possibilidades de intervenção das práticas desenvolvidas.

Desta forma, através de processos reflexivos no ensino, os coordenadores podem propiciar espaços que apoiam novas iniciativas, que buscam mudanças nas posturas dos docentes. “Isto quer dizer que a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e

necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação”. (GUEDIN, 2006, p.147).

Ao elucidar a função do coordenador pedagógico na escola, Orsolon (2009, p.19) afirma que:

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto-político transformador. A ação do coordenador, tal qual a do professor traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem dimensões deste profissional e se concretizam em sua formação.

O coordenador deve ter clareza que algumas atitudes são impulsionadoras de mudanças no processo de formação continuada nas quais deve assumir a fim de se tornar um agente de mudanças das práticas dos professores. Uma das questões centrais é inserir no âmbito escolar práticas coletivas capazes de integrar as ações e promover espaços de efetivação da mesma.

Placco (2009) compreende o processo de formação continuada como um processo complexo que necessita olhares diferenciados e que não pode se restringir a cursos e treinamentos e sim pensar que esta se desenvolve nos múltiplos espaços e atividades existentes. É preciso favorecer, estimular e introduzir a busca de novos saberes.

A autora sugere que “a relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional” (PLACCO, 2009, p.31)

Ao desencadear espaços de escuta, o coordenador estará estimulando uma gestão participativa, ou seja, promoverá a inserção dos docentes em decisões da escola, fazendo-o sentir-se parte do grupo, desenvolvendo assim práticas inovadoras e transformadoras.

No cotidiano escolar é tarefa do coordenador estimular inovações das práticas realizadas, visualizando novas perspectivas de ações. O que sugere a autora é “desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentado-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática” (ORSOLON, 2009, p. 107).

O enfoque a ser trabalhado pelo coordenador demonstrará sua habilidade ao estabelecer nestes espaços: clareza quanto às responsabilidades dos participantes, troca de saberes que pode ser efetivada, mediação de conflitos apresentados, ou seja, a garantia de espaços de crescimento profissional.

Almeida (2009) aponta a necessidade de haver nos espaços escolares possibilidades dos profissionais serem ouvidos como também em poderem falar, pois a partir do diálogo, da troca, é possível que as vivências possam ser ressignificadas o que proporcionam retomadas nas ações a serem pensadas.

A partir da lógica da escuta a autora sugere que sejam criados e elaborados planos de formação “que retratem uma situação da própria escola, que retratem a vida que há na escola e que só é realmente conhecida pelos que nela habitam um plano que retrate as falhas e as conquistas” (ALMEIDA, 2009, p.87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar pelas leituras tanto das pesquisas quanto dos estudos teóricos foi possível compreender a relevância, a necessidade e a importância do trabalho docente ser pensado considerando as influências, os contextos e as necessidades para o mesmo se efetivar.

Entendemos a importância em serem ressaltados os contextos formativos e que estes necessitam de algumas condições para serem desencadeados, a fim de promover trocas de experiências, diálogo e interação entre os pares na instituição e o mais importante, percebemos que estes processos são vistos como aliados na busca de reflexão sobre o trabalho a ser realizado.

Outro ponto a ser pensado nas instituições diz respeito às concepções relacionadas à formação reflexiva que foram evidenciadas ao sugerir um caminho a ser vivenciado nas instituições escolares ao estabelecer a proposta reflexão ação, ou seja, a possibilidade da formação continuada se estabelecer nos processos de trabalho dos docentes juntamente com os coordenadores pedagógicos em busca de melhores ações educativas, bem como a busca por uma nova cultura formadora, capaz de gerar novos processos na teoria e na prática da formação.

Foi possível elencarmos consideráveis atuações que podem ser feitas pelos coordenadores pedagógicos nas instituições escolares e tratando-se de um espaço recente em nosso município deve ser pensado, estruturado e construído atendendo ao contexto no qual está inserido, para que realmente possa ser uma atuação que colabore e amplie as atuações dos professores.

É necessário também pensar a respeito de um plano de formação continuada que deve ser sugerido e elaborado pelos pares das instituições, nos quais podem tratar de questões

cotidianas e mais ainda que possam refletir sobre suas práticas favorecendo o trabalho a ser desenvolvido por todos os profissionais da instituição.

Através das pesquisas realizadas nos bancos de dissertações e teses encontramos materiais voltados ao coordenador pedagógico, porém poucos relacionados à Educação Infantil o que nos impulsiona ainda mais em pesquisar e aprofundar na temática.

Enfim, realizamos uma reflexão a respeito da importância da formação continuada que deve ser realizada nas instituições de educação infantil, as possibilidades do trabalho docente a ser desencadeado nas propostas pedagógicas e principalmente a atuação do coordenador pedagógico como agente transformador dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades in KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da Alienação da Técnica à Autonomia da Crítica. In: PIMENTA, Selma. Garrido. GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 201p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia (org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou CP na educação infantil, e agora?: um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, 2010. 135p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TORRES, Suzana. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. 184p.

GT: Formação de Professores e Educação Infantil

**A NARRATIVA DE PROFESSORES INICIANTES A SERVIÇO
DA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS
POSSÍVEIS**

Ana Paula Gaspar Melim⁸²

Eliane Greice Davanço Nogueira⁸³

Resumo: O presente artigo apresenta percurso e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores iniciantes da Educação Infantil e os acadêmicos do curso de pedagogia, que no projeto Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes são denominados acadêmicos residentes. Objetivamos construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas. A metodologia utilizada fundamentou-se em Josso (2004), especificamente no conceito de pesquisa-formação, cujos participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e sujeitos que se formam com/nela. A pesquisa possibilitou diálogos entre pesquisadores, professores iniciantes e acadêmicos residentes abordando aspectos imprescindíveis à formação docente e ao trabalho do professor na fase de inserção na docência. Os diálogos permitiram diferentes aprendizagens para os sujeitos participantes da pesquisa, aos acadêmicos residentes que se apropriassem de instrumentais teórico-práticos importantes à sua formação, aos professores iniciantes o rompimento de sua ação solitária no magistério e a possibilidade de retomarem o cotidiano e construam novas aprendizagens, aos pesquisadores indicativos para a realização de novas pesquisas na Educação Infantil.

Palavras-chave: pesquisa-formação, Narrativas, Professores Iniciantes; Educação Infantil.

Introdução

Pesquisas sobre formação de professores têm aumentado nos últimos anos, tal aumento coloca desafios em termos dos enfoques adotados e das direções variadas, desponta nesse cenário o movimento biográfico que se consolida desde os anos 2000 (JOSSO, 2004, 2010; NÓVOA, 1995, 2006; SOUZA, 2006). O recorte aqui apresentado baseia-se no princípio da atividade de pesquisa vinculada à formação, tendo em vista que a abordagem biográfica, presente nas escritas de si, propicia situações que levam à interpretação dos

⁸² Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Professora da Universidade Católica Dom Bosco, Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande e Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil-MEC/UFMS, polo de Dourados/MS.

⁸³ Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professora do curso de Pedagogia, em Campo Grande/MS e do Mestrado em Educação na Unidade de Campo Grande e na Unidade de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Líder do grupo de pesquisa GEPENAF.

percursos biográficos, questionando a trajetória de profissional de cada envolvido, proporcionando condições para a conscientização desse processo. Josso (2004) afirma que o procedimento autobiográfico permite-nos compreender o modo pelo qual os professores formam-se e adquirem novas competências, e auxilia na criação de estratégias de trabalho que favorecem suas aprendizagens, permitindo aos escritores das narrativas, responder a questões como: Em que me apoio para pensar como penso? Como me constituí no que sou? De onde vêm referenciais em que me apóio? Com quem e como aprendi meu fazer? E, ainda, aos pesquisadores, permite confirmar o caráter heterogêneo das motivações que dinamizam o processo formativo dos professores iniciantes na Educação Infantil.

Nessa abordagem inovadora, a visão sobre o que vem a ser formativo para esse profissional também amplia-se, passando a ser considerado todo o conjunto de vivências que produzem aprendizagem ao longo da vida. Essa tendência inovadora é defendida por muitos autores, entre eles, podemos destacar, além de Josso (2004), Nóvoa (1995), Schon (2000), Canário (1998) e outros que defendem a importância de se dar visibilidade ao professor, reconhecendo sua contribuição nos processos investigativos ligados à docência e à urgência de sua emancipação suscitada pelas pesquisas com ênfase também na formação docente. Essas ideias remetem-nos à urgência de ações que tenham como base esses princípios orientadores de pesquisa e de formação de professores. Foi acreditando nessa urgência e na tentativa de contribuir com esse movimento dentro da educação, que elaboramos um projeto de pesquisa envolvendo professores iniciantes na docência, que atuam na Educação Infantil.

No desenvolvimento da pesquisa, que ora descrevemos, explicitamos as ações vividas, permeadas pelos princípios acima citados, mais especificamente, a prática docente de professores que se iniciam na docência, dos desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam no trabalho docente, tais como: aprender a refletir sobre sua prática e adaptar seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano e à gestão da sala de atividades, e outras questões que ficam no entorno da ação docente. Trata-se de privilegiar, mediante ações formativas específicas, os professores iniciantes que poderão construir uma percepção sobre sua prática e desenvolver possibilidades de ação no enfrentamento dos desafios encontrados. Bem como auxiliá-los a encontrar um estilo docente próprio e um lugar de pertença profissional. Autores como Corsi (2007), Ferreira e Reali (2005), García (1999), além de destacarem a importância que o período inicial de exercício da profissão tem para a formação do professor, bem como para o seu desenvolvimento profissional, ainda ressaltam a necessidade de que políticas públicas educacionais sejam construídas com esta finalidade.

O objetivo da pesquisa foi construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, por meio de acompanhamento pedagógico, investigação e construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente. Assumindo que as tecnologias sociais constroem-se na interação entre sujeitos, e no caso da educação, essa dimensão é potencializada, porque as tecnologias de educação têm, na interação entre sujeitos, sua razão de ser, sua finalidade. Nessa perspectiva, a pesquisa assume compromisso social, político e ético, voltado para uma concepção teórica e pela unidade entre teoria e prática, por meio de acompanhamento pedagógico ao professor iniciante de Educação Infantil.

Os desafios que foram postos diante desse propósito insistiram em estimular os professores a tomarem consciência dos saberes de que são portadores e que, por vezes, não conseguem reconhecê-los, e apontar para a necessidade de se considerar e reconsiderar alguns conceitos, bem como o uso social que deles se faz no universo profissional dos professores. Nesse universo da formação de professores, inaugurou-se aquele voltado aos professores iniciantes, já que o início de toda atividade profissional tem suas particularidades, desafios e angústias ligadas à sensação de temor e inseguranças iniciais.

Quanto à metodologia, optamos pela pesquisa-formação cujos participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e formam-se com/nela. Josso (2004), afirma que o participante produz conhecimento durante o trabalho autobiográfico, através da exploração da narrativa de suas experiências e seus processos formativos.

A pesquisa: sujeitos e processos

A pesquisa intitulada Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes, operacionalizou-se com um grupo composto por 20 (vinte) professores iniciantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e 20 (vinte) acadêmicos residentes de duas universidades públicas e 2 universidades privadas. Além do acompanhamento nas salas dos professores iniciantes, mensalmente ocorriam reuniões com os professores-pesquisadores para construção das pautas e desenvolvimento do trabalho. As pautas foram elaboradas pelo coletivo de professores envolvidos na pesquisa, que em processos de discussão e reflexão destacavam os referenciais teóricos a serem abordados nos encontros com os professores iniciantes. Foram definidos também os textos de apoio e dinâmicas realizadas para maior envolvimento do grupo de professores e a consolidação dos referenciais a serem trabalhados. As pautas desenvolvidas nos encontros com os professores

iniciantes constituíram-se em processos provocativos de escritas de si e reflexões sobre memórias que desencadearam a teorização das experiências ligadas à própria escolarização e, também, ao início da docência com toda a complexidade inerente ao trabalho docente. Destacamos que as pautas foram divididas em três eixos temáticos, desenvolvidas ao longo de 12 (doze) meses, sendo o primeiro deles, Identidade profissional (03 encontros), o segundo, Trabalho Docente (03 encontros) e o terceiro, Prática Pedagógica (05 encontros).

No desenvolvimento desses eixos, as necessidades e sugestões apresentadas pelos professores iniciantes é que direcionaram o trabalho. Como estratégia eliciadora da reflexão e da escrita autobiográfica, as metáforas foram utilizadas na forma de imagens, textos, filmes, possibilitando associações com suas experiências escolares, ora como aluno, ora como professor. Ao final de cada atividade, foi solicitado aos professores iniciantes narrativas contendo reflexões a respeito das questões apresentadas, remetendo-os às suas histórias de vida e profissional e às suas leituras de mundo. Coube aos professores-pesquisadores responsáveis pelas pautas, a coordenação da discussão desses textos, fomentando a análise dos elementos que condicionam social e historicamente alguns aspectos das histórias de vida apresentadas e de seus percursos formativos e profissionais. Participaram dos encontros, juntamente com os professores iniciantes, os acadêmicos residentes, pois os mesmos exerciam papel mediador no decorrer dos diálogos e reflexões estabelecidas. Os acadêmicos residentes frequentaram as salas dos professores iniciantes durante cinco dias no mês, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das atividades, observando os principais desafios enfrentados pelos professores no decorrer do desenvolvimento de sua prática docente.

As narrativas dos professores iniciantes como processo reflexivo na construção do trabalho docente.

O texto narrativo escrito durante o desenvolvimento da pauta sobre o trabalho docente oportunizou ao professor iniciante refletir a respeito da temática apresentada, remetendo-o à sua história sobre o exercício da profissão e às suas leituras de mundo. Desta forma, evidenciou-se o caráter distinto e determinante dessa fase de seu desenvolvimento profissional, além disso, os textos apontaram a forma como se deu o enfrentamento diário frente à constituição inicial de sua docência. Um dos professores iniciantes ressalta que:

Minha entrada na Educação Infantil, foi um pouco intimidante, nos primeiros dias quando percebi as práticas comuns no Centro de Educação Infantil -CEINF, principalmente das recreatoras. Num primeiro momento foi um tanto tenso, mas com o correr dos dias

estou conquistando espaço e a confiança das recriadoras, já consigo ver progressos. (P1)

A conquista do próprio espaço de trabalho traz em si um significado importante para a construção da identidade profissional. A tensão inicial vai dando lugar a uma ação de conquista do espaço de trabalho e estabelecimento de vínculos com os pares. Este é um aspecto importante para a conquista da autonomia profissional e para a realização de um trabalho de qualidade. Na medida em que vai se tornando autônomo, vai construindo uma prática docente mais coerente com princípios educacionais que coadunam com suas convicções.

[...] me deparei com um grande desafio: descobrir, apesar de estar em contato com a teoria, como lidar com os pequenos? Como agir, como falar, o que ensinar, de que forma, como poderia dar o melhor de mim? Venho construindo minha prática percebendo que quanto mais eu busco me fundamentar na teoria mais preciso buscar esse conhecimento. A Educação Infantil nos remete a uma ação dupla e indissociável: o Cuidar e o Educar. [...] Ao refletir entendi a profundidade desta ação na vida do educando pois saio nas nossas situações diárias que nossa interferência é de extrema importância. Mediando nas relações, proporcionando momentos com regras, limites, aconchegos, abraços e colo. Interferindo em situações corriqueiras como por exemplo se alimentar, não enchendo a boca, mastigando de boca fechada, entre outras atitudes, pedir licença, por favor, me desculpe e etc. Valores estes construídos para vida inteira. (P2)

A apropriação do referencial teórico nem sempre é condição final para o desempenho da prática docente, vários são os questionamentos apresentados pela professora iniciante, mas a tomada de consciência de que a relação teoria e prática concretiza-se na ação cotidiana é preponderante para que o professor iniciante assuma seu protagonismo, juntamente com os das crianças. O desenvolvimento profissional resulta de um processo de formação continuada em que o contato com novos referenciais teóricos leva o professor a fazer uma análise constante de sua prática. Em se tratando da Educação Infantil, torna-se imprescindível que o professor não perca de vista que sua prática docente envolve ações de cuidado e educação,

Acredito que coordenação e direção, permitem que pratique minha ação docente de forma espontânea e livre, tenho autonomia para agir, pensar e propor minhas atividades com as crianças, no entanto, observo também que os demais não compreendem esse jeito de trabalhar, não concordam com minhas práticas, gerando um certo desconforto. (P3)

O professor destaca que seu trabalho está sempre sendo observado e há a percepção de que a anuência dos outros membros da equipe da instituição é importante para o

desenvolvimento da prática docente, no entanto, o fato de buscar realizar um trabalho diferenciado incomoda. Este é um aspecto importante para se destacar, pois muitas vezes, o professor em início de carreira faz de seu espaço de trabalho um espaço de efetivação da relação teoria e prática, trazendo consigo o desejo de fazer com que os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial sejam a referência para a sua atuação, mas muitas vezes, isso acaba por criar um certo constrangimento junto aos seus pares, que se encontram acomodados, realizando um trabalho repetitivo e que demonstram um certo descontentamento, ao verem que o professor iniciante procura realizar um trabalho diferenciado.

Em outra narrativa, destacamos

[...] Eu tinha o conhecimento teórico, a vontade de fazer o melhor, mas sem nenhuma ajuda para escolher o caminho certo. Me via pensando todas as noites o que levar de diferente para aquelas crianças, sem interferir nas normas da instituição. (P4)

Este depoimento evidencia que, apesar de ter consciência do conhecimento adquirido na formação, ainda assim é importante que os profissionais que já atuam na instituição educativa contribuam para que as metodologias, as escolhas sejam feitas sem ferir as regras institucionais. Observa-se uma preocupação em se ter uma atuação de qualidade, mas também certo receio quanto ao estabelecimento das normas é como se, por ser iniciante, não se possa participar da construção das normas da instituição educativa e, como professor, seu papel e responsabilidade é de apenas realizar a prática docente no interior de sua sala.

[...] Tinha ilusões e uma visão sonhadora e de contos de fada sobre a Educação Infantil, com alunos organizados, participativos, disciplinados. Depois minha visão mudou, onde encontrei muita dificuldade em estar elaborando mais de uma atividade por dia, para que as crianças não ficassem ociosas, e a sala de aula virar uma bagunça. As barreiras e as dificuldades continuam até hoje, mas tudo isso acaba se tornando um desafio e contribuindo para o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal. (P 5)

O que se constata é que ao iniciar seu trabalho, o professor constrói pré-concepções de como será seu cotidiano, muitas vezes baseados em paradigmas já consolidados no ensino fundamental, que não se aplicam a Educação Infantil, que exige uma prática docente que vá ao encontro dos interesses das crianças, desenvolvendo atividades diversificadas. Entretanto,

essas peculiaridades da prática docente são vistas como desafios que o leva a buscar novos processos formativos que gerem mudanças efetivas em seu desenvolvimento profissional.

Segundo Huberman (2007), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns este processo pode parecer linear, para outros, há patamares diferentes, retrocessos, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades e continuidades. A primeira fase definida por Huberman (2007), a entrada na carreira – 2 -3 primeiros anos – é a fase de sobrevivência e de descoberta. O aspecto da sobrevivência traduz o choque com o real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tatear constante; a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula; dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. A fase da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter a sua sala de aula, por fazer parte de um campo profissional. Autores que tratam da temática sobre ciclo de vida dos professores, utilizam a expressão “choque da realidade” aplicada aos professores em início de carreira, que traduz todo impacto sofrido por eles quando iniciam a carreira e que poderá perdurar por um certo tempo. De acordo com Veenman (1984) este conceito traduz o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia-a-dia da sala de aula.

Nas narrativas dos professores iniciantes, os aspectos deste ciclo de vida, ficam muito claros, confirmando as pesquisas dos autores acima citados e denunciando a urgência de se construir políticas voltadas ao acompanhamento dos professores iniciantes, já que eles vivem um dos maiores dilemas da profissão de maneira muito solitária e desassistida. O momento inicial da carreira é determinante para a definição de sua prática docente, assim, aqueles que encontram no espaço de trabalho condições para efetivação de uma prática educativa de qualidade vão investir em seu desenvolvimento profissional com vistas a manter a qualidade de seu trabalho. Outros por sua vez, acabam por realizar um trabalho baseado na mesmice já que suas tentativas iniciais foram fracassadas ou cerceadas por aqueles que já faziam parte da instituição educativa e, através de suas ações, evidenciavam que nada de novo seria suficiente para mudar, uma vez que as práticas educativas já estavam consolidadas, sustentadas em atividades monótonas e sem sentido para as crianças e para os professores.

As narrativas dos acadêmicos residentes como processo reflexivo na construção do trabalho docente.

Para uma análise mais fidedigna de todo o processo de pesquisa, resgatamos, também, alguns excertos das falas dos acadêmicos residentes (AR), durante o desenvolvimento da pauta sobre o trabalho docente, seus olhares e suas interpretações são importantes para o desencadeamento de nossas interpretações sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Por se encontrarem em processo de formação inicial, também se beneficiam do processo formativo realizado nos encontros com os professores iniciantes. A participação no desenvolvimento das pautas e, ainda, o contato com a realidade da Educação Infantil permite-lhes viverem processos diferenciados de formação, como se pode observar nos relatos abaixo:

O contato com o Centro de Educação Infantil -CEINF foi uma mistura de expectativas, decepção, na percepção e reflexão da distância entre ideais e a realidade da sala de aula, porém apesar de todas as dificuldades existentes verificou-se que houve interação, interesse e aprendizado. A professora, sempre muito prestativa, simpática se colocou sempre a disposição para sanar quaisquer dúvidas que fossem surgindo, também permitiu que eu contribuísse dando sugestões, além disso, a coordenadora, muito gentilmente esteve sempre à disposição. Por meio desta experiência e das reuniões realizadas pelos pesquisadores do projeto com os professores iniciantes e acadêmicos residentes, constatei a importância da teoria na sustentação da prática docente. Além disso, as leituras e debates realizados na minha trajetória acadêmica e a experiência aqui citada me acenderam uma “sede” de contribuir com mudança. Espero que este projeto além, de auxiliar os professores iniciantes também sirva para elaboração de políticas públicas mais eficientes no tocante a Educação Infantil e atendimento nos Centro de Educação Infantil -CEINF's. (AR1)

Pode-se destacar que para essa acadêmica residente, a entrada em uma instituição de Educação Infantil causa-lhe sentimentos diversos ao se deparar com a realidade. Ao mesmo tempo e apesar dos conflitos vividos, pode perceber o estabelecimento de vínculos entre a professora responsável pela sala e a professora iniciante. Suas observações também serviram para lhe fazer perceber a importância da teoria, de seu significado prático, além disso, as experiências vividas em seu processo de formação já lhe dão elementos para que deseje contribuir para transformação da realidade da Educação Infantil. É interessante observar que há, inclusive, uma expectativa de sua parte de que projetos dessa natureza possam servir como orientadores da construção de políticas públicas.

O trabalho realizado em sala é seguido pelo planejamento da professora onde as crianças fazem uma atividade no período da

manhã com a professora e com a ajuda da recreadora, as atividades em si são voltadas para o lado lúdico das crianças, tendo como objetivo aprender brincando e se divertindo. A professora deveria formular atividades que as crianças participassem mais, pois as atividades feitas com elas a compreensão pelo o que elas estão fazendo, precisa-se de mais interação na hora das atividades, para que as crianças consigam um desenvolvimento maior. (AR 2)

Especialmente, na situação observada, há o destaque para a importância da participação infantil na construção das atividades a serem realizadas com as crianças. Não podemos perder de vista que o espaço da educação se constituiu em processos interativos entre as crianças e seus pares e as crianças e os adultos. Nesses contextos intrageracionais e intergeracionais que elas constroem suas culturas, seus saberes e suas visões de mundo. Segundo Sarmiento (2006) a escola assume um espaço privilegiado para oferecer e promover condições para a construção de uma noção mais pluralista e ativa de cidadania. E, ainda:

As culturas da infância vivem do vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta. (2006, p.4)

Outra acadêmica residente assim expressa:

Por fim, pude observar diversas atividades realizadas pela professora com sendo cotidiana, mas que por trás tinham algum objetivo pedagógico, como por exemplo, que na hora de lavar as mãos, ela trabalha não apenas a higiene, mas a autonomia deles, a contagem dos dedinhos, outra atividade que me chamou a atenção foi a hora de guardar as peças de montar, ela pede que eles separem em uma caixa os materiais de madeira e na outra os de plástico e os ensina a sentir a textura de um e de outro, trabalho também os tamanhos e as cores nessa simples tarefa. (AR 4)

A intencionalidade educativa é o que se destaca do excerto acima, no dia a dia a professora utiliza-se de atividades para explorar aspectos de natureza pedagógica. Questões importantes como o cuidado com a saúde e a higiene, o desenvolvimento da autonomia das crianças, levando-as a participarem da organização da sala e o aproveitamento da situação para se explorar o atributo dos objetos. Nossa pesquisa, no entanto, pressupõem que o professor seja capaz de explorar muito mais que os atributos dos objetos, mas que seja capaz

de, em suas atividades cotidianas, conforme explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº. 5 de 17/12/2009), explorar os patrimônios cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico.

A análise dos relatos dos acadêmicos residentes, construídos a partir de suas participações nas salas dos professores iniciantes, reuniu impressões expressas que ora destacamos:

Os professores iniciantes buscaram realizar uma ação educativa coerente, posto que, nos relatos, os acadêmicos residentes ressaltam a tentativa dos professores aliarem ao seu fazer a teoria e a prática;

Os acadêmicos residentes demonstraram impotência diante das situações vivenciadas nas salas de Educação Infantil, porque não sabem como lidar com elas, mas são capazes de reconhecer as práticas adequadas e inadequadas desenvolvidas pelos professores iniciantes;

Os acadêmicos residentes relataram como uma das maiores dificuldades a ausência de um acompanhamento da Rede de Ensino, junto ao trabalho docente dos professores iniciantes, no que tange às suas dúvidas e seus dilemas.

A partir das análises nos aproximamos das primeiras impressões dos acadêmicos residentes para o enfrentamento do seu futuro profissional, e que, muitas vezes, podem se transformar em marcas definitivas em suas atuações como professores. Os relatos, ainda, evidenciaram que, diante das práticas consideradas por eles como inadequadas, têm a pretensão de serem professores melhores, com uma base teórica capaz de consolidar o trabalho docente na reflexão e no diálogo permanente.

Considerações finais:

A realização desta pesquisa apresentou elementos importantes para nossa formação enquanto pesquisadores, ao mesmo tempo em que trouxe indicativos necessários para o desenvolvimento de processos de formação de professores. Os diálogos estabelecidos para a construção das pautas de formação evidenciaram que toda ação voltada à formação deve estar centrada na realidade em que esses professores atuam e que a definição dos conteúdos a serem trabalhados em seus processos formativos também devem partir dos interesses e necessidades apresentados por eles.

O convívio com professores iniciantes nos permitiu estabelecer uma metodologia que foi ao encontro do que vivem em seu cotidiano e os diálogos estabelecidos nos encontros para o desenvolvimento das pautas permitiu-nos a aproximação com suas realidades. Desse modo, a partir do estabelecimento de um vínculo mais duradouro, percebemos que eles vão

adquirindo maior liberdade para falarem de si, de suas experiências e de suas práticas educativas. Já que segundo Marcelo (1999) os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho. Esta pesquisa se insere no movimento que fortalece o que Marli André (2010) define como delimitação de um campo de pesquisa, para a formação de professores e no que Marcelo Garcia (1999) aponta como indicadores deste campo de pesquisa na formação de professores: ter um objeto próprio, usar uma metodologia específica, uma comunidade de cientistas que definem um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

As experiências vividas confirmam que um processo formativo realiza-se no decorrer do curso inicial, mas sua consolidação só é possível quando o professor se encontra frente a realidade em que atua, convivendo com as crianças, organizando e desenvolvendo sua prática educativa. O processo reflexivo realizado nos momentos de desenvolvimento das pautas permitiu retomar seu cotidiano, suas aprendizagens, mas principalmente, seus interesses e necessidades.

Os diálogos estabelecidos entre pesquisadores, professores iniciantes e acadêmicos residentes foram importantes para evidenciar as questões que dizem respeito às ações dos professores iniciantes em salas de educação infantil, e conseqüentemente, são indicativos dos caminhos a serem trilhados na pesquisa e na formação. Os acadêmicos residentes tiveram a oportunidade de estabelecer uma relação entre teoria e prática que trouxe contribuição significativa aos seus processos formativo. E, no decorrer da pesquisa, todos nós, pesquisadores, professores iniciantes e acadêmicos residentes, realizamos aprendizagens que enriqueceram nosso desenvolvimento profissional.

Finalmente, o trabalho assumiu o compromisso social, político e ético, voltado para proposição de uma política pública que garanta o acompanhamento pedagógico ao professor iniciante de Educação Infantil.

Referências:

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter. O Narrador- Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e a história da cultura. Obras Escolhidas, Vol.I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. CNE/CEB. Res. nº, 5 de 17/12/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Brasília, 2009.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo. SP, 1998.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br>

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>

HUBERMAN, MICHAEL. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2007.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Caminhar para si. Tradução de Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: edi PUCRS,2010.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto:Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote,1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2006). Interculturalidade nas Culturas Infantis. In Leni Dornelas (org.) Crianças e Culturas Infantis. Petrópolis. Vozes, 2008.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. Review of Education Research, verão 1984, v. 54.

GT - Formação de professores e educação infantil

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM ABORDAGEM WALLONIANA

Fernanda Ribeiro da Silva⁸⁴

RESUMO: Este trabalho aborda a afetividade como uma dimensão do ser humano que, assim como outras, a cognitiva e motora, por exemplo, precisa ser compreendida. Adotando como objetivo geral analisar como os pesquisadores discutem a questão da afetividade na relação entre o educador e o educando no ambiente da Educação Infantil na perspectiva walloniana, se configura como investigação de abordagem qualitativa, caracterizada ainda como estado do conhecimento. Assim, os dados a serem utilizados serão trabalhos publicados em periódicos nacionais disponibilizados nos sites Scielo e Pepsic, bem como nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no grupo de trabalho de Educação Infantil (GT 07) e Psicologia da Educação (GT 20). O mapeamento bibliográfico nos portais eletrônicos descritos acima resultou em cinco pesquisas que atendem ao objetivo do presente trabalho. Cabe destacar que a presente pesquisa encontra-se no início da análise e categorização dos dados coletados.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida para ser apresentada no trabalho de conclusão de curso, previsto para se encerrar no ano de 2013. Assim entende-se que a afetividade é uma dimensão do ser humano que, assim como outras, a cognitiva e motora, por exemplo, precisa ser compreendida. Desta forma, o pressuposto teórico que adoto neste trabalho é o de Henri Wallon, que entende a afetividade como um conjunto funcional complexo e amplo, sendo a capacidade que nós seres humanos possuímos de sermos tocados e afetados pelo meio que nos circunda, numa relação que envolve tanto sensações agradáveis quanto desagradáveis.

Cabe dizer que a escolha por aprofundar os estudos sobre afetividade, surge quando tive a oportunidade de ler e assistir à apresentação de uma dissertação no espaço do GEPIEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil), intitulada: “Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre interação criança-criança na perspectiva walloniana”. Este trabalho me fez pensar em mapear os trabalhos que discutem a temática afetividade na relação criança-criança. No entanto, a falta de trabalhos com esse objeto me fez optar por verificar pesquisas que discutiram a relação entre o educador e a criança na perspectiva walloniana.

Desta forma, a presente investigação é desenvolvida com o intuito de analisar as produções científicas que discutem a afetividade na relação entre educador e educando no ambiente da Educação Infantil apoiadas no pressuposto walloniano, publicados em periódicos

⁸⁴ Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia do Campus do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

nacionais e nos anais das reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Nesse sentido, este trabalho persegue as seguintes questões: como se compreende a afetividade? A relação entre educador e criança na Educação Infantil é encarada como relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem? As concepções de criança e infância nos trabalhos científicos correspondem ao pressuposto walloniano?

A importância na elaboração deste trabalho está no fato de que, dado seu caráter exploratório, ele poderá servir de referência base para outras pesquisas sobre afetividade abordada na perspectiva walloniana.

A teoria de Wallon sobre o desenvolvimento psicológico humano tem como base a psicologia genética, ciência que estuda a formação e as transformações psíquicas “da espécie humana ou do indivíduo.” No caso específico deste trabalho, sobre a “a transformação da criança em adulto” (WALLON, 1975, p. 59).

É este entendimento que leva este trabalho a adotar a teoria walloniana como fundamento para tratar da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento psicológico do ser humano, pois se acredita que esse pressuposto consegue dar conta da amplitude e complexidade da afetividade.

Assim, a teoria walloniana propõe uma sequência de estágios por quais passa o indivíduo durante a vida, desde o nascimento até a vida adulta. São eles: impulsivo-emocional que se estende desde o nascimento até 12 meses, assim é subdividido em: primeira fase, denominada impulsiva (0 a 3 meses) é marcada por atividades que objetivam a exploração de si, do seu corpo, tanto sensibilidades internas quanto externas, essas atividades são representadas por movimentos bruscos, desordenados, onde os músculos tendem a se enrijecer e relaxar. São esses movimentos que funcionam como mecanismo expressivo de bem ou mal-estar. A segunda fase nesse estágio compreende dos três meses até os 12 meses, onde é perceptível os “padrões emocionais diferenciados para o medo, alegria, raiva etc.” (MAHONEY, ALMEIDA, 2007, p. 13) Inicia-se assim o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo.

O segundo estágio é o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) que predominam as atividades de exploração concreta do espaço físico, onde a criança agarra, segura, manipula etc. É nessa fase que a criança começa a fazer a diferenciação de si própria entre os objetos.

O terceiro estágio, o personalismo (3 a 6 anos) onde a criança concentra-se na exploração de si mesmo, e assim começa a construir sua subjetividade de maneira a opor-se ao outro, e/ ou seduzir o outro, onde fica evidente na imitação. Nesse momento ocorre “o processo de

diferenciação entre o *eu* e o *outro*, [...] revela o uso insistente de expressões como *eu*, *meu*, *não* etc.” (MAHONEY, ALMEIDA, 2007, p. 13)

O quarto estágio é o categorial (6 a 11 anos) que é marcado pela exploração mental do mundo físico, onde se estabelecem as atividades de categorização, seriação, classificação etc. Com esta maneira de organizar o mundo, a criança também consegue ter uma compreensão mais apurada de si mesmo.

O último estágio é o da puberdade e da adolescência (11 anos em diante) que tem como característica a identidade autônoma na exploração de si. É nesse estágio que há maior nível de abstração.

Portanto, é evidente com o exposto acima que cada estágio configura novas possibilidades motores, cognitivos e afetivos que são vistas em atividades que ao mesmo tempo em que convivem com atividades conquistadas anteriormente, preparam para o próximo estágio. No entanto, cabe destacar que “mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período.” (MAHONEY, ALMEIDA, 2007, p. 13).

No que se refere à afetividade, cabe destacar uma das inquietações deste trabalho que diz respeito à questão da relação entre afetividade e o uso de alguns termos como sinônimos dela, como amor, carinho, afeto entre outros, que, tendo como base o pressuposto teórico walloniano são utilizados inadvertidamente. Essas manifestações estão relacionadas com a dimensão afetiva, porém, são diferentes em sua dinâmica de funcionamento.

Nas palavras de Wallon (1994 apud ALMEIDA, 1999, p. 52),

Se as teorias intelectualistas da emoção foram possíveis é em razão da preponderância adquirida pelos motivos e imagens intelectuais no domínio dos sentimentos e das paixões. O seu erro foi não terem notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem confundido emoção e sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional que, na criança, depende diretamente da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipos diferentes, que mantêm um equilíbrio diferente entre as atividades psíquicas.

Partindo da afirmação de que a afetividade é um conjunto de manifestações, compreende-se que cada manifestação afetiva ocorre em seu tempo específico, a primeira e mais expressiva manifestação que a criança/bebê utiliza-se para relacionar-se com seu entorno, é a emoção que possui características de natureza orgânica, “em função das transformações que desencadeia (aumento dos batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, rubor ou palidez, etc.)”, bem como de natureza social, que é percebida pela

“comunicação e mobilização do outro, durante o período inicial da vida (pelo choro ou agitação física, o bebê chama a atenção da pessoa que está por perto).” (TASSONI, 2006, p. 49).

Conclui-se que a emoção, segundo o pressuposto walloniano, “é considerada como função humana de natureza bio-psico-social”; e ainda, é a emoção que fornece possibilidades de transição do ser orgânico para o ser social, bem como do ser fisiológico para o psíquico. (RODRIGUES, 2008, p. 17)

Já a manifestação dos sentimentos ocorre com o aparecimento da capacidade de representação, essa manifestação é inversa a das emoções, pois é menos intensa e visível, sendo assim é mais profunda, duradoura e pensada pelo indivíduo.

A paixão se utiliza do raciocínio, percebe-se então, que “existe noção de realidade externa”; buscando ainda que seus anseios sejam satisfeitos. A transição da primeira manifestação afetiva para a paixão ocorre de forma que a criança começa a ter autocontrole de suas reações afetivas, em outras palavras, que frente a suas emoções utiliza-se do raciocínio. (ALMEIDA, 1999, p. 52).

Portanto, entende-se que na teoria walloniana afetividade é a possibilidade que o ser humano tem de ser afetado por seu entorno e por suas sensações internas, que se relacionam com as tonalidades tanto agradáveis quanto desagradáveis; com isso torna-se ilegítimo, nesta perspectiva, pensar a afetividade apenas como carinho.

Além da dimensão afetiva, Wallon sustenta que há outras três dimensões determinantes no processo de desenvolvimento humano que vivem em constante interação umas com as outras, como a cognição e o ato motor e, ainda a pessoa, que é resultado das interações das outras três dimensões. (LEITE, 2011).

As autoras Mahoney e Almeida (2007) afirmam ainda um ponto de extrema importância na teoria walloniana, onde a teoria evidencia que o processo de desenvolvimento não se fragmenta, e sim ocorre por completo, porque nós humanos somos seres totais, não podemos ser compreendidos por partes. A separação entre as dimensões satisfaz uma necessidade de compreender cada uma delas. Para tanto, Wallon (1998 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 30) afirma que “as necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício [...]”.

No entanto, é imprescindível que a divisão das funções pelos domínios afetivo, motor e cognitivo não seja confundida com entender o ser humano em partes e até mesmo considerar a criança como um ser incompleto, que por motivo de maturação não se encontra no mesmo patamar do desenvolvimento do adulto.

Nesse sentido muitos autores reconhecem a diferença em olhar a criança na teoria psicogenética walloniana, pois esta compreende a criança com um ser completo, bem como capaz de agir em seu meio, considerando as vicissitudes do momento do desenvolvimento em que se encontra. Sobre isso, Mahoney (2004, p. 15) escreve que

Cada estágio é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que une e os integra numa só totalidade: a pessoa. Temos, então, uma pessoa completa a cada estágio.

Rodrigues (2008) complementa este entendimento apontando que a teoria walloniana ao entender a criança como um ser capaz tem como referência os contextos específicos de cada indivíduo, trazendo assim a compreensão de não universalidade e linearidade das etapas do desenvolvimento.

Wallon inaugura uma nova forma de conceber a motricidade, a afetividade, a inteligência e a gênese humana, elaborando uma “psicogênese da pessoa completa”, em aspectos de integração e contexto dos diferentes fatores constitutivos do indivíduo. (RODRIGUES, 2008, p. 32).

Além da interação entre as dimensões, Wallon compreende ainda a constituição da pessoa como um processo contínuo de relação e integração entre meio e ser humano. O meio é um fator considerado muito importante na teoria walloniana, pois é na relação entre o organismo com o meio que se encontrarão condições propícias a desenvolver as funções potenciais do organismo. Como acrescenta a mesma autora citada:

A fisiologia humana determina o que pode ser o indivíduo, mas é a imersão em grupo social num dado momento histórico e cultural que propicia ou não a concretização das “possibilidades” do ser humano e as características específicas de cada estágio de desenvolvimento por qual passa, pois as condições orgânicas do ser humano darão condições deste interagir com o meio físico e social (RODRIGUES, 2008, p. 33)

Portanto, cada etapa do desenvolvimento é resultado das condições definidas por fatores de duas ordens: orgânica e social; evidenciando assim que essas duas ordens influenciam na evolução de cada etapa. Em outras palavras, mesmo que para que o desenvolvimento ocorra seja necessário que o organismo esteja preparado, com suas funções e capacidades prontas para uso. O desenvolvimento só se concretizará mediante estímulos adequados do meio, bem como dependerá da qualidade das relações estabelecidas com o ambiente físico e humano. Ainda nas palavras de Rodrigues (2008, p. 34):

A cada período há o estabelecimento de formas particulares de interação com o ambiente, onde processos cognitivos e afetivos desenvolvem-se integrados e influenciando-se reciprocamente: são construídos e se modificam de um período a outro, sofrendo ainda influência do ambiente cultural e social.

Conclui-se então, que para Wallon tanto o indivíduo quanto o meio social são componentes indivisíveis de um sistema, onde ambos igualmente influenciam o processo de desenvolvimento.

Outro ponto relevante na teoria walloniana sobre desenvolvimento psicológico humano é que essa teoria não persegue simplesmente o caminho percorrido pelo processo evolutivo do ser humano, ela busca compreender o processo de constituição do ser humano utilizando a dialética, “na qual as forças que impulsionam a evolução do ser humano estão marcadas por intensos conflitos de ordem tanto emocional como afetiva, cognitiva e motora” (BASTOS, 2003 apud RODRIGUES, 2008, p. 32-33).

Em consonância com a discussão da dialética, a teoria walloniana compreende o processo desenvolvimento do ser humano de forma não linear, ou seja, marcadas por rupturas, seguindo um caminho descontínuo, bem como sofrendo retrocessos e reviravoltas. Esse tortuoso caminho pode ser encontrado nas palavras de Wallon (1995, p. 31, apud RODRIGUES, 2008, p. 34) quando afirma que:

A realização pela criança, do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações-mestras a que normalmente obedece nem por isso deixam de representar freqüentes incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas vêm também obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio das pessoas e meio das coisas. [...] Os objetos [...] são para ela incómodo (*sic*), problema ou ajuda, repelem-na ou atraem-na e modelam a sua atividade.

Portanto, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma calma para a criança, esses conflitos que ocorrem durante o desenvolvimento pode ser de: origem exógena quando é resultado de desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior; e de ordem endógena, quando originados pelos efeitos da maturação nervosa, sendo que estes conflitos são propulsores do desenvolvimento do ser humano. (TASSONI, 2006).

A teoria walloniana prega a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento: alternância funcional, de sucessão de preponderância funcional e a de diferenciação e integração das funções.

Na lei da alternância funcional, as funções se orientam por duas linhas opostas, a denominada centrípeta que se foca na construção de si mesmo, e a chamada centrífuga que se centra em elaborar a realidade externa ao indivíduo. Deste modo, essas linhas de direção se alternam durante o processo de desenvolvimento, formando então um movimento cíclico de atividades funcionais. Portanto, “escalonam-se diversas funções (elementares e complexas),

cujas alternâncias vão provocar o crescimento da própria pessoa, de sua forma de interação com o meio e de seu entendimento acerca dos objetos” (RODRIGUES, 2008, p. 34-35).

A segunda lei, a da sucessão de preponderância funcional diz respeito ao movimento que ocorre no processo de desenvolvimento humano, que em momentos prevalecem aspectos motores, por exemplo, no início da vida, e em outros momentos prevalecem aspectos afetivos e/ou aspectos cognitivos, e que estes dois últimos podem ser observados durante a vida do ser humano. Desse modo, evidencia-se que é ao longo da vida do indivíduo que ocorre uma estruturação entre as funções afetivas, cognitivas e motores, sempre preponderantemente umas às outras, que se sucedem de forma integrada.

A terceira e última lei, a diferenciação e integração das funções refere-se a não eliminação das conquistas anteriores, e sim integração das conquistas anteriores às novas, dessa forma as antigas passam a exercer um novo papel e significação. É nesse ponto que segundo Rodrigues (2008) se encaixa um ponto significativo e diferenciado diante das outras teorias do desenvolvimento psicológico humano, “a presença do conflito como fator constitutivo do ser humano” e assim “a vida psíquica atinge um equilíbrio novo e reage por meio de novos enriquecimentos”. (WALLON, 1986b apud RODRIGUES, 2008, p. 35).

Diante do que foi exposto ao longo desta seção do presente trabalho conclui-se afirmando que para Wallon é a afetividade que propulsiona os processos psíquicos que “acompanham as manifestações orgânicas da emoção”, e não a inteligência como foi proposta por outro estudioso da Psicologia. (DANTAS, 1990 apud RODRIGUES, 2008, p. 51).

Nesse sentido, procurei evidenciar marcas importantes da teoria walloniana sobre a afetividade, uma dimensão ampla e complexa, que abrange as emoções, paixões e sentimentos, num processo não linear com sucessões de predominâncias afetiva, cognitiva, bem como motora, que partem ao encontro das necessidades da criança, assim resultando em comportamentos e atitudes na relação de interação com o mundo externo a ela.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar as produções acadêmicas que discutem a questão da afetividade na relação entre o educador e educando no ambiente da Educação Infantil, na perspectiva walloniana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levantar trabalhos acadêmicos nos periódicos nacionais e publicações da ANPED que tratam da afetividade na perspectiva walloniana sobre a relação do educador da Educação Infantil com as crianças.

Verificar como é abordada a questão da afetividade nesses estudos.

Identificar se existem e quais são as propostas de ação e de trabalho quanto à afetividade na relação do educador e de aprendiz nesses estudos.

METODOLOGIA

Considerando que o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como os pesquisadores discutem a questão da afetividade na relação entre o educador e educando no ambiente da Educação Infantil na perspectiva walloniana, a presente investigação adota a abordagem qualitativa, caracterizado como estado do conhecimento, pois segundo Ferreira (2002, p. 258) esse tipo de pesquisa se propõe

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Os bancos de dados selecionados foram: Scielo⁸⁵, Pepsic⁸⁶ e site da Anped. Cabe destacar que nos sites Scielo e Pepsic delimitou-se a busca de textos em periódicos das Áreas de Educação e Psicologia avaliados pela CAPES⁸⁷ com Qualis A e B, caracterizando assim pesquisas de significativa contribuição para as áreas em destaque. No que diz respeito ao site da Anped⁸⁸, foram selecionados apenas os trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral, nos Grupos de Trabalhos (GT) 07 - Educação de crianças de zero a seis anos de idade e 20 - Psicologia da Educação.

Cabe esclarecer que estas fontes foram escolhidas por disponibilizarem um vasto acervo sobre a área educacional, além de serem fontes confiáveis e respeitadas pela academia.

⁸⁵ <http://www.scielo.br/?lng=pt>

⁸⁶ <http://pepsic.bvsalud.org/>

⁸⁷ <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

⁸⁸ <http://www.anped.org.br/>

Quanto à delimitação temporal da pesquisa, esta ocorreu de forma a privilegiar o ano em que a Anped passa a disponibilizar os trabalhos no endereço eletrônico do evento, que foi em 2000, em sua 23ª reunião anual, até o ano de 2012, na 35ª reunião anual, última realizada até o início da pesquisa. Cabe salientar essa delimitação temporal é usada também para a coleta dos dados nas outras duas fontes.

Dessa forma, o primeiro passo do estudo foi realizar um detalhado mapeamento bibliográfico, em portais eletrônicos de pesquisas nos campos da educação e da psicologia, que abordaram a afetividade na relação adulto-criança no espaço da Educação Infantil.

A busca dos dados nos periódicos foi orientada pelos descritores: afetividade, relação adulto-criança, relação educativa, relação professor-aluno, Wallon, walloniana, walloniano, Educação Infantil, emoção, relação interpessoal e relações interpessoais, sozinhos e cruzados. Foram encontrados 407 trabalhos, dos quais foram selecionados, num primeiro momento 45, conforme demonstrado quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Total de produções apresentadas nos portais eletrônicos do Scielo e Pepsic em relação ao total selecionado pelo título.

Descritores	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos selecionados por título
Afetividade	124	17
Relação adulto- criança	1	0
Relação educativa	3	3
Relação professor- aluno	1	0
Wallon	26	12
Walloniana	7	2
Walloniano	2	2
Educação Infantil	42	3
Emoção	78	6
Relação interpessoal	4	0
Relações interpessoais	146	0
Total:	407	45

Cabe ressaltar que a seleção de 45 pesquisas num total de 407 efetuou-se devido ao grande número de pesquisas corresponderem à área da saúde, que não é conveniente a presente investigação.

O passo seguinte após a seleção de 45 textos nos periódicos nacionais das áreas escolhidas para este trabalho foi fazer uma leitura mais detalhada do título das pesquisas, que por sua vez, foram excluídas 33 pesquisas que não atendiam ao objetivo proposto no presente trabalho, restando apenas 12 pesquisas.

Por conseguinte, foi feita a leitura do resumo e/ou em alguns casos, foi necessária uma leitura superficial do texto completo, pois as informações contidas no resumo não eram suficientes e em outros casos não apresentavam resumo para determinar a utilização da produção em questão.

Neste momento, apenas seis pesquisas foram selecionadas, devido à questão de algumas das pesquisas selecionadas no passo anterior tratarem de um estudo teórico sobre o tema e não de uma pesquisa empírica que estuda a prática sob a luz de uma teoria, e sim discutem as características de determinada teoria. Desse modo percebe-se que a metade do número de pesquisas não trazia em seu título a informação do tipo de pesquisa que se trata no corpo do texto.

Desse modo, essas pesquisas que não tratavam de uma experiência empírica não foi selecionada para análise pelo motivo de não corresponder ao que se propõe ao presente trabalho.

A última seleção foi realizada a partir da leitura profunda do texto completo, onde foram submetidas à análise proposta neste trabalho três pesquisas⁸⁹, sendo dois de periódicos de Psicologia e um de periódico da Educação.

Cabe destacar que as três pesquisas selecionadas nos periódicos foram encontradas nos três descritores fundamentais deste trabalho, que são: afetividade, emoção e Wallon.

Outro ponto de reflexão, é que a afetividade ainda não é estudada com muita frequência, no sentido de entender a afetividade na relação adulto-criança na Educação Infantil, considerando a pesquisa empírica. Não posso, porém, dizer que a relação educador-aprendiz não é estudada na temática da afetividade, no entanto o mapeamento das pesquisas revelou que essas pesquisas não trazem o cenário da Educação Infantil com frequência, como em outros cenários, como exemplo séries iniciais do Ensino Fundamental, no ambiente da alfabetização.

A pesquisa no Portal da Anped, que percorreu 13 anos de publicações de 2000 a 2012 sendo da 23ª reunião anual até 35ª reunião anual publicada no portal eletrônico, assim acompanhe os dados obtidos conforme demonstrado quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Total de produções apresentadas nos anais das reuniões anuais da Anped GT 07 e GT 20 em relação ao total selecionado pelo título em cada GT.

⁸⁹ (Bussab, Pedrosa, Carvalho, 2007); (OLIVEIRA, 2009) e (REIS, 2005).

Reunião	GT	Todas as publicações	Selecionados por título
23 ^a	20	14	1
	07	11	0
24 ^a	20	13	2
	07	14	0
25 ^a	20	06	0
	07	10	0
26 ^a	20	13	0
	07	09	0
27 ^a	20	13	0
	07	09	0
28 ^a	20	23	0
	07	20	0
29 ^a	20	11	0
	07	22	1
30 ^a	20	11	1
	07	18	3
31 ^a	20	16	5
	07	19	0
32 ^a	20	12	0
	07	16	1
33 ^a	20	10	2
	07	18	0
34 ^a	20	13	0
	07	14	1
35 ^a	20	10	1
	07	18	0
TOTAL		363	18

O mapeamento das pesquisas nos anais das reuniões anuais da Anped onde foram publicadas nos GT's em questão ao longo desses 13 anos 363 pesquisas, que na leitura do título foram selecionadas primeiramente 18 pesquisas que pareciam considerar a delimitação do presente estudo, dentre elas 12 no GT 20 e apenas seis no GT 07.

O quadro 2 mostra claramente que quatro anos, da 25^a reunião anual até a 28^a reunião, não foram selecionada nenhuma pesquisa em ambos os GT's escolhidos, isso indica um grande intervalo de tempo nas publicações das pesquisas sobre a temática.

A partir de realização de uma leitura mais detalhada do título das pesquisas foi possível uma nova seleção, que retirou oito das 18 publicações, restando assim 10 pesquisas que a princípio se encaixavam na presente investigação.

Diante das 10 pesquisas foi necessário fazer uma leitura flutuante dos textos a fim de identificar se realmente atendiam aos objetivos propostos por este trabalho, nesse procedimento só a metade foi selecionada para a próxima etapa.

Por conseguinte foi realizada uma leitura profunda dos cinco textos selecionados, no entanto foram identificadas algumas incoerências, como por exemplo, falar que a pesquisa foi realizada em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental, e tratar de uma estudo de caso de uma aprendiz de 10 anos de idade, que de certa maneira fugia à proposta deste estudo, que visa o cenário da Educação Infantil que atende crianças de zero a cinco anos de idade. Então, nessa peneirada, restou apenas duas pesquisas⁹⁰, uma da 30ª reunião no ano de 2007 e outra da 34ª reunião em 2011.

Desse modo, outro destaque é que só após sete anos do início das publicações que se encontra uma pesquisa que cabe ser submetida à análise proposta neste trabalho. E ainda, só três anos após outra pesquisa sobre a temática da afetividade na relação adulto-criança no ambiente da Educação Infantil fundamentando-se na teoria walloniana é encontrada dentre as publicações.

O ponto que cabe ser destacado e que avalio como significativo para o estudo em questão, é que as duas pesquisas submetidas à análise foram extraídas do GT de Educação de crianças de zero a seis anos de idade, pesquisas que trazem mais especificamente o cenário da Educação Infantil.

Portanto, o mapeamento na Anped revelou que durante um período de 13 anos de publicações de pesquisas na área da Educação no país apenas duas pesquisas correspondem ao objetivo do presente trabalho.

Finalizando o processo de organização dos dados antes do procedimento de análise, ao final foram selecionadas cinco pesquisas a serem submetidas à análise na presente investigação, desse modo, duas pesquisas foram encontradas nos anais das reuniões anuais da Anped, mais duas nos periódicos de Psicologia e uma pesquisa no periódico de Educação.

A respeito da discussão dos dados, cabe salientar que a presente investigação encontra-se no início da análise e categorização do material coletado, a fim de delinear o perfil das pesquisas publicadas nos portais eletrônicos escolhidos para o presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

⁹⁰(BORBA; SPAZZIANI, 2007); (RAMOS, 2011)

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. de L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30, 2007. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPEd, 2007. p. 1-18.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, v. 18, n. 2, p. 99-133. Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n2/v18n2a07.pdf>>. Acesso em: 26/11/2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, v. 23, n. 79, Campinas, ago/2002.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 35-52.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **Henri Wallon psicologia e educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

OLIVEIRA, R. P. de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construção psicopedagógica**, v. 17, n. 15, p. 91-110. Dez 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v17n15/v17n15a07.pdf>>. Acesso em: 26/11/2012.

RAMOS, T. K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO - ANPED, 34, 2011. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPEd, 2011. p. 1-16. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

REIS, R. M. C. A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. **Psicologia da Educação**, no. 20, p. 55-75. Jun 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>>. Acesso em: 05/08/2013.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Campus de Presidente Prudente.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 47-73.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

GT: Formação de professores e Educação Infantil

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DAS LÍNGUAGENS ARTÍSTICAS

Fernanda Soares Godoi Yano do Canto⁹¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre as linguagens artísticas, que quando contempladas no desenvolvimento infantil contribuem para a formação inicial deste indivíduo. Para atingir tal objetivo, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica onde autores expoentes na área propõem uma discussão acerca de questões pertinentes ao espaço ocupado pela arte e a música no campo da Educação Infantil. A inclusão das linguagens artísticas e os benefícios desta prática para a Educação Infantil são abordados e recomendados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, indicando ser efetiva a presença das linguagens artísticas na formação integral da criança. Pensando na importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento infantil, pretende-se analisar a importância do papel do professor como mediador de experiências transformadoras ao promover na criança a construção do conhecimento, bem como oportunizar o domínio das diversas linguagens, aguçar a criatividade, a imaginação e ampliar o seu desenvolvimento com o mundo que a rodeia.

Palavras-chave: Linguagens artísticas. Educação Infantil. Ação docente.

INTRODUÇÃO

Pensar na contribuição que a utilização da Arte traz para a Educação Infantil abre uma reflexão sobre o eixo música e criatividade. Autores exploram o termo aprendizagem criativa em música, onde muitas possibilidades, a partir desta realidade, são passíveis de gerar desenvolvimentos às crianças de 0 a 5 anos.

Corroborando com a ideia, Beineke vem dizer:

[...] a aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (BEINEKE, 2012, p.56).

Portanto, estudos apontam que a música é a mais universal das linguagens. É universal no tempo e no espaço porque desde sempre ocupou lugar preferencial em todas as culturas e todos os povos a utilizam.

⁹¹ Mestranda em Educação: Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Bolsista pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular/PROSUP da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEL. Membro do grupo de pesquisa Profissão docente: formação, identidade e representações sociais-GPDFIRS/UNESP/Presidente Prudente/SP. E-mail: godoyfefe@gmail.com

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz sua valiosa contribuição ao afirmar que:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.45).

A arte no universo infantil possibilita a criança fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu dia a dia. Dessa forma, a arte irá aguçar na criança a dimensão do sonho, da comunicação, como: criações musicais, cores, formas, gestos. E por meio dessas percepções, a arte permite que a mesma busque seu próprio modo de ver o mundo ou de dar sentido aos objetos que as rodeiam.

A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85).

Mediante a arte, a criança irá realizar sua leitura de mundo⁹², entender o contexto em que vive e relacionar-se com ele, sendo de extrema importância que sua imaginação flua livremente e que seja sempre estimulada com propostas pedagógicas sensíveis, lúdicas, prazerosas e coerentes ao seu universo.

DESENVOLVIMENTO

Desde muito cedo a criança se comunica e representa seu mundo por meio de diversas linguagens, ela constrói seu conhecimento e antes mesmo de escrever ou ler, já faz uso de linguagens para se expressar.

O ensino da arte, em qualquer nível e, em especial, na Educação Infantil, deve abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis das tantas imagens que estão aí, nos meios de comunicação, muitas vezes consumidas passiva e indiscriminadamente por elas. Uma educação do ver e do observar significa

⁹² Sobre 'leitura de mundo', ver FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 1988.

desvelar nuances e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído. (CUNHA, 2012, p. 27).

Neste sentido, refletir sobre a importância da música no contexto educacional, por meio de análises de teóricos relacionados, visando à apreciação e fruição da criatividade e a imaginação da criança, se faz necessário desde a Educação Infantil, pois, a criança aprende sobre a linguagem musical por meio da escuta e exploração do som e suas qualidades. Os professores desta etapa de ensino (da Educação Infantil), mesmo sem serem especialistas em música, podem e devem realizar experiências musicais com as crianças, em que os sons, os ruídos e as percussões produzidas e escutadas tragam contribuições para a formação de sua paisagem sonora⁹³, ou seja, permitam que a criança brinque com diferentes tipos de sons, explore e transforme objetos.

Castanho (2000, p. 77) explicita a necessidade de ter “[...] uma educação que estimule nossas crianças a buscar soluções criativas”. Para a autora é “[...] preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas”.

Em concordância a Castanho, a autora Susana da Cunha, defende e ainda ressalta que,

[...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no ‘pátio da infância’, para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo. (CUNHA, 2012, p. 12).

Portanto, a partir da corroboração da autora acima citada, observa-se que a utilização da Linguagem Musical e a ação docente na formação dos alunos da Educação Infantil são propostas eficazes. Observa-se assim:

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento de expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social, [...] Integrar a música à educação infantil implica que os professores devam assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. (BRASIL, 2008, p.49, 67).

Inserir a música como forma de linguagem, é crer na possibilidade de orientar o professor não especialista para esse trabalho e assumir integralmente a importância da música, como atividade presente na construção do conhecimento e da emoção.

⁹³ Paisagem Sonora: O autor Murray Schafer, na década de 60, criou o termo em inglês Soundscape, neologismo que quer dizer paisagem. Traduzido para o português, soundscape quer dizer paisagem sonora: qualquer evento sonoro que compõe um determinado ambiente. (SCHAFER, 1991, p.11).

Neste contexto, a arte/educação⁹⁴ é um alicerce para desenvolver essa criatividade, pois a criança como um ser em constante aprendizagem, tem mais facilidade para o senso de observação e em diversas ocasiões, chama a atenção por suas particularidades. Ao utilizar sua liberdade de expressão e de investigação, com o auxílio de seus educadores, conclui-se que suas aprendizagens e seu desenvolvimento, paulatinamente, aumentam sua maneira de expressar e de visualizar o mundo.

A criatividade é considerada como parte essencial do homem, a qual dá equilíbrio à vida, auxiliando-o em seu cotidiano, nas resoluções de problemas e tornando o homem um ser mais criativo. A arte deve ser inserida na educação como forma de estimular o pensamento criador, para que a imaginação da criança e seu intelecto não se separem. (SANS, 2001, p. 24).

O mesmo autor expressa que, “[...] ao desenhar a criança descobre suas próprias normas, numa íntima relação do ver, do saber e do fazer”. (SANS, 2001, p. 32).

Já em relação à música, Brécia (2003, p. 25) afirma que “é uma combinação harmoniosa e expressiva de sons e a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc”. Por meio dessa combinação harmoniosa de sons, a música funciona como elemento de comunicação e identificação dos povos. A música tem um papel fundamental na educação, pois serve como um elo na transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações passadas. A música aumenta a capacidade de concentração, afina a sensibilidade dos alunos, desenvolve a memória e concentração, além de provocar fortes emoções. Quando realizada no coletivo, traz sentimento de ordem, disciplina, organização, respeito ao outro e a si mesmo.

Por sua vez, a importância da música no processo educacional infantil está no fato de que esta consegue de certa forma trabalhar a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Em todo processo educativo confunde-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento); por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo, [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar. (GAINZA, 1988, p.95).

⁹⁴ Será utilizado (/) entre as palavras ‘arte’ e ‘educação’, pois, segundo Ana Mae Barbosa (2001) “[...] por a barra significa segundo os linguistas, ‘mútuo pertencimento’”.

Da constatação acima, pode-se afirmar que, o acesso à música é necessário ao processo educacional da criança, auxiliando no desenvolvendo da sua criatividade.

Quando esse processo é conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixa de ser apenas recreação favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão. Isso recupera a música à sua condição de linguagem natural, viva, de pensamentos e emoções que conduz a um enriquecimento criativo.

Com a utilização da arte no cotidiano escolar, a criança poderá aprender de forma lúdica, tornando o ambiente escolar mais envolvente e agradável, sendo que o educador terá a possibilidade de contribuir afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da criança. A criança, por sua vez, e por intermédio da arte, representa seus desejos, expressa seus sentimentos e coloca em destaque sua personalidade. Dessa maneira, o educador pode conhecer melhor a criança com quem está trabalhando e, até mesmo, identificar suas dificuldades, pois, a arte pode auxiliar tanto no cotidiano escolar, como no cuidado para que não haja julgamento de certo ou errado, para não interferir na expressão da criança e torná-las inseguras ao soltar sua imaginação e criar.

[...] quando o professor faz correções nas produções infantis do tipo: ‘Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e as pernas saem da cabeça...’ Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e a consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos. (CUNHA, 2012, p. 16).

A criança desenvolve sua arte dependendo de sua cultura ou a época que está inserida, trazendo consigo seu cotidiano para dentro da sala de aula, enriquecendo a sala de múltiplas formas, dando evidência ao momento atual. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta que,

A arte da criança, desde cedo, sofre influências da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

Quando a criança se expressa de forma espontânea, devolve ao exterior a mesma estimulação que recebe.

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Com a contribuição dos autores, pudemos observar que o processo de aprendizagem faz parte do ser humano e a criatividade faz com que esse processo se desenvolva de forma lúdica nas linguagens artísticas. É necessário cultivar e manter esse processo ativo e estimular

a criatividade, a observação e o senso crítico para que as crianças possam ter um olhar amplo e uma visão completa do mundo que as rodeia.

Dessa forma, o ambiente escolar é fundamental para o exercício da arte e da música, como elemento de incitação no processo educativo. A ação do educador, especialmente do educador ligado à educação infantil, deve ser ressaltada por experiências criativas. Tais experiências estimuladoras da criatividade implicam no desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade e as linguagens artísticas existem nas relações do indivíduo e seu meio.

Portanto, a arte e a música na Educação Infantil possui papel fundamental, pois envolve os aspectos cognitivos, sensitivo, cultural, corporal, entre outros, e as crianças precisam ser estimuladas por meio de todos os seus sentidos. Cabe ao educador (pedagogo) a introdução das linguagens artísticas no universo da criança, despertando-a para o gosto e o interesse pelas diversas ramificações deste mundo fascinante que a arte nos apresenta. Somente assim, construiremos uma sociedade mais sensível, onde cada ser humano seja capaz de valorizar e dar voz as crianças, estes seres tão singulares e cheios de potencialidades a serem desbravadas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. v. 1,2,3.

BRÉSCIA, V.L.P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. CASTANHO, M. E. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000.

CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

GT: Formação de professores e Educação Infantil

A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE VIVEM E O QUE DESEJAM.

RIBEIRO, Lindalva Souza⁹⁵
Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira⁹⁶

RESUMO:

O presente artigo é parte de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Educação (UEMS)⁹⁷ e tem como objetivo investigar um grupo de crianças do Pré I (3/4 anos) de uma escola pública Municipal [...] de Campo Grande capital do Estado do Mato Grosso do Sul, o olhar das crianças, o que pensam e o que desejam a respeito da prática dos docentes. Essa investigação será feita por meio de narrativas das crianças, pois ao narrarem participarão da construção dessa investigação de natureza científica como protagonistas, expressando seus sentimentos, seu pensar e, sobretudo, sendo considerados sujeitos sociais e históricos, que pertencem ao contexto da Educação Infantil. A abordagem a ser adotada nessa investigação será a pesquisa qualitativa, pois ela vem se destacando no campo educacional por permitir ao pesquisador abordar o contexto pesquisado em toda a sua complexidade. Para melhor compreender a realidade investigada, o aporte teórico da Sociologia da Infância será utilizado, como possibilidade de ampliar nossa visão diante dos desafios apontados pelas vozes das crianças pesquisadas, sobre o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Prática docente; Narrativas de crianças; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Pensar na prática do docente da Educação Infantil pode parecer fácil, quando consideramos a visão do adulto sobre esta prática, porém pensar nela a partir da visão das próprias crianças, considerando-as como seres que pensam e sabem opinar sobre o que

⁹⁵Mestranda no Mestrado Profissional em Educação na (UEMS-2013). Especialista em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional pelo (Liberia Limes-2010). Graduada em Normal Superior pela (UEMS-2008). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de ensino em Campo Grande – MS- Brasil. E-mail: lindalva.s.r@gmail.com

⁹⁶ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2006), Professor titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil eg.nogueira@uol.com.br

⁹⁷ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande - MS.

querem, torna este propósito mais complexo. “Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (PNEI, 2006, p.8).

É comum observarmos na sociedade uma visão de criança como sendo uma pessoa em que os atributos intelectuais ainda não foram moldados conforme os padrões de um adulto. Segundo Corsaro (2011, p. 18), “Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos”.

As crianças mudaram, agem conforme o seu tempo e visões arcaicas, que não conseguem acompanhar e observar as mudanças, que atingem diretamente as crianças de hoje, não contribuem para a compreensão dessas transformações, tampouco para pensarmos na educação dessas crianças. Nessa perspectiva, justifica-se evidenciar os aspectos preponderantes da prática pedagógica da Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Nas palavras de Serres (2013, p.19-20),

[...] Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.

Não têm mais a mesma cabeça.

Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias.

Não habitam mais o mesmo espaço.

Sem que nós déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970.

Mediante este cenário, e na condição de professora da Educação Infantil, me propus a investigar a prática docente, a partir do olhar das crianças, respeitando-as como ser social e histórico, que pertence e constitui uma sociedade, com opiniões sobre o significado de ser criança na atual sociedade, mais especificamente suas opiniões sobre o contexto da educação infantil.

É de essencial importância dimensionar o olhar das crianças sobre a prática pedagógica do Professor da Educação Infantil, diante de tal panorama apresentar contribuição teórica e metodológica para a análise da prática educativa dos professores da Educação Infantil.

2. A Educação Infantil – breve caminhos percorridos no Brasil

Do ponto de vista histórico demorou quase um século para que se garantisse o direito à Educação Infantil na legislação, o que ocorreu com o advento da Carta Constitucional de

1988, que finalmente outorgou esse direito e corroborada com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 que enfatiza a educação e o cuidado às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas por professores com formação superior em educação.

A partir de então a criança pequena passou a ser vista como aquela que além de necessitar de um espaço que atenda os cuidados que ela requer (alimentação, higiene etc.), haja também o desenvolvimento de sua educação (psicológico intelectual e social). Seria oportuno lembrar o “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LDB, 2010. p.25)

A Educação infantil passou por diversos percalços, associada ao assistencialismo a inclusão da educação nessa etapa da formação da criança não foi uma tarefa fácil, mediante a isso a prática docente tornou-se confusa: meu dever é só cuidar como uma mãe cuida de seu filho ou educar? É a indagação que alguns docentes ainda se fazem. Como trabalhar com os saberes que as crianças vão construindo ao longo de seu desenvolvimento? É a dúvida de outros. E a pesquisa deve prosseguir sobre a infância e sobre as crianças, ou passar a ser com elas?

Em todas as indagações é necessário que o educador repense suas concepções de criança e conseqüentemente sua prática em sala de aula, para atender as necessidades específicas dessa criança e garantir seus direitos. Segundo as apreciações de Almeida et al., (2004, p.68):

[...] repensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço compromissado com a qualidade, desenvolvendo cuidado e educação da criança de zero a seis anos, passa, necessariamente, pelo entendimento de que a educação da criança é um direito, não só social, mas um direito fundamentalmente humano.

É necessário superar a visão de criança, até pouco tempo alojada no meio da sociedade e perpassada pelos discursos do meio escolar, que considera a criança como uma *tábula rasa*, uma miniatura do adulto, pronta para receber as instruções para formação de seu caráter e a constituição de um cidadão que poderá contribuir no futuro e na transformação da sociedade. Corsaro (2011, p. 18), enfatiza “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”.

É de grande relevância a compreensão dessa criança na contemporaneidade, no entendimento de Almeida et al., (2004, p.68-69),

[...] a necessidade de compreender a criança da Educação Infantil exige caracterizá-la concretamente e historicamente, assumi-la como sujeito e cidadã de direitos, que

se constitui na sociedade da qual faz parte. Para isso é preciso superar a idéia da criança vista como um adulto em potencial e/ou miniatura, destituída de condicionantes políticos, econômicos culturais e sociais que se estabelecem no conjunto de suas relações. As crianças são seres com histórias e experiências diferentes, fazendo uso, portanto, de mecanismos e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social em que vivem.

Como poderá o professor vir a ter sucesso em sua prática docente, com essa nova concepção de crianças? São tantos atributos e deveres nesse fazer pedagógico, vale ressaltar que Alves, (2005, p.75) sugere sobre o trabalho didático nessa etapa:

[...] Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, *internet* etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos recursos tecnológicos mais avançados produzidos pelo homem.

Para refletir com coerência sobre o *pensar* e o *querer* dessa criança, é necessário entender a realidade dela, não se deve anular o que ela pensa e quer. Dewey (2002, p.74), já fazia um prenúncio dessa capacidade da criança:

A criança não se limita a fazer coisas, mas obtém igualmente a ideia daquilo que faz, adquirindo desde logo algum tipo de concepção intelectual que penetra na sua prática e a enriquece, uma vez que cada ideia encontra, directa ou indirectamente, alguma aplicação na experiência e tem algum efeito sobre a vida.

É esta a visão de criança que norteará esta pesquisa, concebendo o sujeito da educação infantil como um ser que pensa sobre a prática docente, dotado de uma “concepção intelectual” que precisa ser valorizada por todos aqueles que estão envolvidos nas ações da Educação Infantil, seja como gestor, professor ou legislador de políticas públicas.

3. Novo olhar para Educação Infantil: o uso de narrativas com crianças.

Na busca do objetivo proposto, buscando ampliar os conhecimentos acerca dessa temática, foi escolhido para trilhar o caminho, a abordagem de pesquisa qualitativa, pois a realidade social da criança é difícil e quase impossível à experimentação, somente com os métodos de compreensão torna-se possível o avanço na busca de respostas ao estudo proposto.

Mesmo porque a pesquisa qualitativa vem se destacando no campo educacional como uma abordagem promissora de investigação, pautada na interpretação dos dados particulares angariados no contexto dos sujeitos da pesquisa, visto que esse contato se dá direto com o pesquisador e o objeto em questão, ele por sua vez se insere na pesquisa se tornando a grande ferramenta hermenêutica.

É como traduzir para minha linguagem o modo diferente da criança se ver e se inserir na, sociedade, no contexto da educação infantil, “[...] as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade” Corsaro (2011, p. 16).

Mesmo porque o que nos diferencia de outros seres é a capacidade de pensar, modificar, refletir, dialogar, criar, trabalhar, compreender a cultura e produzir cultura. Com todas as essas prerrogativas superamos e aprimoramos o mundo em nossa volta. A educação permite e aperfeiçoa essa trajetória de vida, pois nela o nosso saber e conhecer se produz e reproduz.

Dentre as inúmeras capacidades humanas citadas acima, o narrar propicia uma reflexão plausível a esse viver. No entendimento de Passeggi (2008, p.125) “Narrar, refletindo sobre o que se fez, é uma prática humana, mas fazê-lo dentro de modelos narrativos próprios a uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros”.

Narrar é interpelar os sentimentos e emoções do pesquisado, trazendo para fora o real depositado nas profundezas do íntimo da alma, desta forma averiguar o fenômeno torna-se autêntico.

No assunto em questão as crianças são parte da humanidade que mais consegue viver e relatar intensamente seus sentimentos e emoções, isso ocorre já nos primeiros gestos e rabiscos.

O sujeito deixa suas marcas na história, através dos desenhos, da escrita, da fala, são marcas constituídas cotidianamente, a narrativa não fica de fora dessas prerrogativas, pois a mesma assinala o momento histórico que o sujeito está inserido. Segundo a análise de Dominicé (2008, p.35), “A narrativa acontece em dado momento da história e em um entorno cultural específico”.

Registrar e evidenciar a narrativa infantil é valorizar e incentivar a inteligência da criança. Os desenhos, as brincadeiras, os relatos falados produzidos pelas crianças, são retratos de suas emoções, seus pensamentos, suas criatividade e capacidades, configurando com seu momento histórico. Sobre a concepção de narrar Moraes (2000, p.81) esclarece esse fazer.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. **E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.** Moraes (2000, p.81). (grifo nosso)

As crianças dialogam com sua realidade e com o seu pensar através destes instrumentos com um jeito muito próprio e singular de ver o mundo que a rodeia. No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil menciona, “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. (RCNEI, 1998, p.21)

Sob essa perspectiva, a pesquisa de natureza qualitativa permitirá rica coleta de dados, por meio do instrumento das vozes das crianças, essa ferramenta de investigação admite reflexividade e valorização da subjetividade da criança. Ao defender o conceito de narrativas, Souza, (2008, p.86) alega que; “A utilização das histórias de vida e das narrativas na pesquisa-formação em educação vincula-se ao contexto das transformações dos métodos e procedimentos de pesquisa associados à abordagem qualitativa nas ciências humanas”.

Por meio das vozes das crianças, tendo como opção de pesquisa a qualitativa, que vem se destacando no campo educacional, cria-se a possibilidade das crianças narrarem e participarem da construção dessa investigação de natureza científica, como protagonistas de seus sentimentos, de seus pensares e, sobretudo como sujeito social e histórico.

O uso da oralidade como procedimento de pesquisa, passou a ser considerado após a Segunda Guerra Mundial, no Brasil isso se deu só na década de 1970, se desenvolvendo no fim do regime militar.

A pesquisa, embasada na oralidade e registros como (desenhos, brincadeiras) das crianças, permite ao pesquisador uma visualização plena do conjunto pesquisado e uma compreensão maior da realidade sem interferir nela.

A pesquisa será realizada em uma Escola Pública Municipal da cidade de Campo Grande no Estado do Mato Grosso do Sul. Optou-se para realizar esta pesquisa: narrativas das crianças de 03 a 04 anos, o conteúdo utilizado para essa investigação será norteado pelas orientações pautadas no referencial da SEMED⁹⁸, com o eixo temático diversidade: “Práticas de valorização à diversidade étnica, religiosa de gênero e de pessoa com deficiência; diversidade étnicorracial e de gênero que compõe o estado de MS”. (SEMED, 2012, p.12)

Os temas escolhidos para trabalhar em sala de aula têm sua base nas orientações da SEMED como referido acima, a seleção deles tem o propósito de remeter a criança a respeitar e valorizar o diferente que pertence ao mundo social em que ele está inserido, legitimando que ser diferente é uma qualidade humana e, portanto deve ser respeitada.

⁹⁸ Secretaria Municipal de Educação

Como a análise das vozes das crianças terá como referência a sociologia da infância, esses conteúdos estão em sintonia com a pesquisa referida, mesmo porque todas essas implicações que remetem ao teor selecionado estão inseridas no contexto social, familiar das crianças em geral. No tangente ao assunto em questão, iniciarei com os diferentes tipos de família; seguindo das etnias e culturas culminando com pessoas com deficiência valorizando o direito à inclusão.

Em tal contexto o que se espera é que a criança sinta-se à vontade para fazer os seus relatos sobre a prática docente, pois o conteúdo infere-se no seu dia-dia familiar, escolar, cultural e social.

Vale ressaltar como base teórica, tomará como instrumento estudo a respeito da sociologia da infância: trazer as vozes das crianças e o estudo de caso qualitativo, que incidirá no levantamento de informações.

Serão observados aspectos referentes à representação social das crianças, o desempenho dos mesmos no espaço escolar, os discursos e os saberes dos professores na Educação Infantil referente às vozes das crianças, tomando como base a importância e a necessidade que a sociologia da infância seja outorgada com ênfase.

É de grande relevância fazer uma análise dos dados coletados na tentativa de visualizar os pontos cruciais do processo, para posterior ensaio de uma proposta pedagógica que sinalize possibilidades de construir uma escola que atenta para o que vivem e o que desejam a criança da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar a sociologia da infância como forma de compreender o contexto a ser investigado, vem ao encontro da necessidade atual da sociedade em que as crianças estão inseridas. Pois é uma maneira de tentar romper com a visão de criança como uma tábula rasa, miniatura do adulto, ser pequeno dotado de ingenuidade e necessidades que só o adulto sabe quais são e poderá supri-las.

Nesta abordagem a criança é considerada como coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura, tendo seus desejos e opiniões valorizados e não como receptora passiva.

Pretende-se a partir desta investigação e após análise dos dados coletados, que a prática docente contemple as vozes das crianças e as revelações que forem feitas, sobre o que

vivem, pensam e desejam dentro da Educação Infantil, pois desta forma as práticas pedagógicas estarão melhores sintonizadas com as necessidades infantis.

Portanto, esta pesquisa se insere no campo de estudo que tem como compromisso o fortalecimento da visão de crianças enquanto produtoras de saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas, tendo em vista uma melhor qualidade de vida da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ordália Alves de, SECCHI, Leusa de Melo e SILVA, Tanea Maria Mariano da. **Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias?** Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas/** Gilberto Luiz Alves. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação contemporânea)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).** – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso: 14 abr.2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.32 p.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância** / William A. Corsario; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D' água Editores, 2002.

DOMINICÉ, Pierre (2008). **Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares**. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.), (2008) (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 25-46.

MORAES, Ana Alice de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008 a. p. 103-132.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED), Superintendência de gestão de Políticas Educacionais, Coordenadoria de educação infantil. **ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS DE PRÉ I**. Campo Grande, 2012.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**/ Michel Serres; tradução Jorge Bastos. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação**. In: (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

GT: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

GT: Formação Continuada de professores

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS

Edinalvo Raimundo de Lima

edinalvolima@hotmail.com

Resumo

Este projeto se insere no âmbito da Pesquisa em Educação e tem como objetivo principal investigar e analisar criticamente *O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS*. Ele pretende investigar os fatores que limitam suas contribuições ao processo formativo do professor e de que maneira a materialização desta política oficial favorece o modelo crítico, baseado na relação entre a educação e a sociedade, ou seja, na análise relacional ou situacional, remetendo à importância do espaço escolar como “local privilegiado de formação” no sentido de resgatar a verdadeira função da escola e do conhecimento e adota o método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios tomados como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2001) como estratégia para a construção de modelos críticos de formação continuada. Este autor afirma que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

No modelo da racionalidade crítica, educação é historicamente localizada. Ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma atividade social – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual, intrinsecamente política, afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, problemática "seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma" (CARR e KEMMIS, 1986, p. 39). Com base na racionalidade crítica, adotarei o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula; na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991). Sabemos que organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente cooptado o discurso da "pesquisa dos educadores" para manter seu controle sobre os programas de formação de professores. Portanto, é indispensável hoje em dia distinguir propostas geradas a partir de "cima" e iniciativas criadas por movimentos de "baixo para cima". Diante de tal panorama, este projeto de pesquisa tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento “de baixo para cima” que poderá lutar contra concepções conservadoras de formação continuada docente.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Formação continuada de professores. Pedagogia histórico crítica.

1. INTRODUÇÃO

“Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.
(SAVIANI, 2005, p. 13).

As experiências que tive durante a minha formação acadêmica e a minha atuação profissional, seja como orientador de aprendizagem ou coordenador de formação continuada, nestes últimos vinte (20) anos na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS fizeram com que eu vislumbrasse um maior aporte teórico-prático para a condução de uma pesquisa na área educacional e percebi que devo investir novamente na minha qualificação. O Mestrado Profissional é um mestrado diferente, com foco na aplicação do conhecimento e não apenas na produção do conhecimento, fundamental em minha atuação profissional.

A gestão das políticas públicas educacionais do governo federal e os problemas advindos à sua materialização têm se tornado, atualmente, um tema pouco debatido no meio acadêmico na atualidade, portanto não têm sido tratados com a merecida atenção de maneira a tornar um assunto recorrente da agenda das políticas públicas educacionais.

Considerado um instrumento de planejamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado em 2007 pelo Ministério da Educação através da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR), foi difundido como um plano de cooperação entre municípios, estados e União, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que em seu Art. 8º§5º - prevê que “o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR” e em seu Art. 9º define que “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC), que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” (BRASIL, 2007b). Com isso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertada (BRASIL, 2007b).

Conforme o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, (Art. 3º), “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de

Avaliação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007^a).

Além disso, o Decreto n. 6.094, define na Diretriz XXVIII, que as administrações locais devam organizar um Comitê Local do Compromisso “Todos pela Educação”, constituído por representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, com o objetivo de mobilizar a sociedade, assim como acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b).

O PAR, portanto, tem caráter plurianual e conforme o Art. 9º, construído com o auxílio da equipe técnica do MEC, baseado em diagnóstico que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b), com base nas seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007c). Em seu caráter plurianual, com ações e subações previstas para ocorrer entre os anos de 2008 a 2011, replanejado para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos e está em plena fase de execução nas redes municipais de ensino de todo o Brasil.

Adrião e Garcia (2008, p. 792) alertam sobre a possibilidade de que se instaurem mecanismos meramente formais, apenas para cumprir exigências legais, incluindo-se a redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, considerando-se que os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos. Porém, afirmam que é certo que os gestores municipais devem ser chamados a responder politicamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos e para cada um.

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação continuada de professores: de um lado aqueles baseados no modelo técnico e por outro, o baseado no modelo prático e no modelo crítico. As três concepções aqui apresentadas (positivista/racionalidade técnica; interpretativa/ racionalidade prática; crítico dialética/perspectiva sócio-histórica) dão suporte a diferentes modelos de formação continuada de professores. Com base nas três concepções de formação de professores, encontramos, respectivamente, três modelos de formação continuada de professores que passaremos a denominar: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório político.

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo clássico da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo,

também conhecido como a epistemologia positivista da prática, "a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (SCHÖN, 1983, p. 21).

Em oposição ao modelo clássico, propostas de formação continuada de professores que partem dos pressupostos de que estes elaboram novos conhecimentos através da experiência prática constituem o modelo prático reflexivo, numa concepção interpretativa da prática docente.

Além dos modelos clássico e prático-reflexivo, iremos considerar o modelo emancipatório-político, fundado na concepção sócio-histórica de formação de professores, onde o homem é visto como um ser social que necessita de sólida formação teórica para conseguir transformar, na prática, a realidade.

Algumas pesquisas recentes têm apontado para a possibilidade de se trabalhar a formação continuada de professores no modelo emancipatório-político, visando à transformação da realidade escolar e social.

Este projeto se insere no âmbito da Pesquisa em Educação e tem como objetivo principal investigar e analisar criticamente *O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS*. Ele pretende investigar os fatores que limitam suas contribuições ao processo formativo do professor e de que maneira a materialização desta política oficial favorece o modelo crítico, baseado na relação entre educação e sociedade, remetendo à importância do espaço escolar como "local privilegiado de formação" no sentido de resgatar a verdadeira função da escola e do conhecimento e adota o método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios tomados como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2001) como estratégia para a construção de modelos críticos de formação continuada. Este autor afirma que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

No modelo da racionalidade crítica, educação é historicamente localizada. Ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma atividade social – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual, intrinsecamente política, afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, problemática "seu propósito, a situação

social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma" (CARR e KEMMIS, 1986, p. 39). Com base na racionalidade crítica, adotarei o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula; na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991). Os autores continuam sua análise sobre o modelo crítico afirmando,

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (p. 156).

Sabemos que organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente cooptado o discurso da "pesquisa dos educadores" para manter seu controle sobre os programas de formação de professores. Portanto, é indispensável hoje em dia distinguir propostas geradas a partir de "cima" e iniciativas criadas por movimentos de "baixo para cima". Diante de tal panorama, este projeto de pesquisa tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento global que poderá lutar contra concepções conservadoras de formação continuada docente.

Arretche (2002) compreende que atualmente as políticas públicas são formuladas de cima para baixo, ou seja, a partir do Governo Federal para os Governos dos estados e municípios, que aderem a estas políticas voluntariamente ou por obrigação constitucional. No caso da educação, o governo federal tem buscado a aprovação de medidas cuja estrutura de incentivos tornasse atraente a subordinação de estados e/ou municípios a seus objetivos de reforma.

Diante de tal panorama, este projeto de pesquisa tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento global "de baixo para cima" que poderá lutar contra concepções conservadoras de formação continuada docente.

2. DISCUSSÃO – (1ª PARTE) – JUSTIFICATIVA

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da política nacional de educação do Brasil, gerida pelo MEC e instituído pelo artigo 9º do Decreto 6.094/2007, que trata do Compromisso Todos pela Educação.

O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica e/ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, Decreto nº 6.094, 2007).

Na esfera estrutural, o MEC disponibilizou um sistema para auxílio na elaboração do PAR, o SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação). O sistema pode ser acessado de qualquer computador com acesso a internet, gerando agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados do Plano de Ações Articuladas.

É importante ressaltar que é possível, através do SIMEC, o acompanhamento público das metas propostas pelo PAR, assim como a disponibilização por parte do MEC de relatórios públicos elaborados por Estados e municípios, que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Visando aperfeiçoar o sistema e assegurar a participação da comunidade escolar na formação de professores com o planejamento da escola, o Ministério da Educação elaborou uma nova forma de oferecer os cursos de formação continuada por meio do PDE – Interativo. Dividido em etapas, este programa está localizado no endereço eletrônico do SIMEC/PAR: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/> que vai ajudar a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos. Também vai apontar um diagnóstico de cada escola, ajudando a nortear as políticas educacionais de formação de educadores, com a elaboração do seu Plano de Formação de Professores. Em 2012, primeiro ano de implementação do PDE/interativo, foi possível solicitar cursos ainda para o segundo semestre. Daí em diante, o planejamento será referente sempre ao ano seguinte, dando condições de planejamento à escola e possibilitando a organização das Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao sistema nacional de formação de professores da educação básica.

Contudo, alguns questionamentos tornam-se iminentes. Embora a exigência por formação continuada predomine nos mais diversos contextos educativos: por que há docentes que se recusam a participar de atividades formativas com pré-inscrições na Plataforma Freire? Por que o impacto das ações de formação docente promovidas nestes

programas, em geral, não é percebido na escola? Que modelo de formação continuada é imposta pelas políticas oficiais aos professores da educação básica? Que estratégias se fazem necessárias para a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação continuada docente? Como um movimento "de baixo para cima" pode criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação continuada de professores? Tais questões têm mobilizado estudos, do mesmo modo que sinalizam demandas por novas políticas educacionais e direcionamentos para as propostas e programas de formação continuada. Em contrapartida novos questionamentos emergem, a exemplo: como o professor pode favorecer seu desenvolvimento profissional permanente, contribuindo para a transformação social?

Isto posto, o interesse pelo estudo surgiu da necessidade de analisar criticamente: o processo de elaboração e materialização do Plano de Ações Articuladas na dimensão da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Bataguassu – MS, do grau de participação dos docentes na elaboração das pautas de formação; se há resistências dos professores em participar dos encontros de formação continuada; se o modelo e os conteúdos da formação continuada atendem às necessidades do trabalho de sala de aula e, finalmente, sobre as contribuições da formação continuada para a qualificação do trabalho docente e para a qualidade social da educação na perspectiva histórico-crítica.

Relacionando o processo de proletarização (redução dos salários, separação crescente entre concepção e execução no processo de trabalho, aumento das formas de controle do trabalho docente que se dá de formas mais veladas com perda de autonomia) e a estrutura patriarcal (controle baseado na dominação masculina) para mostrar como a profissão docente, composta em sua maioria de professoras mulheres, tem sido controlada.

O projeto de pesquisa deve dar visibilidade às práticas transformadoras construídas pelos professores em sua luta diária. É crucial sistematizá-las, analisá-las, criticá-las para alcançar uma educação mais justa. É crucial perguntar: o conhecimento de quais grupos é ensinado na formação continuada de professores? Um dos papéis cruciais da pedagogia histórico-crítica é transformar a formação continuada e não apenas analisá-la.

Diante do exposto, entende-se que tais estudos são relevantes, pois abrangem movimentos e temas de pesquisa pertinentes na atualidade, como as discussões em torno da materialização das ações articuladas das políticas públicas educacionais na dimensão de formação continuada de professores, como instrumento para a promoção de uma maior

igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991), construindo a qualidade social da educação.

Finalizando, gostaria de deixar um último alerta: seja qual for o modelo a que nos ativermos, não podemos esperar que programas de formação continuada de profissionais da educação possam – exclusivamente – promover a tão desejada melhoria da educação pública deste país.

3. OBJETIVOS

3.1. GERAL: O objetivo principal desta pesquisa será investigar e analisar criticamente a materialização das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) na dimensão de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino do município de Bataguassu no período de 2007/2011.

3.2. ESPECÍFICOS:

- Investigar e problematizar a tendência pedagógica que norteia as políticas oficiais de formação continuada no Plano de Ações Articuladas (PAR) na dimensão de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS;
- Buscar uma abordagem histórico-crítica sobre o tema a ser estudado, através de levantamento da bibliografia no campo da pesquisa acadêmica;
- Analisar uma das novas formas de controlar e padronizar a formação continuada de professores introduzidas com o Plano de Ações Articuladas;
- Verificar o envolvimento e a forma de participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração/execução do Plano de Ações Articuladas;
- Compreender os limites, as contradições e os avanços na materialização das ações do Plano de Ações Articuladas no município, na perspectiva da formação continuada dos professores.

4. DISCUSSÃO – (2ª PARTE) – EMBASAMENTO TEÓRICO

A análise da materialização das ações articuladas da política educacional de formação continuada (PAR/MEC) na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS será abordada na perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani e com bases na teoria crítica de Michael Apple.

Embasados pela teoria crítica, na perspectiva de realizar uma análise relacional, compreendendo a educação em seus contextos econômicos, social e político (Apple, 2000) adotarei o método materialista dialético na busca do enfrentamento dos desafios, tomando como princípio a tendência da pedagogia crítica.

O desafio de realizar este estudo numa perspectiva crítica fundamenta-se teoricamente à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e pela obra Educação Crítica: análise internacional, recentemente organizada por Apple, Au e Gandin (2011). Este Livro apresenta um mapeamento da educação crítica em diferentes contextos do mundo, abordando as relações entre poder, conhecimento, educação e escolaridade, que expressam as múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades.

Este projeto de pesquisa partiu-se do princípio de que a educação escolar é produto do trabalho humano historicamente determinado analisando-o à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no materialismo histórico dialético.

O trabalho de Saviani vem sendo debatido há várias décadas, por seus seguidores ou críticos. As discussões iniciais dessa proposta começaram a ser delineadas no livro Escola e Democracia, quando o autor propõe uma nova teoria crítica da educação. Nessa teoria ele busca respostas à pergunta: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2001, p.30).

Saviani afirma que para as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental a contribuição de Marx, pois:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (2003, p.141).

Portanto, uma Pedagogia Histórico-Crítica só terá êxitos a partir do comprometimento dos educadores. A importância de conhecer a educação segundo os seus

condicionantes políticos e históricos possibilita pensarmos em uma educação para o homem livre, crítico e consciente de seu tempo e contexto. Isso poderá resultar em autonomia, criticidade e participação social mais ativa.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Na escolha da metodologia, optarei pela pesquisa de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítico-dialética. A pesquisa proposta neste projeto buscará uma imersão profunda no processo educativo desenvolvido em mestrado profissional destinado à formação de educadores, envolvendo pessoas, com suas experiências e perspectivas.

Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste estudo seguem uma abordagem qualitativa, tomando por base os princípios teóricos da educação crítica, através do conceito de análise relacional proposto por Michael Apple, autor de diversas obras, entre elas “Ideologia e currículo”. Além de pesquisador é um grande ativista político, dedicando-se intensamente às lutas por justiça social nas suas várias dimensões: raça, classe social, gênero e sexualidade.

Desenvolver o objeto de estudo através de uma análise relacional, um dos conceitos mais importantes da obra de Apple, significa buscar compreender a educação de forma relacional, percebendo as relações de dominação e de exploração da sociedade mais ampla, aproximando-se das práticas, e, à luz da teoria, compreender as complexas dimensões (políticas e socioeconômicas) que circundam, no caso deste estudo, a política PDE/Plano de Metas/PAR, no presente contexto histórico da formação continuada.

A opção pela abordagem qualitativa refere-se ainda, na facilidade que ela apresenta na descrição do conhecimento a ser produzido na área educacional.

Para isto, as principais técnicas de coleta de informações serão a pesquisa documental, especialmente o Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Bataguassu – MS, no período de 2007 até 2011, como também a pesquisa bibliográfica (livros, artigos, periódicos, sites da Internet etc) e documentações diretas (pesquisa de campo, entrevistas aos professores e gestores educacionais, questionários, sessões de estudos etc), na lógica da ação/reflexão/ação.

O método bibliográfico colocará em relevo a educação e a formação continuada de professores tendo por referência entre outros, Marx (1978), Saviani (2002, 2008, 2009) e Apple (2011).

Para realizar a coleta de dados, utilizarei a entrevista, a análise de documentos oficiais e os dados do diagnóstico do PAR efetuado pela SEMEC/Bataguassu - MS.

5. CRONOGRAMA DAS ETAPAS DO PROJETO DE PESQUISA.

Todas as atividades incluindo a defesa da dissertação de mestrado devem ser cumpridas no prazo máximo de 24 meses.

ATIVIDADES	2013	2014	2015 março
Cumprimento de créditos por meio de disciplinas e atividades complementares	X	X	
Orientação Acadêmica	X	X	
Revisão do Projeto de Pesquisa	X		
Qualificação do Projeto		X	
Pesquisa Bibliográfica/Literatura	X	X	
Pesquisa Empírica/de campo	X	X	
Publicação em periódicos científicos	X	X	
Redação final		X	
Abertura do processo de defesa (60 dias antes da data da defesa)		X	
Finalização da dissertação e entrega para avaliação da banca (30 dias de antecedência)		X	
Defesa da dissertação a partir de março de 2014 (prazo mínimo -12 meses) até março de 2015 (prazo máximo - 24 meses)		X	X (prazo máximo) Primeira semana de março de 2015 é o último prazo para defender a dissertação de mestrado (24 meses).

06. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. GARCIA T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 779 – 796, set./dez. 2008. Disponível em www.scielo.br . Acessado em 14 de novembro de 2012.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Educação Crítica: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo, 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROPOSIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA. Dr^a Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS). Disponível em <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>. Acessado em 3 de setembro de 2013.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acessado em 14 de novembro de 2012.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em 16 de novembro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> . Acesso em 16 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Guia prático de ações. Brasília, 2007d. Disponível em www.mec.gov.br. Acessado em 18 de novembro de 2012.

BRASIL. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – classificação dos municípios por estado. Brasília. DF: 2008. Disponível em www.inep.gov.br. Acessado em 18 de novembro de 2012.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. **In: BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2002.**

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. **In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.**

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. **Editora Cortez. São Paulo-SP 2002.**

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. **Belo Horizonte: Autêntica, 2000.**

FALSARELLA, Ana Maria. Programas de formação continuada para docentes: repercussões em sala de aula. **In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE DA ANPED, 5., 2002, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia, 2002.**

GRAMSCI, A. Concepção dialética da História. **5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.**

IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal. Guia Básico para Gestão nos Municípios. **Brasília: MP, 2008. Disponível em: <http://www.portalfederativo.gov.br> . Acessado em 10 de novembro de 2012.**

IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI. *Os desafios do futuro imediato.* Trad. Ernani Rosa – 2 ed. – **Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.**

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. **In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez, 2003.**

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. **Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Caderno de gestão.**

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. **São Paulo : EPU, 1986. 99 páginas.**

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes, Campinas, n.44, p. 59-72, 1998.**

MENDES, Sonia Regina. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. **Interagir Pensando a Extensão, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 7-13, 2003.**

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências. **259 p. Tese (Doutorado em Educação) – FE, Unicamp, Campinas, 2000.**

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação básica: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc., Campinas: CEDES, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 – 1255, out. 2007.** Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acessado em 07 de maio de 2012.

_____. **Escola e democracia. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.**

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.**

Universidade Estadual de Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade. O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES: DESAFIOS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Regina Tereza Cestari de Oliveira. Universidade Católica Dom Bosco. III Seminário de Educação Brasileira 415. CEDES/Unicamp, 28 de fevereiro, 01 e 02 de março de 2011 Ano I / Publicação I. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>. Acessado em 10 de novembro de 2012.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.**

GT: Formação continuada de professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRIORIZADA NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) DE CORUMBÁ, MS (2007-2010): FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

Elzanir Leandro Bandeira da Silva Monteiro⁹⁹
Márcia Regina do Nascimento Sambugari¹⁰⁰

Resumo: Esse estudo teve como finalidade investigar a formação continuada de professores da Educação Básica no Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Corumbá/MS, no período de 2007 a 2010, apontando fragilidades e potencialidades na execução das ações previstas. A pesquisa, inicialmente contou com o levantamento no Relatório Público do Município de Corumbá/MS, disponibilizado no portal do MEC das áreas ações e sub-ações de formação continuada de professores que foram priorizadas no referido período. Como complemento de informações foi utilizada a entrevista realizada com o coordenador geral pelo PAR no município. Os dados foram analisados em constante diálogo com autores que contribuem na discussão das políticas educacionais para formação de professores. A análise da área 4: 'Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica' prevista no PAR de Corumbá com relação à seleção e planejamento e ações de formação apontou que não houve envolvimento dos professores, mas na visão do coordenador do PAR, a socialização deveria ser maior. No período de 2007 a 2010, foram priorizadas ações de formação voltadas para a Educação no Campo, Educação Especial e conhecimento da Lei 10.639/2003 que trata do estudo da história da África dos africanos e dos afro-brasileiros e que não ocorreu. Verificou-se a importância dos professores compreenderem a referida Lei que tem como objetivo valorizar as diferenças étnicas e culturais existentes na cultura brasileira, aprendendo a conhecer e respeitar as origens e histórias das culturas que compõem o povo brasileiro. Com a presente pesquisa constatou-se que houve resistência por parte dos docentes, como também pela própria secretaria municipal de educação de Corumbá/MS devido as ações de formação continuada ocorrerem no período de horário de trabalho, conforme apontado pelo coordenador geral pelo PAR de Corumbá. Contudo, nas escolas em que os profissionais reconheceram a importância da formação continuada para sua prática docente, ocorreram bons resultados que refletiram no IDEB da escola. Dessa maneira, constatou-se a necessidade de se investir na formação continuada dos professores pautada a partir de suas necessidades reais de sala de aula.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Professores. Política educacional.

Introdução

O cenário educacional tem provocado ampla discussão a respeito da formação do professor, demandando novo posicionamento em sua prática docente, fazendo com que reflita suas opções teóricas, avalie a sua prática, buscando novas propostas à sua ação. Espera-se que ele tenha consciência crítica do processo pedagógico de forma ampla e abrangente, não

⁹⁹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS.

¹⁰⁰Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia do *Campus* do Pantanal/UFMS.

se restringindo apenas às dificuldades específicas do cotidiano, mas estabelecendo uma relação dialógica com os seus colegas como sugere Nóvoa (1992, p. 26) ao afirmar que:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

A preocupação com a formação docente, inicial ou continuada, não é algo novo. Ao longo dos anos, muitos esforços vêm sendo feitos pelos sistemas de ensino com o intuito de valorizar o aperfeiçoamento profissional e continuado dos professores, conforme prevê a nova LDB 9394/96 em seu Art. 67, inciso II e Art. 80:

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Assim, destaca-se oficialmente, a importância de processos que venham garantir uma formação continuada aos professores. Entretanto, como garantir essa formação contínua de modo que contribua na melhoria na qualidade do trabalho docente?

O Plano de Ações Articuladas (PAR), um dos programas constituintes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC) foi lançado como um plano de cooperação entre municípios, estados e União pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Este Decreto prevê o apoio da União por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas que consiste em um “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007).

A ‘formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar’ é uma das dimensões previstas no PAR, que baseando-se em diagnóstico da realidade, identifica as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Corumbá foi um dos municípios investigados no projeto de pesquisa interinstitucional: ‘Gestão das políticas educacionais: o impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses’. Por ser um desdobramento da pesquisa, esse estudo

buscou contribuir na discussão da gestão das políticas educacionais para formação de professores no âmbito da educação continuada quanto à dimensão ‘formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar’.

Questões, objetivos e percurso metodológico da pesquisa

ESSE ESTUDO BUSCOU RESPONDER ALGUMAS QUESTÕES, TAIS COMO: QUE CURSOS OU PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (SEMED) PRIORIZOU NA DIMENSÃO ‘FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR’ DO PAR DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ NO PERÍODO DE 2007 A 2010? QUE CRITÉRIOS FORAM UTILIZADOS PARA A SELEÇÃO DOS CURSOS OU PROGRAMAS? QUAIS CURSOS OU PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PREVISTOS NO PAR FORAM EXECUTADOS PELA SEMED? NO CASO DE PROGRAMAS PREVISTOS E NÃO EXECUTADOS, QUAIS OS MOTIVOS DA NÃO REALIZAÇÃO? QUAIS SÃO AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES COM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

PARTINDO DESSES QUESTIONAMENTOS, ESSE ESTUDO TEVE COMO INVESTIGOU A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PREVISTA NO PAR DE CORUMBÁ, MS, NO PERÍODO DE 2007 A 2010, APONTANDO ALGUMAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES.

A presente pesquisa é considerada de natureza documental por ser “[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”, com a característica diferenciadora por ser um “[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Dessa maneira, como fonte de informação foi utilizada o Relatório Público do Município de Corumbá/MS, disponibilizado no portal do MEC, em 2011 (BRASIL, 2011) no que se refere ao diagnóstico e indicadores previstos na dimensão ‘formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar’ do PAR de Corumbá para o período de 2007 a 2010. Foram coletados os dados referentes às áreas, ações e sub-ações de formação continuada de professores priorizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) na referida dimensão.

Após o mapeamento das áreas, ações e sub-ações fizemos um recorte, priorizando a análise da área 4: ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para o cumprimento da Lei 10.639/2003’.

Para complemento dos dados, a pesquisa contava também com entrevista com o técnico da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, responsável pelo PAR quanto ao acompanhamento da dimensão ‘formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar’. Entretanto, devido a problemas administrativos ocorridos na prefeitura municipal de Corumbá não foi possível a realização da entrevista. Dessa maneira foram utilizadas informações da entrevista concedida, em 2010, pelo responsável geral pelo PAR no município.

Os dados coletados foram analisados em constante diálogo com autores que contribuem na compreensão das políticas educacionais para formação de professores.

Apresentação e análise dos resultados

Conforme previsto na metodologia, primeiramente foram organizados os dados acerca dos indicadores previstos na dimensão ‘Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar’ do PAR de Corumbá para o período de 2007 a 2010 que constavam no Relatório Público do Município de Corumbá/MS (BRASIL, 2010) no portal eletrônico do MEC. Esse relatório consiste num conjunto de metas claras e passíveis de acompanhamento público e controle social, que formam o PAR elaborado pelos estados e municípios que aderiram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído em abril de 2007 e é um programa estratégico do PDE que visa melhorar os indicadores educacionais e é, portanto, “[...] consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica” (BRASIL, 2007, s/p).

Para auxiliar na elaboração do PAR, o MEC criou o ‘Módulo PAR Plano de Metas’ (SIMEC), um sistema para consulta pública, via internet, dos relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Consta nesse sistema o processo de elaboração, análise, bem como de apresentação dos resultados do PAR, sendo possível o acompanhamento público.

Cada estado e município realizou um diagnóstico minucioso da realidade educacional local e partindo desse mapeamento desenvolveram um conjunto de ações, resultando no PAR. A realização desse diagnóstico da situação educacional deve pautar-se em grandes dimensões:

Dimensão 1 ‘Gestão Educacional’;

Dimensão 2 ‘Formação de Professores e dos Profissionais de Apoio Escolar’;

Dimensão 3 ‘Práticas pedagógicas e Avaliação’; e

Dimensão 4 ‘Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos’.

Conforme consta na apresentação do SIMEC, cada dimensão é composta por áreas de atuação nas quais são apresentados indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é determinante para a elaboração do PAR, pois, apenas os critérios de pontuação 1 e 2 que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

O relatório público disponibilizado pelo MEC apresenta as seguintes informações: síntese por indicador; síntese da dimensão; síntese do PAR; termo de cooperação e liberação de recursos. A ‘síntese por indicador’ apresenta o resultado detalhado da realização do diagnóstico enquanto que a ‘síntese da dimensão’ consta o resultado quantitativo da realização do diagnóstico. O detalhamento das ações e sub-ações que cada estado ou município selecionou aparece no item ‘síntese do PAR’. No ‘termo de cooperação’ é apresentada a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do MEC. A relação de ações que geraram convênio pode ser acessada na ‘liberação de recursos financeiros’.

Para estudo e análise na presente pesquisa priorizamos a dimensão 2 ‘Formação de Professores e dos Profissionais de Apoio Escolar’, focalizando apenas a Formação de Professores devido a amplitude do documento. Essa dimensão destaca três áreas, a saber:

Área 3 ‘Formação de professores a Educação Básica para a atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades, quilombolas e indígenas’;

Área 4 ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10639/03’; e

Área 5 ‘Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar’.

Na Área 3 ‘Formação de professores a Educação Básica para a atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades, quilombolas e indígenas’ foram apresentadas uma ação e duas sub-ações, cuja finalidade consistia em:

Promover programas de formação e habilitação específica para os professores que atuam em Educação Especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Integral e Integrada (BRASIL, 2011, s/p).

Na Área 4 ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10639/03’, também foram propostas uma ação e três sub-ações com o objetivo de “[...] desenvolver plano de formação continuada de professores da Educação Básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03” (BRASIL, 2011).

Já a Área 5 ‘Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar’ apresentou o maior número de ações e sub-ações, sendo uma com quatro sub-ações e outra com dez sub-ações. Ambas as ações consistiam em:

Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação continuada, considerando, também, as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada (BRASIL, 2011, s/p).

Diante do exposto optamos em fazer outro recorte priorizando a área referente à educação para as relações étnico-raciais. Embora a Área 3 faça menção a este tipo de educação quando se refere aos professores que atuam nas comunidades quilombolas e indígenas, identificamos que suas ações privilegiam a Educação Especial e as escolas do campo. Sendo assim esse estudo buscou analisar as ações e sub-ações da Área 4 ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10639/03’. Para tanto, apresentamos, a seguir, a referida lei e a necessidade dos professores conhecê-la.

A Lei 10.639/03

As leis objetivam valorizar as diferenças étnicas e culturais existentes na cultura brasileira, aprendendo a conhecer e respeitar as origens e histórias das culturas que compõem o povo brasileiro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), reconhecer essas culturas significa:

Compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 13).

Menezes (2002) destaca que a sociedade brasileira é proveniente da miscigenação entre povos de várias origens, predominantemente os brancos europeus, negros de origem africana e dos indígenas nativos, além das contribuições dos povos asiáticos mais tarde, formando, assim, uma pluralidade étnico-racial.

Da mesma forma que a diversidade étnica está presente no ambiente escolar, as tensões que acompanham as diferenças também se fazem presente na escola. Pois segundo a autora, as relações entre essa pluralidade étnica brasileira não aconteceram de forma pacífica e democrática, uma vez que as populações indígenas e negras ficaram à margem, e até mesmo excluídas das relações sociais, sendo apenas citadas nos contextos de exploração, escravidão e submissão aos ‘superiores brancos’. Tais acontecimentos históricos perpetuaram e legitimaram a desigualdade étnica existente no Brasil.

O pressuposto que perpassa na necessidade de criar as leis é que a educação ao trabalhar, ou não, com estas desigualdades está em fortalecê-las e perpetuá-las dentro da escola, já que esta é uma instituição responsável pelo “[...] processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais” (MENEZES, 2002, p. 02).

Há atualmente uma preocupação institucional em reverter o quadro de preconceito e discriminação, mas quando consideramos a evolução histórica e o constante desprestígio aos grupos étnicos que compõem o povo brasileiro, nos perguntamos a serviço de quem estávamos trabalhando durante meio século de existência e de ensino e a resposta nos parece óbvia, a serviço das elites sociais.

Rosemberg (2003) aponta que o ensino brasileiro, serviu durante muitos anos para perpetuar preconceitos, reproduzir padrões de cultura, de vida e até mesmo de beleza por muitas vezes estereotipados e equivocados, transmitidos de maneira subjetiva sob forma de mensagens ideológicas, formando e cristalizando no pensamento dos seus receptores a imagem da cultura perfeita “[...] representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas” (ROSEMBERG, 2003, p. 128).

Na escola, essas mensagens são preocupantes, pois seus receptores são, conforme assinala Menezes (2002, p. 2) “[...] crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social” que facilmente internalizam tais mensagens discriminatórias que permeiam as relações sociais. Neste contexto a escola acaba se tornando promotora da discriminação e do preconceito.

Nesse cenário o professor ocupa um lugar de suma importância para desconstruir padrões estereotipados. Contudo, isso somente será possível mediante a ação de formação inicial ou continuada.

Para analisar a área 4 ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para o cumprimento da Lei 10.639/2003’, fez-se necessário, primeiramente um estudo para compreensão da referida Lei.

No ano de 2003, a Lei 10.639/2003 alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinando que “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

O parágrafo 1º do Art.26 da LDB complementa que o conteúdo programático deste ensino deverá incluir o estudo da África e dos Africanos de modo que contemplem:

[...] a luta dos negros no Brasil a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 1996, art. 26).

Diante dessas necessidades propostas pela legislação, os professores precisavam se preparar para o trabalho em sala de aula. No que se refere ao texto da Lei, não qualquer direcionamento quanto à formação de professores. Mas com a intensão de direcionar tais práticas o Governo Federal por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECADI) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Essas diretrizes lançavam mão de vários programas e ações que contemplavam os municípios brasileiros que possuíam Órgãos de Igualdade Racial reconhecidos pela SEPPIR. Dentre estes programas estava o Programa Cultura Afro que entre 2005 e 2006 tinha o objetivo de “[...] prestar assistência financeira para formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica - Ensino Fundamental, com orçamento no valor de R\$ 3 milhões” (BRASIL, 2004). Tais programas tinham o objetivo de oferecer formação continuada aos professores e profissionais da Educação para trabalharem a temática Educação Etnicorracial.

Porém no ano de 2008 aconteceu uma mudança no texto da Lei 10.649/03, fruto da reivindicação das comunidades indígenas que almejaram o mesmo reconhecimento

conquistado por lei pela etnia negra. Assim foi criada a Lei 11.645/08 que altera o Art. 26 da LDB com o seguinte texto “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, art. 26A). Tal alteração também foi efetuada do parágrafo 1º do Art.26, para que os conteúdos programáticos estivessem de acordo com a redação da Lei 11.645/08 passando a valorizar a formação da população brasileira a partir destes dois grupos étnicos, negros e indígenas.

No entanto, para esta pesquisa nos fixamos na Lei 10.639/03, pois o PAR do município de Corumbá foi elaborado em 2007, ano anterior à alteração da Lei 10.693/03.

Ações e sub-ações da área ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10639/03’ da dimensão ‘Formação de Professores’ do PAR do município de Corumbá/MS (2007-2010)

A análise do Relatório Público do Município de Corumbá/MS, disponibilizado no portal do MEC e acessado em 2011 (BRASIL, 2011) apontou que até então não existia nenhuma política voltada para a formação inicial e continuada de professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03. Por isso a demanda naquele momento era desenvolver políticas voltadas para a formação continuada dos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação (REME).

A tarefa de elaborar este plano foi dada a um funcionário técnico da então Secretaria Executiva de Educação (SEED), hoje Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED). Para isso foram organizadas três sub-ações, todas com o período de execução de três anos e dez meses (01/03/2008 a 31/12/2011).

A primeira sub-ação consistia na elaboração de um plano de formação para os professores da rede em cursos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mobilizando e sensibilizando a comunidade escolar para a implantação da Lei 10.639/03. Para isso foi preciso fazer um diagnóstico da formação dos professores da Educação Básica da REME. A estratégia para implementar esta ação foi:

Mapeamento por formação continuada dos profissionais da rede, considerando a Lei 10.639/03, contendo, no mínimo, as seguintes informações: nome do professor, CPF, identidade/órgão expedidor, escola(s) onde trabalha com código do INEP e turno, formação inicial (ou, se estiver fazendo a formação inicial - graduação/licenciatura, qual o curso, período e instituição), cursos de formação continuada dos quais participou para auxiliar no planejamento dessa formação (SIMEC, s/p).

Segundo o cronograma desta sub-ação, o mapeamento seria executado durante todo o período de anos afixados anteriormente, ou seja, ocorreria de março a dezembro em todos os anos no período de 2008 a 2011, ficando previstos quatro mapeamentos.

A segunda sub-ação priorizou a implantação de “[...] um plano de aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03” e que constituiriam kits para os participantes do Curso em Educação das Relações Etnicorraciais.

Para a realização do referido curso a SEMED de Corumbá contou com assistência técnica do MEC, bem como o apoio da SECADI com o Programa Formação para a Diversidade - Educação das relações Étnico-raciais.

Conforme consta no relatório, o curso estava previsto para ocorrer em três edições anuais, no período de 2009 a 2011, respectivamente. Para cada edição, o curso contaria com o quantitativo de cinquenta professores, perfazendo o total de cento e cinquenta professores beneficiados. Desta forma esta sub-ação consistia na aquisição de cento e cinquenta kits de materiais para o curso ‘Formação para a Diversidade’.

A terceira sub-ação previa “[...] oferecer curso a distância de formação continuada para os professores da rede em História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2011). Para implementar esta ação, foi previsto para os professores o oferecimento do curso na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em ‘História e Cultura Afro-brasileira e Africana’, também com a distribuição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/2003. Este curso seria o mesmo apresentado na segunda sub-ação. Entretanto, ressaltamos que os cento e cinquenta professores cursistas são considerados como unidade de medida, ou seja, fica explícito que os cursos se limitariam ao número de cinquenta professores por turma.

Embora as duas últimas ações pudessem onerar algum recurso financeiro à SEMED, não foi afixado no Relatório Público o custo destes investimentos para a formação dos professores.

Considerações Finais

A análise do relatório público do PAR de Corumbá no período de 2007 a 2010 referente a área 4 ‘Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica’ apontou que foram priorizadas as ações de formação continuada voltadas para a Educação no Campo, Educação Especial e conhecimento da Lei 10.639/2003 que trata do estudo da

história da África dos africanos e dos afro-brasileiros. Entretanto, uma fragilidade verificada é que essa última não tinha ocorrido até o momento da realização da pesquisa, em 2011.

Verificou-se como uma das potencialidades a importância dos professores compreenderem a referida Lei que tem como objetivo valorizar as diferenças étnicas e culturais existentes na cultura brasileira, aprendendo a conhecer e respeitar as origens e histórias das culturas que compõem o povo brasileiro.

Com relação à seleção, planejamento e ações de formação propostas no PAR de Corumbá no período investigado foi possível verificar outra fragilidade que refere-se ao não envolvimento dos professores, conforme relatado pelo coordenador geral do PAR, o qual destacou que “*a socialização deveria ser maior*”.

Com a presente pesquisa constatamos que houve resistência por parte dos docentes, como também da própria SEMED devido às ações de formação continuada ocorrerem em horário de trabalho, conforme apontado pelo coordenador geral pelo PAR de Corumbá. Contudo, nas escolas em que os profissionais reconheceram a importância da formação continuada para sua prática docente, ocorreram bons resultados que refletiram no Ideb da escola, de acordo com o relato do coordenador geral do PAR de Corumbá. Dessa maneira, evidenciamos a necessidade de se trabalhar com uma concepção alargada de formação, segundo a formulação explicitada por Marin (2009), pautada a partir das necessidades reais de sala de aula em que os professores atuam, não ignorando suas condições de trabalho, bem como seu percurso de formação.

Referências

BRASIL, Lei n. 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96, p. 27833-27841, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Lei n. 10.639, de 09.01.03. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 17.06.04. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Decreto n. 6094, de 24.04.07. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com

Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Lei n. 11.645, de 10.03.08. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas. Relatório Público do Município Corumbá do Estado do Mato Grosso do Sul. **SIMEC - Módulo PAR Plano de Metas**. 2011. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&id=1458&itrid=2&est=Mato%20Grosso%20do%20Sul&mun=Corumba&municod=5003207&estuf=MS>>. Acesso em 17 nov. 2011.

MARIN, Alda Junqueira. Proximidades e distanciamentos entre formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. In: Paper apresentado no **IV Encontro Iberoamericano de Educação**. Araraquara, SP.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, p. 1-9, jul., 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012.

GT - Formação continuada de professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O BEM ESTAR DOCENTE.

Macena, Pablaine Lemes¹⁰¹

Nogueira, Eliane Greice Davanço¹⁰²

Resumo

O presente artigo é parte de um relato de pesquisa que se encontra em andamento. A problemática é: os professores de uma escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS recebem formação continuada que contribui para o bem estar docente? Como acontecem as atividades de formação continuada na instituição? Quais os conteúdos são trabalhados? Qual é a periodicidade? Quais são as contribuições para a prática pedagógica dos professores? A formação continuada proporciona bem estar aos docentes? O objetivo é analisar a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS sobre a Formação Continuada, conhecendo as contribuições para a prática pedagógica dos professores participantes desses programas e para o bem estar docente. Participará da pesquisa o grupo de professores de uma escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS. A metodologia da pesquisa utilizará pesquisa documental, bibliográfica, observação, questionários, narrativa e memoriais dos professores atuantes na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, cuja análise e discussão dos dados terão enfoque qualitativo. A análise dos dados será realizada com o apoio da revisão de literatura fundamentada por Nóvoa, Tardif, Imbernón, García, Canário, Jesus e Rebole. A formação continuada de professores das Escolas em Tempo Integral é imprescindível para melhoria da qualidade da prática pedagógica no processo de ensino dos alunos, como também para proporcionar bem estar aos docentes que atuam nesta instituição.

Palavras – chave: Formação Continuada, Escola em Tempo Integral e Bem estar docente.

1. Introdução

O interesse pelo tema estudado deu-se, a princípio, pela atuação profissional desta pesquisadora na equipe docente de uma das Escolas em Tempo Integral do município de Campo Grande-MS, por mais de 2 anos. De acordo com a proposta pedagógica dessas escolas, durante o ano letivo, os professores que atuam na instituição participam de Formação Continuada¹⁰³ oferecida tanto pela equipe gestora e técnica da escola, como também pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Já a escolha pela temática, bem-estar docente

¹⁰¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/UCG).

¹⁰² Doutora em Educação pela UNICAMP e professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

¹⁰³ O termo formação continuada se caracteriza por um processo que tem como objetivo capacitar professores em seu próprio local de trabalho, oferecendo formação permanente e a apropriação das competências necessárias para prática docente (PERRENOUD, 2000).

deu-se por acreditar que o professor deve, para obter sucesso em seu ofício, estar bem consigo mesmo (REBOLLO, 2012), uma vez que este estado de bem-estar pode influenciar positivamente em sua atuação em sala de aula.

Um dos aspectos considerados na escolha pela temática da formação continuada de professores das Escolas em Tempo Integral foi o entendimento de que as políticas de formação possuem grande relevância para a melhoria da qualidade da prática pedagógica no processo de ensino dos alunos. Também se pretendeu problematizar a questão do bem estar docente, envolvendo o ponto de vista dos professores participantes das formações oferecidas nas instituições pesquisadas, na busca de contribuições para melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Segundo as análises de Canário (1998), o contexto de trabalho do professor deverá ser visto como um lócus de formação, ou seja, a escola é o ambiente de trabalho e formação do professor, caracterizando-se como “espaço de construção identitária”, não sendo apenas um local de aplicação do que foi aprendido, mas um “espaço de produção da prática e de construção dos saberes da docência”.

Diante de tal perspectiva, a presente pesquisa partiu das seguintes problemáticas: os professores das escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS recebem formação continuada que contribui para o bem estar docente? Como acontecem as atividades de formação continuadas em tais instituições? Quais os conceitos, temas ou referenciais teóricos trabalhados? Qual é a periodicidade? Quais são as contribuições para prática pedagógica dos professores? A formação continuada proporciona bem estar aos docentes?

Em face destes questionamentos, será realizada uma análise documental da Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS sobre a Formação Continuada, a fim de investigar se esta apresenta contribuições para a prática pedagógica dos professores participantes desses programas e para o bem estar docente.

Vale ressaltar que esta pesquisa encontra-se em andamento e o que será apresentado neste artigo são os dados iniciais já coletados, assim como relatos do percurso metodológico percorrido até o momento.

A perspectiva que se tem é a de obter maior compreensão sobre como estão organizados os programas de formação continuada nas Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Outro fator relevante na pesquisa são as

repercussões desses programas na prática pedagógica dos professores participantes desses programas e as contribuições para o bem estar dos docentes nela atuantes.

Nóvoa (1992) e Imbernón (2004) afirmam que é preciso mudar a escola e o contexto de trabalho se quisermos mudar o professor. Sendo assim, é requerida uma nova postura por parte dos integrantes da escola, transformando-a em um espaço coletivo e pensante, no qual possam ser criadas condições para que se propicie mudança e formação do professor nela atuante.

Optamos por dividir o artigo em tópicos, iniciando com um breve relato sobre a trajetória legal da formação continuada no Brasil, seguido da conceituação da formação continuada e seus significados. Logo após trataremos a caracterização da instituição e da formação continuada realizada, perpassando pela metodologia que está sendo utilizada na pesquisa, análise dos dados e reflexão acerca dos dados coletados.

2. Trajetória Legal da Formação Continuada no Brasil

A partir da década de 1980, que é um marco para abertura política do país, a Educação passou por inúmeras transformações. Anteriormente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada em meio ao Golpe Militar, havia fixado as Normas e Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Esta Lei contribuiu para o desenvolvimento do tecnicismo na educação do país como nos mostra o Artigo 1º ao afirmar que o ensino de 1º e 2º graus teria como objetivo proporcionar formação para o desenvolvimento das potencialidades na qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. No Capítulo V, em seu Artigo 29, a referida Lei apresenta que a formação de professores:

(...) será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

A formação de professores, a partir de 1971, seria realizada progressivamente e de acordo com os objetivos estabelecidos para cada série, como também atendendo as especificidades de cada região de atuação do professor. No mesmo Capítulo, no Artigo 38, fica determinado que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Observa-se que a Formação Continuada está presente nos documentos oficiais

que subsidiam o funcionamento, como também a importância de seu estímulo pelos sistemas de ensino.

A década de oitenta representou um marco nas mudanças de pensamento educacional com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu Artigo 205 nos mostra que a educação é um direito de todos, como também dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da sua cidadania e para sua qualificação para o trabalho. O Artigo 206 mostra que um dos princípios é a valorização dos profissionais da educação, como também garantia da qualidade das ações educativas.

Na década de noventa, mais conhecida como “Década da Educação”, denominada pela Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A formação de professores ganhou destaque por meio das reformas educativas, que alicerçavam as reformas políticas do país. A LDBEN regulamenta a formação dos professores, como também sua formação continuada, por meio dos artigos:

O Art. 61 define a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Ao observarmos o Artigo 61 fica claro que a formação continuada realizada pelos profissionais deverá ir ao encontro dos objetivos do nível e da modalidade de ensino que estarão atuando, fazendo a relação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas para melhoria do aproveitamento e êxito nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, levando os discentes à construção de seus conhecimentos para a melhoria do processo de aprendizagem. O Art.62 da LDBEN fixa também que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação [...]. (BRASIL, 1996)

No Artigo 62 notamos a importância da formação inicial dos docentes, que deverá acontecer em Nível Superior em curso de Licenciatura, a fim de garantir a qualidade do trabalho pedagógico realizado dentro das instituições de ensino, como também garantindo a qualidade no processo de aprendizagem dos discentes. No Art. 63 estabelece que os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica [...];
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Já no Artigo 63 fica explícito que os programas de formação continuada devem ser oferecidos aos professores de todos os níveis de ensino, a fim de que tenham qualidade no trabalho realizado junto aos alunos.

Há respaldo na LDBEN para o desenvolvimento de Políticas para Formação de Professores, como também é um marco para a função docente, já que incentiva os professores a investir em sua formação continuada, assegura melhorias nas condições de trabalho, bem como nas condições de vida desse profissional. A formação continuada é relevante, já que articula formação inicial, formação em serviço, melhoria nas práticas pedagógicas, nas condições de trabalho, no salário e na carreira.

A formação continuada oferecida aos professores deverá acontecer na escola partindo das experiências do profissional, como nos afirma Nóvoa (2002, p. 23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Consideramos que um dos desafios seja a criação de políticas públicas que valorizem a formação continuada dos profissionais que atuam nas salas de aula, contribuindo assim para o bem estar dos docentes.

3. Formação Continuada e seus significados

Atualmente, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças em nossa sociedade. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua graduação, estará pronto e acabado para atuar na sua profissão. As novas exigências, especialmente na área educacional, são afirmadas pelas entidades e profissionais que buscam a qualidade social. Tardiff (2002, p. 262) nos mostra que:

Os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Nas palavras do autor fica claro que os saberes dos profissionais da educação são construídos ao longo da carreira profissional, estando ligada à sociedade da qual fazem parte,

como também geram mudanças na trajetória pessoal e profissional. Podemos considerar que a formação é processo permanente e integrado ao seu dia-a-dia na escola.

Na área Educacional, a Formação Continuada tem como objetivo propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças necessárias para a melhoria da ação pedagógica da escola. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas estas não bastam, se não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995b).

A Formação Continuada dos profissionais atuantes nas escolas deve constituir-se em espaços de socialização de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador, ou seja, um espaço que vai além da produção de novos conhecimentos.

Nóvoa (1995b) diz que no contexto de Educação na atualidade, a formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional, resultando em uma melhoria da sua prática docente.

O autor também afirma que a profissionalização docente demanda uma série de requisitos: uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; o acompanhamento aos jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, no aprendizado e das rotinas da profissão e, em caráter decisivo, integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. (NÓVOA, 2003)

Nadal (2005) afirma que a formação continuada é um processo formativo, que se desenvolve junto aos professores na própria escola, partindo das questões problemáticas com que eles se defrontam no cotidiano, transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido. Sendo assim, a escola é um espaço de aprendizagens cooperativas, que devem estar organizadas para tal, a fim de que os professores possam ir formando-se, como também colaborando com a formação de seus colegas.

A política de formação continuada deve ser voltada para reais necessidades dos professores, já que segundo Nóvoa (1995a, p. 27), auxiliaria para “aquisição de conhecimentos e de técnicas”, na (RE) construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional e na aquisição de novas técnicas para o avanço da prática pedagógica. Quanto ao trabalho pedagógico, aos professores, segundo o autor nos afirma, é fundamental realizar ações coletivas que “contribuam para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (p.27).

Para Perrenoud (1993), o desenvolvimento profissional deve estar atrelado ao desenvolvimento do ensino no momento em que pensamos a prática dos professores a partir da carreira, das relações de trabalho e de poder nas relações estabelecidas dentro do âmbito escolar, contribui para a autonomia dos professores para que construam a sua prática docente fundamentada.

A formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, resultando em uma melhoria da sua ação docente e uma educação com mais qualidade.

4. A Formação Continuada nas Escolas em Tempo Integral

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande conta em sua Rede de Ensino com duas escolas em Tempo Integral - ETI e o documento que instrumentaliza seu funcionamento é a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, conhecido como Livro Proposta publicado em 2009 e elaborado por profissionais do NUAC-ETI – Núcleo de acompanhamento das Escolas em Tempo Integral - da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande.

Os professores que atuam nessas escolas, de acordo com o Livro Proposta (2009), têm duas funções essenciais, a de orientação, no sentido de promover a participação e o engajamento do alunado, acompanhando de perto o desempenho individual e grupal, cuidando em especial dos que sentem maior dificuldade de aprender, não oferecendo respostas prontas, nem simplesmente resolvendo dúvidas, mas tornando-os pontos chaves para uma aprendizagem reflexiva¹⁰⁴.

A formação continuada dos professores que atuam nas ETIs de Campo Grande-MS, de acordo com o Livro Proposta (2009), é uma necessidade que se depreende do compromisso de o tempo integral ter como objetivo aprimorar a aprendizagem dos alunos, e não apenas de aumentar o tempo de permanência na escola. Além do aperfeiçoamento da prática docente, a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização profissional. Segundo o Livro Proposta (2009, p. 10),

¹⁰⁴ “Aprendizagem Reflexiva” é um termo usado pelo autor Pedro Demo (2002). Partindo da análise da obra do autor, a aprendizagem reflexiva significa uma aprendizagem que tenha como ponto de partida a reflexão acerca do objeto de estudo, possibilitando a participação dos discentes no processo de construção do conhecimento.

Os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria.

Diante dessa perspectiva, os profissionais que atuarão na ETI poderão dedicar seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração.

O Livro Proposta (2009) nos mostra que aos professores que atuam nas ETIs serão oferecidas, continuamente e sistematicamente, oportunidades de formação permanente. A formação continuada será permanente e estimulando a produção própria ininterrupta.

A formação continuada na ETI prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar. (LIVRO PROPOSTA, 2009).

No Livro Proposta (2009) encontramos os conteúdos da formação que deverão ser trabalhados, sendo eles: Políticas Públicas e curriculares; Necessidades das escolas; Projetos construídos pelas escolas; Fornecimento subsídios teórico-metodológicos para estudo e atendimento das necessidades do trabalho pedagógico; Aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos, oficinas, fórum, blogger, metodologia wiki e revista eletrônica.

Os temas sugeridos para serem abordados na formação dos docentes são relevantes para a prática pedagógica dos profissionais que atuam nas ETIs. As formações continuadas oferecidas no espaço escolar poderão estimular a satisfação dos professores que atuantes na instituição, já que poderão ir ao encontro de suas reais necessidades Libâneo (2004, p. 227) nos afirma que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Nas palavras do autor fica explícito a importância da formação continuada, já que possibilita a “reflexibilidade”¹⁰⁵ das práticas, seguida das mudanças necessárias para melhoria e adequação de práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental não só a reflexão, mas a tomada de decisão para uma mudança que vá ao encontro das necessidades dos

¹⁰⁵ “Reflexibilidade” é um termo utilizado por Libâneo (2004) e significa reflexão das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

profissionais que participam das formações continuadas, como práticas pedagógicas realizadas dentro do espaço escolar, melhorando a qualidade da Educação.

5. O bem - estar docente e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores

Há muitos anos as principais problemáticas e dificuldades na área da educação apresentaram como principal causa as situações que envolvem os alunos, já que estes ocupam lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Também é válido citar que não havia um olhar apurado para as questões que envolviam os professores.

No início da década de 1980 surgiram as primeiras discussões envolvendo as dificuldades relacionadas à profissão do professor. Neste período, a figura do professor e suas práticas pedagógicas passaram a ser discutidas no âmbito das políticas educacionais, passando a construção de um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Associada a essas discussões, a insatisfação dos professores passa a ser debatida. Porém, somente na década de 1990 que a problemática ganhou maior força.

Inúmeros fatores contribuem para a disseminação do desencanto pela profissão docente: os professores não recebem uma formação inicial adequada para atuarem nas salas de aula, como também não são acompanhados nesse início da carreira profissional; além das dificuldades para acompanhar as diversas mudanças que ocorrem em nossa sociedade, encontrando desafios de atender a demandas cada vez maiores de alunos, a novas cobranças e desafios.

Diante dessas mudanças na sociedade, os professores necessitam repensar seu papel enquanto agente social, reelaborar conscientemente suas práticas pedagógicas, entendendo que “assumir as novas funções que o contexto social exige [...] supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (ESTEVES, 1999, p. 38).

Nossa atual sociedade tem demonstrado exigência na atuação da escola, como também no exercício da sua função, muitas vezes chegando a culpar o professor quando deixa de cumprir sua “real” função, desejando que o mesmo apresente uma nova postura, entretanto deixando de oferecer as condições necessárias para atender a essas expectativas.

Pesquisas relacionadas à temática têm buscado a compreensão, relatando as situações encontradas na profissão do professor, já que são grandes as consequências para todos os atores envolvidos na ação educativa. Muitos fatores externos têm contribuído para a insatisfação dos professores, como também fatores internos, como sua história, seu projeto de

vida, suas necessidades e interesses pessoais e profissionais, suas aspirações para o futuro, suas expectativas, escolhas, dentre outros. A insatisfação dos professores é resultante de um estado emocional negativo, iniciando no espaço do trabalho e podendo ser caracterizada como efeito do mal-estar docente.

Diante dessa realidade, é importante ressaltar que muitos professores afirmam que têm satisfação em sua profissão, conseguindo distinguir aspectos positivos, resultando no bem – estar docente. Jesus (2002) nos mostra que uma abordagem mais otimista é fundamental, já que uma parcela dos professores apresenta contentamento com sua prática pedagógica. O autor traz o conceito de bem-estar docente, acreditando que no trabalho em equipe e na formação, como forma de aprender a lidar com as situações de estresse, o que contribui para o bem-estar profissional:

O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2002, p. 23).

Nas palavras do autor fica explícito que os professores podem desenvolver atitudes que contribuem para o bem – estar docente, já que superam suas dificuldades frente a sua atuação e otimizam suas práticas pedagógicas junto aos alunos.

Rebolo (2012) afirma que o bem-estar docente é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, podendo se concretizar, já que está sujeito a inúmeros fatores, como as relações estabelecidas no ambiente, os conflitos gerados, a organização do trabalho. A autora nos mostra ainda que “[...] o trabalho docente é também fonte de prazer e bem-estar, que se manifesta em diferentes níveis de satisfação com os múltiplos aspectos do trabalho, dependendo de cada contexto, história e momento em que se vive a profissão.” (REBOLO, 2012, p. 24).

A autora ainda argumenta que:

O bem-estar docente, entendido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e a organização escolar. A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida. (Rebolo, 2012, p. 24).

Ao realizarmos uma análise da fala da autora, consideramos que o bem-estar docente tem uma dinâmica com diferentes dimensões que envolvem a sua relação com o trabalho e com suas próprias características. Na obra, a autora revela que o encontro entre as dinâmicas objetivas e subjetivas, leva o professor a realizar uma avaliação de si mesmo, da atividade que realiza e das condições de trabalho, podendo resultar em satisfação, ou seja, bem-estar, ou negativo, de insatisfação, de desconforto, sendo o mal-estar docente, podendo desencadear estratégias para o enfrentamento para minimizar, ou até mesmo eliminar essa sensação, em direção ao bem-estar. Rebolo (2012) ainda afirma que o bem-estar docente “pode ser considerado um estado resultante de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas” (p. 24).

Frente a esses aspectos é imprescindível ao professor ter condições mínimas para que sua atuação vá ao encontro das necessidades dos alunos, como também possa gerar seu bem – estar.

6. Procedimento metodológico

Para o encaminhamento da pesquisa da qual se trata este artigo, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa.

Para coletas de dados estamos utilizando a pesquisa documental na Legislação Municipal, projetos dos programas, currículo e materiais didáticos distribuídos aos professores nas formações continuadas oferecida aos professores de uma Escola em Tempo Integral de Campo Grande – MS.

A pesquisa bibliográfica está sendo realizada na “Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS”, assim como em artigos, livros outras fontes de notável confiabilidade.

Também realizaremos a observação do grupo de professores durante as reuniões dos coordenadores juntamente com os professores nos horários de planejamentos denominados HTPA (Hora de Trabalho Pedagógico Articulado) do grupo de professores atuantes na Educação Infantil (Pré escola I e II) e do 1º ano do Ensino Fundamental realizado semanalmente. Também serão realizadas observações do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) que ocorre semanalmente e envolve todo o grupo de professores (os de atividades denominados “pedagogos”, de arte e educação física) atuantes na escola, equipe técnica (coordenadores pedagógicos) e gestora (diretora e diretora adjunta) da escola.

Aplicaremos 2 questionários aos professores, sendo um deles para identificar o perfil de todos os professores atuantes na ETI e um questionário denominado “Instrumento de Avaliação do bem-estar docente” para identificar se as atividades desenvolvidas na escola contribuem para o bem-estar dos docentes.

Após a observação, no final de reunião HTPA, os professores produzirão narrativas propostas pela pesquisadora com o objetivo de relatar a importância daquele período para sua atuação profissional, como também para sua prática pedagógica junto aos alunos, gerando bem-estar docente. As narrativas são um instrumento que levará os professores à reflexão sobre a importância do momento de formação, avaliando a importância da formação continuada para sua prática pedagógica. Ao analisarmos as narrativas dos professores participantes, poderemos avaliar se as formações continuadas têm relevância para a prática docente dos professores, como também para gerar bem-estar. Connely e Clandinin afirmam que:

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo das narrativas, portanto, é o estudo da forma pela qual os seres humanos experimentamos o mundo. (1995, p. 11).

Sendo assim, o uso das narrativas como instrumento para coleta de dados poderá possibilitar dar maior visibilidade às experiências dos professores participantes da pesquisa.

Finalizaremos a coleta de dados solicitando a produção de memoriais aos grupos de professores, descrevendo seu ingresso na Escola em Tempo Integral e sua trajetória profissional. Dominicé (2006) aponta que quando os professores narram seu percurso de formação e de vida profissional, eles explicitam elementos fundamentais para a compreensão de como fatos, situações e experiências se enredaram nas suas trajetórias e contribuem para produzir determinados modos de ser e estar na profissão docente, ou seja, de como realizam seu trabalho docente, seus vínculos com o trabalho e a escola. Sendo assim, esse instrumento para coleta de dados possibilitará conhecer alguns dos elementos que contribuíram para formação desses profissionais, como também propiciará momentos de reflexão e formação para os sujeitos que serão investigados.

7. Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas

Emendas Constitucionais nos 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília/DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 1º/10/2012.

_____. **Lei Nº. 9.394,** de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 1º/10/2012.

Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta das escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS.** Campo Grande: 2009.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** *Psicologia da educação.* São Paulo, v. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

CONNELY, M. F. e CLANDININ D. J. (1995). “**Relatos de experiência e investigação narrativa**”, LARROSA, J. *et. al.* (orgs.) *Déjame que te cuente.* Barcelona: Editorial Laertes, PP. 11-59.

DOMINICÉ, P. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 32n. 2, p. 345-357, maio/agos. 2006.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.** Trad: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes** / B. G. N. [et ali. Marina Holfmann Ribas, organizadora. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995a

_____. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: Nóvoa A. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Editora Porto, 1995b.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Relação escola sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. & (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago/out.2003.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto, Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa, Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, ArtMed, 2000.

REBOLO, F. **“Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário”** In *Docência em questão: discutindo trabalho e formação.* REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GT – Formação continuada de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Thaís Cardozo de Souza dos Santos¹⁰⁶
thaislcardozo@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem o intuito de apresentar uma pesquisa de revisão teórica sobre o tema de formação de professores e destacar a influência do contexto escolar no desenvolvimento profissional, tendo em vista que é nesse âmbito que emergem as discussões sobre a prática, formação e desenvolvimento profissional docente. É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com uma perspectiva histórica sobre a formação de professores, em especial aqueles formados em Pedagogia. Através do levantamento bibliográfico foi possível entender que a prática reflexiva de professores em conjunto com os seus pares dentro do contexto escolar contribui diretamente para o desenvolvimento profissional. Assim, o papel da escola como contexto de ação e de formação continuada do professor tem como necessidades, as experiências, as perspectivas dos professores, afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com seu trabalho. Portanto, compreende-se a formação contínua e prática reflexiva docente dentro da escola possibilitando o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores – Desenvolvimento profissional – Escola

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realização desse estudo tem como objetivo fazer uma revisão teórica sobre formação de professores e destacar a influência do contexto escolar no desenvolvimento profissional, tendo em vista que é nesse âmbito que emergem as discussões sobre a prática, formação e desenvolvimento profissional docente.

Indaga-se o desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar, a necessidade da constituição de um coletivo no cotidiano da escola, a influência ou não no individual dos que compõe este coletivo através do ambiente escolar com instrumento de sua formação e a formação permanente do professor na escola. Tendo como justificativa a compreensão de que o professor tem o sua formação de modo permanente dentro do contexto escolar e sofre influências de todos que pertencem a esse ambiente.

¹⁰⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestranda do Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco.

Para responder as indagações iniciais realizou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com uma perspectiva histórica sobre a formação de professores, em especial aqueles formados pela Pedagogia. Um resgate teórico através de uma investigação analítica sobre o tema, com base nas obras existentes, lastreando-se principalmente as obras de grandes estudiosos da área, além de artigos e sites de Internet, que também deverão ser alvos de consultas. A pesquisa bibliográfica, já destacada por Gil (2002, p.45), “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]” e também possibilita que o pesquisador tenha coerência para argumentar seus levantamentos e dá credibilidade ao estudo.

Foram levantados dados históricos sobre formação de professores através de Costa (1995) e Saviani (2009). Ao abordar a formação de professores, pedagogo, utiliza-se como embasamento Brzezinski (1996), Gatti (2003) e Libâneo (2010).

Compreende-se a formação continuada e o professor reflexivo por Imbernóm (2010) e Pimenta (2005). Embasa-se em Canário(1998), García (1999), Libâneo (2001) e Imbernóm (2006) para tratar sobre desenvolvimento profissional e o contexto escolar.

CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade atual possui como características as mudanças constantes que vêm acontecendo, principalmente no campo epistemológico, o que reflete diretamente na educação e no papel de cada um dos envolvidos na educação escolar, principalmente professores e alunos.

Segundo Costa (1995), na civilização ocidental, as cidades gregas de Esparta e Atenas e também Roma tiveram formas próprias de concretização do trabalho docente. No entanto, a profissão docente, como ocorre hoje, só se estruturou a partir do século XV. Atualmente, apesar de a sociedade estar mais avançada científica e tecnologicamente, a escola ainda é a responsável pela sistematização do conhecimento, assim o professor e sua formação acabam sendo muitas vezes os pivôs dos debates em torno da qualidade da educação oferecida a população.

Desta forma, entende-se que a formação de professores é um dos fatores fundamentais para se alcançar uma educação de qualidade, tendo em vista que o professor em sua prática dá aplicabilidade às legislações e reformas educacionais postas. Em consequência, esta formação deve estar de acordo com as necessidades da sociedade. Entretanto, no Brasil,

em alguns períodos históricos, essa sintonia com a sociedade nem sempre ocorreu, pois recebeu grandes influências externas ficando a mercê de interesses políticos e econômicos.

Historicamente, a preocupação com a formação de professores no Brasil só surgiu com a independência, em 1822, a partir da organização da instrução popular. Saviani (2009) aponta os marcos da história da formação de professores no Brasil, iniciando em 1827 com os ensaios intermitentes da formação de professores com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Em 1890 com a fixação das escolas normais; de 1890 a 1932 com estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais; de 1932 a 1939 com a Organização dos Institutos de Educação; de 1939 a 1970 com a implantação do curso de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais; de 1971 a 1996 com a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério; de 1996 a 2006 com o advento dos Institutos Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

A formação de professores no Brasil, especialmente de pedagogos, está envolta por artefatos políticos, econômicos, sociais e momentos históricos diferenciados. A Pedagogia, no Brasil, legitimou-se como curso de formação de professores no final do século XX.

Revisitando este percurso, o curso de Pedagogia foi instituído no final da década de 1930, por meio do Decreto-lei 1.190 de 4 de abril de 1939. Libâneo (2010), aponta o profissional que recebeu esta formação como técnico em educação. A Pedagogia formava licenciados para o Ensino Médio e bacharéis. Posteriormente, a legislação confirma o bacharelado em Pedagogia e regulamenta a formação de professores. De acordo com Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia fixou-se como formador de profissionais da educação.

Com as transformações sociais e políticas que ocorreram no Brasil nos anos de 1960, a educação recebeu muitas interferências. Como, na época, o grande interesse social era a produtividade do país, a formação passou a ser voltada para este mercado técnico. Ocorreu então uma reforma universitária que deu origem as faculdades de educação.

Libâneo (2010, p. 46), evidencia o vai e vem em relação à formação do pedagogo, “o Parecer CFE 242/69 [...] abole a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações [...] a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado”.

Na década de 1970, o curso de Pedagogia passou a enfrentar problemas diante da insatisfação da formação de educadores e da falta de identidade desses profissionais. Assim, com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, foi proposto mudanças na formação do magistério, “[...] o preparo de especialistas, do professor, para o ensino

pedagógico de 2º grau (antiga Escola Normal), assim como do pedagogo em geral, seria realizado em habilitações acrescidas a cursos de licenciatura” (BRZEZINSKI, 1996, p. 86).

Nas décadas de 1970 e 1980 houve reformas curriculares na Pedagogia, que possibilitaram aos pedagogos às habilitações para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, antigo primário, no magistério em nível médio e também como especialista.

Destaca-se que todas as alterações e regulamentações da Pedagogia foram para adequá-la aos momentos vivenciados pelo país e pelo ensino. Com o surgimento da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda em vigor, estabeleceu-se a formação de especialista e professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior através da Pedagogia.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1 de 15 de maio de 2006, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, e aponta que o curso de Pedagogia:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Desta forma, fica estabelecido que o Curso de Pedagogia é responsável pela formação de professores em nível superior para atuação, principalmente, em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada de professores ganhou ênfase a partir dos anos de 1980, por meio das novas atribuições que os professores passaram a assumir na sociedade “foram introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem retardados, avaliação, etc[...]”(IMBERNÓN, 2010,p.17), para contribuir na luta contra o analfabetismo e com a sociedade voltada para o paradigma da racionalidade técnica.

De acordo com Imbernón (2010), neste período, as universidades iniciaram a implantação de cursos e minicursos destinados a professores em exercícios, pelo fato da formação inicial estar atingindo um novo patamar. Faz-se necessário destacar que o autor trata, especificamente, de seu país de origem, a Espanha, porém este movimento também ocorreu no Brasil.

A partir dos anos 90 do século passado, a formação continuada de professores passou a ser institucionalizada. No Brasil a LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, institui programas de educação continuada para profissionais de educação a cargo dos Institutos Superiores de Educação – ISE. Imbernón (2010, p. 19) aponta que essa institucionalização tem “[...] a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-las as necessidades presentes e futuras.”.

Mesmo com a institucionalização da formação continuada de professores é importante destacar que ela ocorre ao longo da vida do professor, em diversas situações do cotidiano profissional que possibilitam a aprendizagem da profissão. Alarcão (1998) aborda a formação continuada como um processo dinâmico, que acontece ao longo do tempo de vida profissional, no qual o professor vai adequando sua formação as exigências de suas atividades.

A formação continuada também contribuiu para a profissionalidade do professor, como leciona Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995. p. 25).

Destaca-se que a formação continuada de professores é contínua e permanente, ocorre através da troca de experiência “[...]a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p.26). Assim, a formação continuada possibilita a colaboração e o desenvolvimento da autonomia do docente. Esta formação deve evidenciar o espaço pedagógico da escola, para fortalecer e aprimorar as práticas educativas desenvolvidas dentro e fora da escola.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que a formação continuada deve ser sistematizada por atividades que visem firmar uma construção coletiva de conhecimentos de formas argumentativas, tendo como resultado o desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, conceitua-se desenvolvimento profissional do professor de acordo com García (1999, p.144) “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.”. Ou

seja, o desenvolvimento profissional ocorre por meio de situações do cotidiano, em consonância com a formação contínua, resultando numa evolução profissional.

Ao encontro deste pensamento de García (1999) está o que explicita Imbernón (2006), que a evolução do desenvolvimento profissional do professor também perpassa por questões relacionadas com salário, status profissional, mercado de trabalho, condições de trabalho na escola, promoção, carreira, formação inicial e continuada.

Assim o desenvolvimento do professor tem com referência experiências pessoais e profissionais mediados por situações contextualizadas educativas ou não. Já evidenciado por Gatti (2003, p. 197), quando aponta que os professores se encontram imersos em uma “[...]vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações. Com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo.” Entende-se que a aprendizagem da docência não começa na formação inicial, mas no momento em que se entra na escola pela primeira vez e conhece a figura do professor e sua atuação, essa aprendizagem ocorre ao longo da vida do professor. Ocorre não só no professor individualmente, como também no coletivo das interações do professor.

O CONTEXTO ESCOLAR E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Isto implica que a formação docente deve ter a participação ampla da comunidade de aprendizagem em um contexto investigativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, já abordado por Mizukami (2002). Entende-se por comunidade de aprendizagem todos aqueles que influenciam diretamente na profissionalidade da docência: escola, cursos de formação inicial e continuada, sindicato, poder público, comunidade escolar. Assim, o professor estando envolto em um contexto formativo terá o desenvolvimento e a emancipação de sua prática com maior significado.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar atento da comunidade de aprendizagem do professor em uma valorização da docência com uma formação com novos conceitos de profissionalidade e investimento do poder público para uma política eficaz de formação do professor. Como aponta Imbernón (2006 p.47) “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.”. Contudo, observa-se

que a formação reflexiva e investigativa possibilita a construção e a reconstrução na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do docente.

Portanto, como postula García (1999), o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tornam-se efetivos através da troca dinâmica com seus pares e com especialistas sobre o assunto, questionando através de estudos e pesquisas que tragam alternativas para a atividade docente, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores. A busca por conhecimentos significativos para sua prática, por melhoria nas suas condições de trabalho e pela valorização favorece o desenvolvimento profissional do docente.

García (1999, p.30) traz como proposta para o desenvolvimento da formação de professores:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional.

Diante do exposto, destaca-se a escola como um dos espaços, talvez o mais importante, para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional. Como já citado, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, não se inicia e não se conclui na formação inicial. O professor aprende e se desenvolve no cotidiano de sua prática profissional, em especial na escola. A aquisição e a construção de conhecimento da docência não estão relacionados apenas aos conteúdos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial para ser colocado em prática na sala de aula como professor.

A escola é um espaço no qual ocorre à construção de aprendizagens significativas, também para formação de professores. Como já ressaltou Canário (1998), a escola é local no qual se aprende a ser professor. Isto tem relação com o desenvolvimento profissional docente baseando-se no contexto do trabalho com suas culturas e saberes.

A importância do espaço escolar na aprendizagem docente também foi evidenciada por García (1999), que aborda a relação entre o desenvolvimento profissional do docente e o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Por isso, faz-se necessário compreender os diferentes contextos da aprendizagem docente.

É no cenário complexo da escola que o professor desenvolve sua prática, não apenas lecionando conteúdos específicos em sala de aula, pois na escola há atributos do docente que estão implícitos em sua prática, como citado por Leite (2010), comprometimento com os

alunos, participação na gestão democrática, atividades burocráticas, dentre outras funções, que nem sempre são ensinadas em cursos de formação inicial ou continuada.

Percebe-se que a teoria e a prática devem ser indissociáveis na atuação docente, tendo como palco a escola para esta relação. Dentro desta atuação é importante que haja uma visão sistêmica do professor sobre o local onde atua, a qual possibilite a abstração e a experimentação. Canário (1998) traz a valorização do contexto do trabalho docente como formativo para o exercício da profissão.

Portanto, ressalta-se o sentido de profissionalização e de profissionalismo são essenciais para a formação e constituição de um profissional. Entende-se por profissionalização a formação deste professor, tanto inicial como continuada. E por profissionalismo compreende-se o comprometimento e ética do profissional. Nóvoa (1995) define profissionalização: “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (p. 23).

O profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão.

Os professores em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Destaca-se que o desenvolvimento profissional caminha lado a lado com o desenvolvimento pessoal, por isso deve ser entendido de forma integrada, pois as mudanças que ocorrem no campo profissional não se dissociam do campo pessoal. Com esta compreensão o desenvolvimento profissional tem como característica o domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem e atitudes correspondentes ao ato educativo com competências envolvidas no processo pedagógico, peculiares ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Com esta configuração de formação e desenvolvimento profissional docente, é necessário ressaltar que “hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social,

participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade[...]” (IMBERNÓN, 2006, p.14). Assim, para a formação deste profissional deve estar destinada a profissionais que estejam aptos a desenvolver capacidades reflexivas e de compartilhar sua trajetória.

Tratando-se de um professor reflexivo é necessário conceitualizar, Pimenta (2005) inicialmente baseia-se Schön (1983) para explicar a reflexão na prática docente, abordando-a como reflexão na ação sobre a ação. O conceito por Zeichner (1993) é atribuído a uma reflexão no coletivo da escola, como um professor investigador. Pimenta (2005) ainda traz apontamentos de Contreras (1997) e Giroux (1990) que apontam a reflexão docente como insuficiente para condicionar a prática do professor. Por sua vez, a autora questiona a utilização do termo descontextualizada e sem uma envoltura adequada das políticas de formação. Ou seja, entende a prática de um o professor reflexivo “como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2005, p. 47).

A reflexão sobre a prática institui-se a partir de uma necessidade de tornar a prática cotidiana que se dá na escola mais reflexiva e compreendida em seu contexto e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional. Isto é um aspecto que deve ser considerado na formação do professor e também no desenvolvimento deste profissional, pois compreende-se que não basta um reflexão por si só para que o professor evolua em sua prática.

Destaca-se que profissional docente deve ter aptidão para gerenciar sua formação, para condicionar sua atualização e desenvolvimento dentro da profissão. Porém este desenvolvimento ocorre dentro de contexto escolar. Assim formação e desenvolvimento profissional docente é também atribuição da organização escolar tanto na parte pedagógica como nas questões técnicas e burocráticas. Pois os professores fazem parte constante da dinâmica escolar.

Tratando-se das aptidões do profissional docente deve-se destacar que a formação contínua, no caso do desenvolvimento profissional, que se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia uma visão desde o princípio às várias etapas formativas vividas pelos docentes, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores, contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando o surgimento de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade.

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre sua formação e destino profissional, deixando de lado o isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

A formação continuada deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, para que os professores fiquem incentivados à adequação da realidade educacional. Esta como forma de incentivo colocando à prática dos trabalhos de ação organizados para melhoria dos estabelecimentos de ensino. Nos processos de formação continuada são possíveis identificar iniciativas pessoais e institucionais.

De acordo com Imbernón (2006, p. 13), a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional. Assim, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Tem seus primeiros indícios na família, na classe social de origem, e prossegue nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no desenvolvimento da atividade profissional.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor não podem ser analisados de forma isolada, pois estão duplamente relacionados para valorização do magistério. A formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, para que o docente, além de ascender

profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua práxis docente. A contradição está na exigência do certificado que, muitas vezes, leva os profissionais a adotar uma postura individual e competitiva.

Como já evidenciado, a natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e para isso tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado.

Em situações profissionais na escola os professores estão imersos a natureza de seu trabalho, enfrentam problemas, criam estratégia e procedimentos para sua prática, isto possibilita sua mudança e evolução pessoal e profissional. O desenvolvimento e formação destes professores estão dentro e fora do ambiente de trabalho. Dentro da escola isto ocorre quando participam do projeto político pedagógico, reuniões de discussão sobre a prática com seus pares, pesquisas, cursos, dentre outras situações. Longe do contexto escolar acontece em momentos de formações efetivas como congressos, cursos, encontros, palestras, dentre outros.

Canário (1998) aponta a formação reflexiva do professor dentro da escola de forma que possibilite um desenvolvimento profissional. Em meio a estudo, reflexões, discussões e confrontação das experiências dos professores.

Para Libâneo (2001, p. 23) a participação na organização e gestão das atividades escolares, os docentes podem aprender diversas coisas, como tomar decisões coletivamente, formular o projeto político pedagógico, compartilhar com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. A formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar é um dos princípios da organização e gestão escolar participativa.

No entanto a escola é um ambiente de trabalho educativo, local de aprendizagem, principalmente, porque todos aprendem a participar de tomadas de decisões, mas é também um lugar em que os profissionais da educação desenvolvem sua profissionalidade.

O desenvolvimento pessoal e profissional docente está relacionado com contexto em que o professor exerce sua atividade. O professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde ele também aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão conjunta com seus pares. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Isso irá acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente

asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada (Nóvoa, 2009).

Práticas educativas devem estar distantes do individualismo, Nóvoa (2009) ressalta que historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas, com pouca dimensão de grupo, rejeitando o corporativismo, porém é necessário práticas que afirmem a existência de um coletivo profissional. Com a participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a divisão de tarefas e de responsabilidades. O trabalho em conjunto é fundamental para estimular o debate e a reflexão, tudo isto junto com a participação de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de ensino.

A escola como lugar de aprendizagem e trabalho do professor. A escola é o centro de referência tanto das políticas e planos da educação escolar quanto dos processos de ensino e aprendizagem nasala de aula (CANÁRIO, 2008). De nada adiantarão as boas políticas, os planos de ação e as estruturas organizacionais eficazes se não se der atenção aos aspectos internos da escola: objetivos, estrutura e dinâmica organizacional, relações humanas, práticas formativas, procedimentos de avaliação visando à qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos e alunas. Isso porque a escola é uma instituição aberta, cuja estrutura e processo de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham.

A escola, como ponto de partida e de chegada para a formação contínua de professores, observa-se que a sociedade atual passa por uma crise e seus reflexos recaem na vida da escola e do professor, que com ela interage, consideramos legítima a busca dos docentes pela melhoria profissional. Esse momento histórico que os profissionais de ensino vivenciam solicita uma formação que aconteça tanto dentro da escola como fora dela, assim o concepção de desenvolvimento profissional será vista de forma positiva ligada à formação contínua.

Os profissionais da Educação têm o dever de participar das ações de formação contínua implementadas pelas Secretarias de Educação. Entretanto, é de fundamental importância que seja respeitado o projeto pessoal do professor, sua ascensão profissional e certificação, como direito da categoria e incorporado em um Projeto Político Pedagógico da escola, que inclui professores e alunos.

É importante destacar que, no processo de desenvolvimento profissional do professor, a escola tem um papel de articulação entre a sua dimensão técnica e política (CANÁRIO, 2008). O papel político da escola é o mostrar as relações de poder tais como

são, possibilitando ao educando e ao educador a descoberta do lugar social que ele ocupa na sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao concluir os estudos teóricos foi possível compreender a relevância para a formação e desenvolvimento profissional docente dentro da escola. Portanto, é sabido que a iniciativa pessoal de caráter individual tem sido a forma principal de formação continuada dos profissionais da educação. Embora não possa ser minimizada, não é mais adequada para a melhoria da qualidade do ensino de forma ampla e para contribuir para o desenvolvimento coletivo da escola.

A organização escolar constitui-se em uma prática educativa. O papel da escola como contexto de ação e de formação continuada do professor tem como necessidades, as experiências, as perspectivas dos professores, afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com seu trabalho. Essas características proveem das crenças, valores, significados, modos de pensar que vão se formando na vivência dos grupos dos quais fazem parte e se expressam em comportamentos e modo de agir. Isso significa que a própria organização da escola não só tem haver com esses comportamentos como a escola vai formando uma cultura própria a partir desses comportamentos.

Para Libâneo (2001) a cultura escolar colaborativa será a síntese dos elementos que asseguraram a relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o projeto pedagógico, a gestão, a organização e a articulação do currículo e a formação continuada.

Os profissionais que atuam na escola precisam pensar em estratégias de organização e gestão que possibilitem a construção de uma cultura escolar, considerando-se é claro, objetivos e exigências externas postos pela realidade social, sociocultural e política, mais ampla, só assim haverá mudanças, aonde os professores vão tornando conscientes suas necessidades, podendo produzir sua profissionalidade, mas para que isso aconteça é preciso criar espaços, lugares e tempos que incentive as trocas de experiências entre os professores. O professor precisa se sentir apoiado e sustentado nesse contexto escolar como um espaço de reflexão, investigação e formação contínua.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In VEIGA, I. P. A. e outros. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus Editora, 1998, p.99-122.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**, 1996.

_____, Conselho Nacional de Educação – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia**. Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Puc, n.6. 1º semestre, p.9-27, 1998.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

GIL, A C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e como se formam professores? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos : EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____. **A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2009

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** V.14, n.40 jan/abr.2009.

GT: Formação continuada de professores

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: AS VOZES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES¹⁰⁷

Silvia Cristiane Alfonso Viédes¹⁰⁸

Resumo:

A presente pesquisa tem o propósito de investigar a percepção sobre formação continuada e o ciclo de vida profissional dos professores alfabetizadores que participam do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pelo governo federal brasileiro. Para compreender esse processo, é necessário ter o entendimento do macro sistema no qual os sujeitos desse estudo estão inseridos: as políticas públicas educacionais. O PNAIC é um programa de governo federal inserido dentro das Políticas Públicas de Formação Continuada e, como tal, é constituído de sujeitos e suas práticas em torno da alfabetização. Os instrumentos de avaliação indicam um alto índice de fracasso na alfabetização brasileira, mas, por outro lado, existe um avanço no debate das políticas públicas ligadas à alfabetização. Portanto, para se alcançar o objeto da pesquisa, fez-se necessário um olhar por todos esses campos e uma análise sobre todos os sujeitos envolvidos nesse macro sistema que são as políticas educacionais. Assim, consideramos que os professores alfabetizadores reconhecem a relevância das políticas públicas de formação continuada em diferentes fases do ciclo de vida profissional em que se encontram.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação Continuada. Professores alfabetizadores.

1. Introdução

O presente artigo objetiva caracterizar alguns eixos e condicionantes das políticas públicas de formação continuada voltadas à fase inicial da alfabetização, por meio da compreensão da educação como um direito. O estudo apresenta a voz dos sujeitos que passam pela formação dessas políticas – os professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que se constituem em diferentes ciclos de vida profissional e percebem essas políticas relevantes no processo de formação continuada.

A intenção é a de realizar reflexões que possibilitem identificar nos sujeitos balizadores dessas ações as diferentes fases de carreira e refletir sobre como concebem as políticas de formação continuada.

2. Do direito à garantia de qualidade da educação no Brasil

¹⁰⁷ Artigo produzido como pré-requisito para conclusão da disciplina Formação Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC), ministrada pelas profas. Dras. Eliane Greice Davanço Nogueira e Vilma Miranda de Brito.

¹⁰⁸ Aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC). E-mail: silviedes@hotmail.com

O direito à universalização do ensino fundamental a todas as pessoas em idade escolar e para todos os países levados adiante pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) se trata de um direito reconhecido como preconiza Cury (2005, p. 79), “[...] é preciso que ele seja assegurado, e para a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional”.

Reafirmando o autor, destaca-se a afirmação de Bobbio (1996):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1996, p. 79).

Partindo desse entendimento, compreendemos que para que se concretizem essas expectativas, existe um embate entre o próprio sentido expresso da lei com os adversos segmentos sociais diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos.

Para Cury (2005, p. 3), a oferta da educação é vista nos discursos de muitos governos que “[...] proclamam sua (in)capacidade administrativa de expandir a oferta de educação mesmo diante da obrigação jurídica expressa de fazê-lo”.

Torna assim que essa oferta da educação e seu valor já nascem do caráter contraditório que a acompanha, “[...] nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanas, luta por sonhos de justiça” (CURY, 2005, p. 3).

Assim, o que entendemos como direito à educação, enquanto direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, os quais são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, conforme prevê Cury (2008).

É fato que nas Constituições brasileiras o direito à educação veio gradativamente evoluindo, mas somente a Constituição de 1988 possibilitou avanços significativos da matéria, estabelecendo princípios que norteiam as atividades dos entes federados quanto ao desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino e, principalmente, representa um marco quanto à universalização do acesso.

O Brasil reconhece o ensino fundamental de quatro anos como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988 e com oito anos obrigatórios (BRASIL, §1 do artigo 208, 1988).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, em seu artigo 4º, torna a educação básica um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Para Cury (2008),

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis, eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294).

Esse novo conceito se nutre como uma nova forma de organização da educação escolar nacional, estabelecendo as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Outros avanços significativos para a educação brasileira deu-se com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental inicia-se aos seis anos de idade e passa a durar nove anos. Recentemente a lei 12.796/13 torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos com a ampliação da matrícula a partir dos quatro anos de idade.

Portanto, aos buscarmos essa reflexão acerca do direito à educação, estamos diante de uma proclamação avançada, juridicamente protegida, mensurando um passado que a omitiu, razão pela qual é preciso que seja amplamente debatida, garantida e cercada de todas as condições para que legalmente se efetive em sua prática.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização por meio do Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, os debates do direito à educação se alargam, o que possibilita a garantia do direito à leitura e escrita até o terceiro ano do ensino fundamental, considerando, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança

e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (BRASIL, 2012). Tais direitos serão refletidos na seção a seguir.

3. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

Ao descortinar a educação básica como um direito, ganham destaque as medidas governamentais que buscam a redemocratização da educação pública. Embora os sistemas escolares enfrentem os desafios postos, as condições de trabalho dos docentes foram sensivelmente piorando, conforme documento do Ministério da Educação (BRASIL/MEC/1999), que mensura a formação disponibilizada aos professores brasileiros e sua não contribuição para o êxito da aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, emerge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Pelo documento de apresentação do Programa, a proposta consiste em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, com a inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento num período denominado ciclo, equivalente a seiscentos dias letivos.

Suscita-se dessa forma, a pergunta que não se cala: por que de novo, ou ainda, a alfabetização? Porque apesar de todos os avanços educacionais, o Brasil não deixou de apresentar-se como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Por que o problema vem de raízes históricas que precisam ser fundamentadas, questionadas e problematizadas.

Assim, a preocupação com os índices de desempenho em leitura e escrita são minimamente inquietantes (SILVA, 2007). Os medidores dos organismos internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que dita as regras de um coeficiente internacional para uma realidade nacional que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e similares, que sustenta esses dados amplamente divulgados.

Conforme o autor que um dos fatores determinantes dos índices de alfabetismo é o desenvolvimento econômico,

[...] com a ampliação e a diversificação da ação do capital e, mais recentemente, com a reestruturação do modelo de produção em que importam mais os processos e a informação que as ações mecânicas e repetitivas, o desenvolvimento econômico ampliou as necessidades de domínio do processo produtivo por parte do trabalhador, o que implica tomar decisões e operar com protocolos que supõem a capacidade de leitura e de escrita (SILVA, 2007, p. 21).

Percebe-se a base comeniana de uma educação para todos, que ensina tudo a todos onde historicamente a alfabetização é o processo de ensinar a ler, escrever e calcular, previsto pelo pedagogo morávio Comenius (1985).

Sobre a focalização da política de alfabetização, Silva (2007) ressalta,

Essa nova política traz impactos sérios na cultura dos docentes e dos gestores e na política educacional exatamente porque traz uma mudança estrutural. Deveríamos indagar se haveria o mesmo impacto no sistema se tivessem sido discutidas, mais uma vez, mudanças de paradigmas sobre como se aprende ou como se alfabetiza ou sobre os efeitos do letramento. (SILVA, 2007, p.80).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política de formação continuada que repercute nas questões de financiamento, na abertura de vagas, na construção de novas salas de aula, na compra de mobiliário, na demanda por material didático, mudança da cultura pedagógica e na estrutura curricular, entre outras, porque todo programa governamental traz uma mudança estrutural.

Dessa maneira, Lombardi e Saviani (2008) enfatizam que,

As iniciativas da educação pecam por uma extrema descontinuidade e isso, ao meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 2008, p. 269).

Pontuamos que as ações governamentais, sejam das esferas federal, estadual ou municipal, tem o desejo de estampar sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores, gerando essa descontinuidade nas políticas educacionais, que requer continuidade.

A alfabetização é entendida por Lombardi e Saviani (2008, p. 269) como “[...] porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”, com a compreensão de que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, ou seja, se alfabetiza no primeiro ano e a partir do segundo há uma continuidade do processo de aprendizagem.

Entretanto, como os índices de fracasso ao final do primeiro ano eram altos, propuseram que a alfabetização não se limitaria ao primeiro ano e sim, seria estendida para o segundo e terceiro ano, ou seja, o ciclo de alfabetização.

Santos (2012) pressupõe que,

A educação é percebida muito mais como instrumento de reprodução das estruturas de poder e instrumento de propaganda de plataformas dos grupos políticos do que como interesse estratégico para o Estado e para a sociedade. De forma simples, torna-se claro que nos casos (mais comuns na política municipal e estadual) em que há associação entre educação e interesse eleitoral, as políticas educacionais possuem uma validade compatível (e coincidente) com os interesses daquele grupo/partido político do momento em que são produzidas. (SANTOS, 2012, p. 23).

A legitimação das leis que regem a educação devem ser objeto de discussão para que os professores que as colocam em prática se percebam como sujeitos que estão construindo a própria história, para que haja continuidade refletida nas práticas pedagógicas e com direitos e garantias assegurados.

4. Políticas de formação continuada no Brasil centrada no sujeito

Os cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo Ministério da Educação, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

A formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, “[...] sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais” (RIGOLON, 2007, p. 15).

De acordo com o documento de apresentação do programa, o PNAIC, a proposta é alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, com a inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, pré-determinados em 600 dias letivos, traduz o fato de como os índices de fracasso ao final do primeiro ano eram altos, motivo pelo qual propuseram que a alfabetização não se limitaria ao primeiro ano e sim, estendida para o segundo e terceiro ano, ou seja, o ciclo de alfabetização. Isso gera ações descontínuas sobre

os processos de alfabetização, que devem ser contínuos, dando-nos a impressão que cada governo deseja estampar sua própria marca.

É nesse contexto de dupla preocupação – de um lado, com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a Formação Continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse.

A formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, “[...] sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais” (RIGOLON, 2007, p. 15).

Portanto, essa proposição de pesquisa, privilegia a fundamentação teórica que caracteriza a formação continuada centrada na figura do professor enquanto sujeito. Considerando que o campo educacional sofre constantes transformações, a Fundação Carlos Chagas (2011) propõe várias suposições que embasam essa vertente:

(i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 14).

Esses estudos consideram que a Formação Continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente. Representa bem essa visão a proposta de Hargreaves (1995), para quem tanto a formação individual como a continuada negligenciam o lugar que as metas e os objetivos do trabalho docente ocupam para os educadores.

O autor aponta que, se o conhecimento daquilo que se ensina e de como se ensina são centrais para a boa docência, não se pode deixar de lado a importância de conseguir dar sentido à docência, identificando os propósitos e as razões pelos quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que estes atribuem ao ato de ensinar.

Essas dimensões não devem ser tratadas isoladamente, mas em conjunto. Todas precisam receber um tratamento integrado em programas de formação continuada de

docentes, para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade, conforme prevê Hargreaves (1995).

A maioria dos estudos sobre a formação continuada, como explica Imbernón (2010), passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa.

Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem à área novas reflexões. Como bem destaca Imbernón (2010), os conhecimentos teóricos e práticos acerca da formação continuada de professores, consolidados nos últimos 30 anos, permitem identificar evidências, “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

As políticas de formação em curso – e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social – têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla.

No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço.

5. O olhar dos professores sobre a formação continuada e ciclo de vida profissional

Para se atingir o objetivo da pesquisa em desvelar as vozes dos professores alfabetizadores enquanto sujeitos de formação continuada de pertencimento a diferentes fases de carreira profissional, propomos a cinco educadoras do PNAIC, responderem por meio de questionário quatro questões, as quais consideramos balizadoras do entendimento sobre as políticas de formação continuada e o ciclo de vida profissional.

A Fundação Carlos Chagas (2011) pontua que os ciclos de vida profissional dos professores deve ser considerados e todas as perspectivas que marcam as suas várias fases, interesses e necessidades.

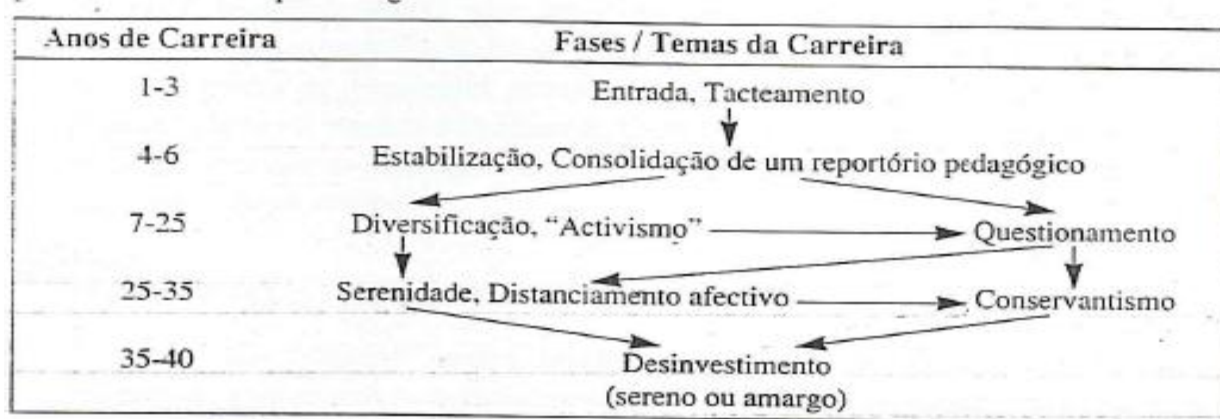
As professoras participantes da pesquisa são alfabetizadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nas escolas interior do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo quatro de escolas estaduais e uma de escola municipal.

Essas professoras estão na faixa etária entre 40 a 59 anos, todas possuem licenciatura em pedagogia, sendo três profissionais do quadro permanente da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS e duas convocadas, uma pela própria SED e outra pelo município.

Nominamos para essa pesquisa a professora do 1º ano do ciclo de alfabetização como P1; para duas professoras do 2º ano do ciclo S2, S3 e para o 3º ano do ciclo T4 e T5, seguindo a lógica das iniciais dos anos do ciclo em que são regentes: P (primeiro), S (segundo) e T (terceiro) respectivamente.

Para iniciarmos a discussão, apresentamos aos professores o esquema de Huberman (1989), que trata do tempo de carreira e suas fases.

ILUSTRAÇÃO I



Fonte: Huberman (1989, p. 47)

O autor nomina a representação de modelo esquemático e especulativo, em que preconiza múltiplas ramificações até que a carreira se estabilize. Por meio desta representação solicitamos que cada professora identificasse em que fase de carreira se encontravam, e alcançamos as seguintes respostas:

- P1 - 25-35: Serenidade, distanciamento afetivo - conservantismo
- S2 - 7- 25: Diversificação, ativismo - questionamento
- S3 - 4 a 6: Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
- T4 - 1 a 3: Entrada - tateamento
- T5 - 1 a 3: Entrada - tateamento

De acordo com Huberman (1989), o desenvolvimento de uma carreira não pode ser entendida como uma série de acontecimentos e sim considerada um processo, razão pela qual questionamos sobre a identificação individual com os unitermos utilizados pelo autor e todas foram unânimes em concordar plenamente, pelos seguintes motivos:

- P1 - Gosto do que faço, estou sempre questionando e buscando a diversidade.

S2 - Sou bastante diversificada, não gosto de ficar bitolada somente num livro, procuro vários livros, internet, para dar ao aluno atividades diferenciadas, também gosto de questionar os alunos para que eles possam participar mais das aulas.

S3 - É o ciclo que vemos em nós e nos colegas de profissão.

T4 - Porque é a fase em que estamos conhecendo o sistema, a forma de trabalho pedagógico da escola.

T5 - Porque é a minha primeira experiência em sala de aula.

Analisando os ciclos de vida profissionais e as respostas que as compõem, a percepção da P1 sobre estar entre 25 a 35 anos de carreira profissional, a “serenidade” detém-se em razão do domínio da situação pedagógica, pois ela já deve ter construído as respostas para a maior parte das situações inesperadas, conforme prevê Huberman (1989), mas ao mesmo tempo faz a leitura de busca da diversidade, demonstrando ainda o entusiasmo pela profissão.

No discurso da professora S2, após análise das atividades docentes descritas encontramos a busca de novos desafios, que responde de acordo com Huberman (1989, p. 42), a “[...] um receio emergente de cair na “rotina”, pois a fase de carreira que se encontra permeia entre os 7 a 25 anos.

As professoras S3, T4 e T5 estão na fase inicial da carreira e explicitam nas respostas mais uma condição à sobrevivência e descoberta a exploração da profissão prevista pelo autor do que a consolidação do repertório que as estabilize na carreira docente.

Sobre o conceber das Políticas Públicas de Formação Continuada em sua práxis, foram unânimes na relevância, pelas seguintes condicionantes,

P1 - Com a formação continuada estou sempre aprendendo algo novo.

S2 - Porque nós aprendemos um pouco mais e passar algo melhor para os alunos.

S3 - Pois são com as formações continuadas que renovamos as nossas formações profissionais.

T4 - Porque estamos adquirindo conhecimento para levarmos para nossa sala de aula e enriquecer nossa prática.

T5 - Como iniciante é muito importante saber como trabalhar em sala de aula, visto que na faculdade se aprende teorias.

É preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, os professores coadunam com a relevância de participarem do processo em concebê-las e conhecê-las, o que implica num exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço.

Por fim, questionamos se no decorrer da carreira docente, participaram de programas de formação continuada e que citassem os mais relevantes,

P1 - Algumas. Programa Além das Palavras, porque tem melhor resultado.

S2 - Já fiz vários cursinhos, se é para dar o melhor para o aluno, mas formação continuada, somente na escola, de formação como do Pacto é a primeira, estou gostando.

S3 - De alguns aos quais sempre acrescentaram em minha experiência de docente o que considero o mais relevante é o que estou fazendo agora o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que está acrescentando, mais bagagem da minha prática pedagógica.

T4 - Vários. Todos foram importantes: Planejamento, Avaliação, Projetos, etc.

T5 - Participei de dois e ambos foram importantes para o meu trabalho em sala de aula.

Pelo discurso das professoras, todas consideram relevantes os momentos da formação, dentre os quais sinalizam o Programa Além das Palavras e o PNAIC.

É, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre como – e mediante quais circunstâncias – a Formação Continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o papel do professor e, principalmente, do professor alfabetizador precisa estar em evidência, principalmente pelas avalanches de diretrizes e programas implantados nas escolas públicas, pressupondo a melhoria da qualidade da educação, mas que em última instância dependem do professor.

Assim, é preciso que haja políticas públicas educacionais que perpassem pela valorização e gestão da educação e dos profissionais da área e que o planejamento político educacional que possibilite a participação dos professores de forma autônoma, criativa e crítica.

Nas análises empreendidas nas respostas dos professores alfabetizadores, ficou evidente que reconhecem a relevância das políticas públicas de formação continuada, independente da fase de carreira profissional em que se encontram.

Nessa expectativa, a integração e estruturação a ser realizada a partir da formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC, é que possibilitem a esses sujeitos a garantia dos direitos de aprendizagem e a garantia de que as habilidades e os conhecimentos estabelecidos sejam alcançados ao fim da etapa que encontra-se em processo de construção.

Portanto, o compromisso com a reposição do direito à educação, já legalmente garantido e com a melhoria da qualidade do ensino, exigem um avanço sobre as discussões das políticas públicas em educação, principalmente com relação a alfabetização, na busca de um ajustamento das políticas educacionais de formação continuada e sua efetivação na prática.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid=. Acesso em 11/05/2013.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. **Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 26/01/2010.

_____. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 15/05/2013.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Brasília, 2012.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**: tratado universal de ensinar tudo a todos. Introd. Trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

_____. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80 esp., p.169-201, 2002a.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-9.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório final – Estudo realizado por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho/2011- p. 1 – 41.

HARGREAVES, A. introduction. In: CLARK, C.M. (Eds.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **La vie des enseignants** – Évolution et Bilan d'une profession. Paris: Delauchaux et Niestlé, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, P. S. M. B. **Questões polêmicas de política e legislação educacional**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, E. T. (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

**GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

GT: Formação de professores e políticas públicas

PLANEJAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO MUNICIPAL

Adriana Valadão¹⁰⁹

Resumo: O objetivo dessa pesquisa é investigar como se deu o planejamento e execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos municípios sul-mato-grossenses, identificando impactos nos resultados do IDEB. Esta pesquisa está inserida no projeto denominado *Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas municipais de ensino fundamental*¹¹⁰. Com o intuito de conhecer as especificidades regionais do planejamento educacional no contexto atual, o projeto integrou vários estados, dentre eles o Mato Grosso do Sul, no qual essa pesquisa será realizada. A metodologia utilizada será de cunho quali-quantitativa. Até o momento, foi realizada uma revisão de literatura, por meio de revisão bibliográfica e levantamento acerca do tema, obtidos via portal Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, constituído pelo referencial teórico de autores que já se dedicaram a explorar o universo da temática que permeiam o objeto de estudo; uma pesquisa documental da legislação em âmbito nacional e municipal, nos quais contêm os aspectos legais referentes à execução do PAR; bem como, um levantamento dos dados educacionais e estatísticos disponibilizados pelo IBGE e INEP/MEC dos municípios focados pela presente investigação. A coleta de dados da amostra, será composta por municípios do Mato Grosso do Sul com mais de cem mil habitantes e que tenham elaborado o diagnóstico do PAR em uma delimitação temporal que se estabelece no período de 2007 à 2011. A justificativa para realização dessa pesquisa está em analisar a efetividade do PAR no campo da gestão escolar, destacando o que de fato acontece na administração municipal, quando se adotam políticas e programas voltados para a descentralização. Pretende-se que esse estudo em conjunto com as demais pesquisas realizadas nos outros estados integrantes do projeto, colabore no entendimento de como se encontra a gestão educacional municipal nessas regiões, contribuindo para a melhoria da capacidade de planejamento da educação municipal.

Palavras-chave: PAR, IDEB, Planejamento, Políticas educacionais, Federalismo

Introdução

Diversas são as discussões no âmbito educacional, tanto no meio político como dos educadores, que apontam para um crescente controle da melhoria da qualidade da educação, com o objetivo de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido, a partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC), criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizado por um conjunto de programas e que tem como objetivo a organicidade do sistema educacional, em benefício da melhoria da qualidade da educação (FERREIRA, FONSECA, 2013).

Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto n. 6.094, que prevê a implementação

¹⁰⁹ Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

¹¹⁰ Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Marília Fonseca (UnB) sob a supervisão da Profa. Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD), financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

pela União do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído para busca da melhoria da qualidade da educação básica por meio de um regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios.

Esse plano de metas foi instrumentalizado pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), que surge como instrumento de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais criado dentro dos moldes de um estado federativo e que prevê o apoio financeiro e técnico aos municípios que aderirem ao “Compromisso”. Percebe-se, a partir desse momento, uma estratégia de descentralização para superar a desarticulação vigente entre os entes, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), e sob um regime de colaboração. No entanto, nota-se uma centralização, quando vincula-se o recebimento do apoio técnico e financeiro à adesão ao compromisso dos municípios pela melhoria da qualidade da educação, determinado nas avaliações de larga escala, e pelo IDEB, como indicador dessa melhoria de acordo com as metas educacionais determinadas para cada segmento.

Nesse contexto, deve-se considerar que embora limitam-se a qualidade da educação básica ao aspecto quantitativo, o PAR pode levar a uma reflexão das dificuldades encontradas pelos municípios nas suas especificidades regionais, nas escolas, contribuindo para a mudança no planejamento educacional em nível local (FONSECA, ALBUQUERQUE, 2012).

Em face do exposto, pretende-se com esse estudo analisar as políticas educacionais nos processos de centralização e descentralização de sua implementação e sua relação entre os entes federados na gestão educacional municipal. Para embasar essa discussão, o texto procura apresentar um debate acerca do papel do Estado brasileiro no contexto da globalização econômica e os processos de centralização e descentralização dos programas sociais na gestão educacional, buscando uma aproximação com a problemática nos aspectos que envolvem a autonomia e a responsabilização do município na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Federalismo, descentralização e responsabilização do município na gestão municipal

O Brasil no século XX passa por uma redefinição do papel do Estado, na qual as políticas educacionais estavam inseridas em um Estado com predominância do sistema capitalista e caracterizado pelo neoliberalismo e globalização. As políticas educacionais inseridas nesse contexto, mais especificamente, a gestão educacional, vivenciam um processo

de centralização e controle das políticas ao mesmo tempo um processo de descentralização e responsabilização que interferem no trabalho de gestão das escolas (DOURADO, 2006). Nesse processo, o planejamento passou a ter um enfoque economicista, a política se resumiu a governança e a um mundo de especialidades, dificultando as ações do Estado no sentido de definir objetivos e alocar recursos para o desenvolvimento social.

Frente às transformações econômicas ocorridas nas últimas décadas, a escola pública sofreu os impactos da globalização iniciado no século passado, onde o neoliberalismo impôs o mercado como seu espaço regulador da sociedade e o seu desenvolvimento assegurado no capital financeiro (PERONI, 2004). Com a globalização, os países tornaram-se mais competitivos no mercado levando os governos a se preocuparem cada vez mais com a relação entre a competitividade econômica internacional e a eficiência; bem como, a relação destes com a qualidade dos seus sistemas educacionais (BROOKE, 2006). Dessa forma, o governo procurou buscar uma qualidade da educação que fosse capaz de formar competências necessárias a essa competição global.

Com o incremento das relações sociais capitalistas, avanço tecnológico e pela globalização do trabalho e do capital, o Estado passou por um processo de mudança no qual buscou a redução do seu papel nas políticas sociais (DOURADO, 2006). Reforçando esse papel do Estado, a partir dos anos 90, ocorreu uma intensificação no processo de reforma do mesmo que foi “rearticulada e modificada no decorrer das sucessivas administrações federais, acompanhando essas tendências e traçando metas quanto à gestão das políticas públicas mundiais, principalmente aquelas voltadas ao setor educacional” (SÁ, 2011, p.73).

Peroni (2004, p.10), ao analisar a política educacional no contexto da redefinição do papel do Estado inserida em um movimento capitalista e neoliberal afirma:

Ao analisarmos os projetos de política educacional dos anos 90, constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos de contradição, Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização /descentralização dos projetos de política educacional, e no conteúdo dos projetos de descentralização.

Segundo Oliveira (2012, p. 135), com o objetivo de:

[...] adequar a gestão pública às especificidades do modelo de desenvolvimento econômico sob a égide da mundialização do capital, as estratégias descentralizadoras de gestão apresentam-se como inovação, capazes de imprimir autonomia, eficiência e eficácia dos sistemas de educação básica.

Nesse sentido, a estratégia de descentralização da gestão pública, em especial na sua

tradução em municipalização, foi tomada como capaz de gerar melhoria da gestão e a democratização do sistema de ensino (ABRÚCIO, 2010). Por outro lado, um dos principais fatores que influenciou as políticas educacionais brasileiras, foi o impacto do federalismo no funcionamento da educação no país, na qual encontrou nas políticas descentralizadoras sua maior dificuldade para implementação desse processo, haja vista a heterogeneidade e desigualdade regionais do país (ABRÚCIO, 2010).

As políticas educacionais, após passarem por um período onde se tinha como eixo principal a universalização do acesso, passa agora a “ênfatar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades” (PERONI, 2004, p.12). Conforme Dourado (2006, p.32), em sintonia com esse movimento, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), com uma inspiração neoliberal, apresentava o “trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total”.

Investimentos foram destinados a educação exigindo um controle cada vez maior e mais detalhado dessa qualidade oferecida (ANDERSON, 2005 *apud* BROOKE, 2006, p.378). Ainda, conforme o autor:

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Existem algumas modalidades de responsabilização, dentre elas:

Apenas na terceira modalidade a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as conseqüências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005 *apud* BROOKE, 2006, p. 380).

No Brasil, a responsabilização se apresenta de formas diferenciadas: em alguns sistemas oficiais se aplicam procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios para determinar quais escolas apresentam melhor desempenho. Da mesma forma, existem sistemas, que não se enquadram como de responsabilização, e quando é mencionada a responsabilização, essa recai sobre a Secretaria de Educação; haja vista, que a mesma possui as informações e condições para tomar decisões e mudar a realidade das escolas (BROOKE, 2006).

Outros exemplos de responsabilização baseados no desempenho que partem do

pressuposto de que os profissionais estão mais dispostos a cooperar quando existe um incentivo financeiro, nos mostra que não são bem aceitos porque existem algumas dificuldades na aplicação dos sistemas de avaliação como única medida para medir o desempenho que deixam em dúvida a eficácia da premiação na busca de um clima de colaboração em prol da melhoria da qualidade. Dentre eles está a comparabilidade nas avaliações das escolas em regiões e com população bastante diferentes, a rotatividade de pessoal e a criação de um incentivo para o grupo e não para o indivíduo (BROOKE, 2006 , p.387).

De acordo com Brooke (2006), a resistência dos profissionais da educação quanto aos sistemas de responsabilização, se relaciona ao controle das condições financeiras e administrativas adequadas para desenvolverem seus trabalhos com qualidade:

Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização. Um sistema que cria um ônus para a escola, seja em termos de gratificações não recebidas ou de medidas administrativas, sempre será visto como injusto em um ambiente em que a burocracia é tida como ineficiente ou até inoperante. É igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para interpretar seus resultados e empreender mudanças (BROOKE, 2006, p. 399).

Nesse sentido, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 211, procurou equalizar essas desigualdades quando coloca três aspectos importantes sob a organização do sistema educacional: o primeiro quanto a descentralização de competências; o segundo, na sua função redistributiva e supletiva para garantir igualdades de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade; e o terceiro, a noção de um regime de colaboração entre os entes federados:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

A organização do sistema educacional em regime de colaboração entre os entes, ainda não obteve sucesso por completo, principalmente pela “falta de incentivos financeiros,

gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração”(ABRÚCIO, 2010, p.61).

Entende-se que se existe uma política de responsabilização e esta recairá sobre a instituição responsável pela formação do aluno, nesse caso a escola, verifica-se a necessidade de uma análise mais ampla sobre a legitimidade dessa responsabilização, sobre os indicadores da qualidade da educação no sistema educacional brasileiro e uma participação mais ativa dos profissionais da educação na elaboração dessas políticas.

O PAR e o regime de colaboração

A gestão democrática na elaboração de políticas públicas tem se apresentado como constitutiva na redefinição do papel do Estado nas últimas décadas. No entanto, não consegue definir seu papel na gestão escolar porque vive a dicotomia da descentralização do financeiro pela minimização de custos e a centralização das diretrizes, “principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino” (PERONI, 2004, p. 10). Corroborando com essa ideia, Abrúcio (2010), coloca a relevância de se ter uma participação mais efetiva dos estados e municípios tanto na elaboração, como na implementação dos programas governamentais:

Conceito de coordenação federativa: significa sair da dicotomia de centralização e descentralização, que leva mais ao jogo do cabo de guerra do que à práticas colaborativas, que respeitam a autonomia dos entes, sem perder de vista as necessidades nacionais de uma federação. (ABRÚCIO, 2010, p.49).

De acordo com a caracterização do IPEA, “a descentralização pode ser restrita ao aparelho do Estado, dando-se tanto de uma esfera de governo para outro, como no interior da mesma esfera de governo” (BRASIL, IPEA, 1994 *apud* PERONI, 2004, p.11). Dentre essas alternativas caracterizadas pelo IPEA, vamos nos ater ao primeiro caso, no qual se caracteriza principalmente pela implementação de um regime de colaboração entre os entes.

Nessa estratégia descentralizadora, em 2007 o Ministério da Educação (MEC), criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõem fortalecer o regime colaborativo mediante uma gestão compartilhada entre os entes e integrar os programas educacionais garantindo um vínculo entre os diferentes níveis de ensino (FONSECA, ALBUQUERQUE, 2012, p.62).

O PDE embasado pelos pilares de uma visão sistêmica da educação, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007b), surge com o intuito de

superar a fragmentação das políticas educacionais, com um regime de colaboração entre os entes federados, combatendo uma educação fragmentada e as desigualdades regionais:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder à esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo (BRASIL, 2007b, p. 6).

Com a aprovação do Decreto nº 6.094, de 2007, que dispõem sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, inaugurou-se um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

Para a execução desse plano, adotou-se uma modalidade de planejamento que constitui o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem como objetivo promover o regime de colaboração entre os entes federados, bem como fortalecer o apoio financeiro e técnico aos municípios que aderirem ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. § 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local (BRASIL 2007 a).

O PAR, como instrumento de planejamento possibilita aos municípios promoverem ações que poderão contribuir para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, é facultativa a opção dos gestores locais em aderir ao Plano de Metas; porém, se não o fizerem, o município perde a oportunidade de trazer maiores investimentos para seu contexto educacional, uma vez que boa parte dos investimentos propostos pelo PDE estão direcionados por meio do PAR. Nesse sentido, coloca Abrúcio (2010, p. 47):

A conquista da posição de ente federativo, na verdade, foi pouco absorvido pela maioria das municipalidades, uma vez que elas têm uma forte dependência em relação aos outros níveis de governo. Existe um paradoxo federativo na situação: pois quando tais cidades recebem auxílio e não desenvolvem capacidades político-administrativas podem perder parte da autonomia; mas caso fiquem sem ajuda ou

não queiram tê-la, podem se tornar incapazes de realizar a contento as políticas públicas.

A discussão que se propõem nesse estudo, baseia-se em dados da pesquisa que investigou o Plano de Ações Articuladas (PAR), executada no período de 2009-2011: *Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas- PAR*¹¹¹.

De acordo com os resultados dessa pesquisa, o financiamento configura como a razão maior para adesão ao *Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação*. Os sujeitos da pesquisa reconhecem que as verbas estão proporcionando melhorias para as escolas, mas o papel de destaque é a captação de recursos federais proporcionado pelo PAR. Ferreira e Fonseca (2013), analisando a adesão dos municípios ao plano vinculado como o financiamento, coloca que tais buscas por recursos federais podem levar à uma visão reducionista da educação, principalmente pelas escolas terem que aceitar os conceitos pré-determinados nos programas.

No que tange a parte administrativa e técnica, a burocracia rígida foi um grande empecilho para implementação das ações devido ao excesso de exigências feitas pelo MEC para adesão ao programa. A pesquisa coloca que alguns municípios sofreram com a implantação do PAR pela falta de preparo das pessoas que trabalham com este planejamento e por não receberam apoio e informação do Ministério da Educação (MEC): isso levou à contratação de uma empresa de consultoria particular para a prestação de informações necessárias relativas aos procedimentos a serem adotados junto ao Ministério.

Nesse caso, fazendo uma análise mais positiva do PAR enquanto instrumento de planejamento do sistema educacional, o mesmo tem sido uma grande contribuição à gestão local, uma vez que vai ajudar os municípios a se organizarem quanto ao planejamento para atendimento às necessidades e dificuldades das escolas. Por outro lado, “vê-se que os resultados da municipalização também foram negativos principalmente no que diz respeito a baixa capacidade administrativa, o que implica dificuldade para formular e implementar os programas governamentais” (ABRÚCIO, 2010, p.46).

¹¹¹ Pesquisa, coordenada pela professora Marília Fonseca, com apoio do CNPq e executada no período 2009-2011: *Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR*. Participaram da investigação professores e alunos das universidades: UnB, UFES, UFV, Unimontes, UFBA, UCDB, UFMS, UEMS E UEMA.

De acordo com esse estudo, o envolvimento da comunidade durante a elaboração do PAR ficou restrita principalmente pela brevidade em que deveriam realizar o diagnóstico. Em alguns municípios, a realização do planejamento foi feita somente pelos técnicos das secretarias de educação, ferindo o princípio do PDE de uma gestão compartilhada. O que ficou claro nos depoimentos dos sujeitos responsáveis pela elaboração do PAR, foi que o curto período de tempo para fazer o diagnóstico e a falta de apoio do MEC, resultou em um diagnóstico que poderá não refletir os problemas das escolas. Dessa forma, percebe-se uma responsabilização da escola pela melhoria da qualidade da educação sem um devido apoio técnico e administrativo para que a mesma alcance os objetivos propostos pelo governo federal.

Pretende-se dar continuidade nesse estudo com o desenvolvimento da pesquisa: *Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas municipais de ensino fundamental*, na qual este estudo está inserido com o objetivo de investigar como se deu o planejamento e a execução do PAR nos municípios do Mato Grosso do Sul, identificando impactos na melhoria da capacidade de planejamento e no índice do IDEB do sistema educacional dos municípios.

A justificativa para realização dessa pesquisa está em aprofundar o conhecimento sobre a implantação e execução do PAR, identificando o que de fato acontece na administração municipal quando se adotam políticas e programas voltados para a descentralização.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, espera-se que os resultados dessa investigação, aliados aos resultados das pesquisas dos outros estados, ajude a identificar como se encontra a gestão educacional dos municípios investigados e a conhecer as especificidades regionais do planejamento educacional no contexto atual; sinalizando para políticas educacionais que possam influenciar positivamente a educação do país.

Para entender como se deu o planejamento e execução do PAR, em um contexto local, em um primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura, por meio de revisão bibliográfica e levantamento acerca do tema obtidos via portal Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, constituído pelo referencial teórico de autores que já se dedicaram a explorar o universo da temática que permeiam o objeto de estudo.

Como técnica de coleta de dados, será realizada análise dos documentos e ações do PAR disponibilizados pelas secretarias de educação dos municípios pesquisados, e entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pelo PAR nesses municípios. É nessa proximidade ao campo que este estudo nos permitirá conhecer a realidade local onde se vivencia as experiências, se adaptam as orientações e tomam-se as decisões. Sua relevância está em auxiliar a pesquisa na elucidação de falhas e dificuldades encontradas na efetivação do PAR na gestão educacional local, e posteriormente, na análise do impacto dessas ações no IDEB.

Em um segundo momento, com o objetivo de compreender os impactos do PAR nos sistemas educacionais municipais, faz-se necessário o uso de métodos quantitativos, para análise estatística das ações do PAR nos municípios que participarão da pesquisa. De acordo com Draibe (2001):

As avaliações de impacto tratam de medir as “mudanças” pretendidas ou, caso, se queira, os resultados mais duradouros, verificados no grupo-objetivo. Os indicadores de impactos devem ser capazes de medir os efeitos líquidos do programa – e somente do programa – sobre a população-alvo (DRAIBE, 2001, p. 22).

A amostra da pesquisa será delimitada em quatro municípios com mais de cem mil habitantes, que de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre os 77 municípios do Mato Grosso do Sul, apenas quatro se enquadra nessa seleção: Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Campo Grande (BRASIL, 2011). Considerar-se-á que os mesmos tenham elaborado o PAR em 2007 e 2011.

Considerações Finais

A relação entre federalismo e educação em um processo de descentralização ou municipalização, ainda não obteve o êxito esperado pelas políticas e programas voltados para uma gestão descentralizadora e participativa, pois ao mesmo tempo que os municípios demonstram maior autonomia em suas atuações na escola, evidenciam também a falta de preparo em gestar essa educação e a carência de recursos financeiros que possibilitem viabilizar uma educação de qualidade.

No entanto, considerando o objeto de estudo da pesquisa, o PAR, são grandes as expectativas dos secretários de educação, professores e diretores, de que a escola possa ser um meio de transformação social através do PAR. Esse pode ser caracterizado como um

instrumento de planejamento que proporciona melhorias na qualidade da educação básica por meio do planejamento e de recursos financeiros do governo federal.

Tendo-se o PAR como uma política baseada no regime de colaboração com competências e responsabilidades compartilhadas entre os entes federados, tais mudanças ensejam que o seu planejamento seja feito coordenado pelas secretarias de educação e elaborado em conjunto com os gestores, professores e comunidade local. Dessa forma, será possível conhecer as dificuldades e necessidades de cada escola para buscar melhorias e vislumbrar uma qualidade educacional.

Outro ponto a ser considerado é a adesão dos municípios ao PAR pela vinculação financeira o que pode induzir à uma visão reducionista da educação, principalmente pelo fato das escolas terem que aceitar os conceitos pré-determinados nos programas (FONSECA, ALBUQUERQUE, 2012, p. 73).

Em síntese, para que as políticas educacionais com características “descentralizadoras” se concretizem, é preciso pensar as estratégias para melhor implementação dos programas governamentais na gestão local, levando-se em consideração que o sistema educacional, está inserido em um contexto onde a heterogeneidade e as desigualdades regionais ainda continuam muito presentes nos estados brasileiros.

Referências bibliográficas

ABRÚCIO, F.L. A dinâmica federativa da educação brasileira; diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39 – 70.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 30/08/2013.

_____. Emenda Constitucional n. 14. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 30/08/2013.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 30/08/2013.

_____. PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751 Acesso em 30/08/2013

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Guia de Programas. Brasília:

MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em 30/08/2013.

_____. Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014. Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174. Acesso em 30.08/2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatística da população de acordo com o censo em 2010. Disponível em: http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm. Acesso em 05 de setembro de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Previsão da população de acordo com o censo em 2013. Disponível em: http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Informativa do IDEB, 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2011.pdf Acesso em: 08/09/2013.

BROOKE, N. *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

DOURADO, L.F. *Gestão da educação escolar*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica/ Universidade de Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2013.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: o esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-CP, 2001.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.(Orgs). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, M; ALBUQUERQUE, S. V. *O PAR como indutor do planejamento da educação municipal*. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.34. p.61-74. Campo Grande: UCDB, 2012.

OLIVEIRA,R.T.C.; SCAFF,A.S.; SENNA, E. *Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul*. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.34.

p.134-146. Campo Grande: UCDB, 2012.

PERONI, V. M. V. *Perspectivas da Gestão Democrática da Educação na elaboração de políticas públicas: a Constituinte Escolar no Mato Grosso do Sul*. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.18. Campo Grande: UCDB, 2004.

SÁ, G. T. R. *A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escolar emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GT: Formação de professores e Políticas públicas

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ARROIO
GRANDE / RS – BRASIL**

Autora: Gisiane Vieira Añaña

gisianebrasilvieira@hotmail.com

Co- autora: Prof^a. Dr^a. Jane Schumacher

mixjanepereira@yahoo.com.br

Resumo

A intenção deste trabalho é socializar uma experiência que está sendo realizada como Proposta de Intervenção pelo Programa de Pós - Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional. A Proposta a ser apresentada conta como está sendo feita a Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo da rede municipal de Arroio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Viso com esse Projeto informar, esclarecer e instrumentalizar os gestores sobre conhecimentos relativos à construção e implementação do Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo, abordando as principais questões que norteiam todo esse processo, como princípios, ordenamento constitucional, legal e normativo. Além disso, o trabalho aponta limites e possibilidades da ação coletiva no contexto escolar. Foi feita análise de trabalhos que abordam a temática em questão para encaminhar uma discussão criteriosa à luz de referenciais teóricos. Destaca-se a urgência de repensar e organizar o espaço escolar a partir de uma perspectiva pedagógica, política e coletiva, para que as ações possam ter sentido e significado para cada uma das comunidades. O PPP deve se constituir como um legítimo instrumento para nortear ações coletivas no cotidiano escolar.

Projeto Político Pedagógico – Educação do Campo – Gestão Democrática

Tendo atuado muitos anos como gestora em Escolas do Campo, propus-me inicialmente a realizar um estudo-diagnóstico, como aluna do Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), Mestrado profissional Campus Jaguarão, para conhecer que referenciais estavam inspirando e regulando as práticas de gestão das equipes diretivas das Escolas do Campo de Arroio Grande (RS), trabalho esse que tinha o intuito de vir a ser o meu Projeto de Intervenção, ou seja, contribuir para qualificar as práticas desses gestores, na perspectiva de que os atores envolvidos tivessem consciência da importância e pertinência da construção de um planejamento incluyente, capaz de ampliar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local em fóruns de decisão e implementação de projetos construídos

solidária e coletivamente.

Como constatei a inexistência dos Projetos Políticos Pedagógicos nas Escolas do Campo da rede municipal de Arroio Grande, redirecionei minha proposta para um Projeto de Intervenção com o intuito de realizar juntamente com as equipes gestoras das Escolas do Campo da rede municipal a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemplasse os interesses reais e coletivos da população do campo. Como diz Veiga (2004, p. 14 e 15):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de ser humano e de sociedade que se pretende construir. O Projeto Político Pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico escolar como um todo em suas especificidades, níveis e modalidades. Veiga (2004, p. 77) enfatiza que na palavra projeto sempre há uma intencionalidade:

Na palavra projeto está contido uma intencionalidade, que ainda é um *vir-a-ser* e, ao mesmo tempo, designa o que será feito. Assim, a palavra projeto significa tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo.

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade moderna. Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de real transformação social. Uma educação em que por meio do processo de ensino e aprendizagem trabalhe-se os saberes, produzindo as bases de uma nova sociedade que se contrapõe ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais existentes.

A construção do Projeto Político Pedagógico contribui para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas que visem corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar.

Considera-se que o Projeto Político Pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidos pela coletividade, que através da reflexão, estabelece as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe

técnica, alunos, pais e comunidade como um todo. Sendo assim, a mola mestra das mudanças é a postura e crença do educador num repensar a educação e a sua caminhada.

A construção do Projeto Político Pedagógico exige uma intensa reflexão sobre quais são as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a evidente definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Precisa ser construído baseando-se nas diferenças que existem entre os autores, sejam eles professores, equipe técnico- pedagógica- administrativa, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade. É, portanto, fruto de muita reflexão e investigação. Veiga (2004 p. 25) nos fala sobre a articulação fundamental do instituído com o instituinte como forma possibilitar a ampliação dos saberes.

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Construir um Projeto Político Pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

A literatura pedagógica revela que cada escola tem que construir seu Projeto Político Pedagógico, daí decorre a crítica ao modelo burocrático que produziu, especialmente nas últimas décadas, um progressivo esvaziamento da escola como local de reflexão e produção de ideias.

O Projeto Político Pedagógico aparece, assim, como o instrumento capaz de catalisar um movimento que ao mesmo tempo em que se opõe ao centralismo e a visão tecnocrática na educação, é capaz de criar condições de motivação para a participação dos professores e demais sujeitos da escola na construção coletiva de uma proposta singular e concreta para sua escola.

Na dimensão operacional sua riqueza está no processo de reflexão que institui no seio da escola e que propicia a oportunidade de uma revisão de todos os valores e princípios, hoje cristalizados através da prática burocratizada, e pela possibilidade que cria para que os educadores sejam os protagonistas da educação.

O trabalho dos sujeitos, na escola, ainda que mediado pelo conteúdo ideológico

destas proposições seja potencialmente transformador. Essa possibilidade não se traduz em resultados individuais nem na soma dos valores subjetivos singulares ou numa autonomia em que a escola e a comunidade constituem-se em sistemas fechados em si mesmos, mas sim na práxis orientada por outros valores que nascem do trabalho concreto nas escolas, como alternativas que se apresentam objetivamente postas no interior das escolas, mediadas pela totalidade.

O Projeto Político Pedagógico não se reduz apenas a um arranjo formal da escola, mas, pretende abarcar, refletir e atuar na comunidade considerando a realidade sócio-histórica em sua amplitude como também aquela em que a escola está inserida, considerando sua localização em um contexto amplo que o influencia e é influenciado.

É imprescindível definir com clareza o papel da escola, considerando a diversidade cultural no que se refere aos conteúdos estruturantes básicos e específicos de cada disciplina, como também as diferenças sociais presentes no tecido social, buscando o saber popular concomitante ao saber científico, mediados pela experiência de mundo visando à apreensão do conhecimento sistematizado.

É sabido que buscar qualidade na educação é atender necessidades presentes e futuras dos alunos. Daí a necessidade em trabalhar por melhorias contínuas em todas as facetas relacionadas com o ensino, avaliando o que foi realizado, estabelecendo novos objetivos e enfrentando os desafios com serenidade e perseverança. Somos todos agentes transformadores da realidade e, desta forma, a gestão escolar deve ser participativa, centrada no trabalho coletivo e na dinâmica das relações entre comunidade escolar interna e externa. Ideais compartilhados e ações conjuntas levam as realizações que proporcionam satisfação por constatar que a luta compensa e fortalece.

Para a efetivação desses objetivos, faz-se indispensável que cada instituição possua/construa um documento com a função de planejamento global de sua ação educativa. Nos meios educacionais, o referido documento é conhecido como Projeto Educativo ou Proposta Política Pedagógica – PPP. Segundo Vasconcellos (1995:143), este documento é:

... um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.

Para Veiga (1996, p.12) o Projeto Político Pedagógico, carregando o caráter de projeto de sua origem etimológica latina (*projectu*), deve dar um rumo, uma direção à instituição. Alio-me a autora, quando a mesma destaca o caráter político e pedagógico deste documento:

... uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

No que tange a dimensão pedagógica Saviani (1983, p.93) que diz:

A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração deste documento por uma instituição educativa, não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos relacionados ao cumprimento de sua formalização textual, mas, sim, a qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração.

Este Projeto de Intervenção pretende debater questões referentes ao processo de formulação e os sentidos do Projeto Político Pedagógico para as Escolas do Campo, além de explicitar e compreender seus significados, qual sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem orientar esta proposta pedagógica. Demo (1998, p.248), neste sentido, afirma que:

Existindo projeto pedagógico, próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) reúne propostas de ação concreta a serem executadas durante determinado período de tempo. Sua dimensão política reside na perspectiva de possibilitar mudanças nos rumos da escola, entendida como espaço de formação da cidadania, responsabilidade e consciência crítica, onde os tanto alunos quanto professores, funcionários e familiares atuarão individual e coletivamente na sociedade. É considerado pedagógico na medida em que define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente às mudanças que se propõe na escola. Pelas informações relevantes que reúne, o PPP torna-se

ferramenta indispensável para planejamento e avaliação da equipe gestora e pedagógica, que o consultam nas tomadas de decisão.

A gestão democrática implica justamente nesta concepção de se abrir para a realidade da escola, pautando-se na proposta da inserção social no currículo escolar. O gestor passa a desenvolver em conjunto com a comunidade escolar estratégias de ação que promovam a socialização e a convivência por meio das mais variadas atividades. Envolver a comunidade nesse trabalho é compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola. Com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara e a equipe terá maior respaldo na tomada de decisões. Estreitando-se os vínculos com a comunidade, aprofunda-se o conhecimento da realidade dos indivíduos e da comunidade da qual fazem parte.

Em escolas localizadas na zona rural, o entrelaçamento dos gestores com a comunidade é muito mais significativo, dado as fortes influências dos hábitos e valores do campo que atingem o ambiente escolar.

A educação do campo tem por projeto garantir a oferta de uma educação de qualidade, que assegurar o direito do aluno ao acesso e permanência na escola, uma educação de caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural. Uma educação marcada cada vez mais pela pluriatividade e pela diversidade de opções de vida, de produção, de consumo, de diversão e de cultura no campo.

O Projeto Político da escola ocupa um espaço de constantes decisões e discussões. Sendo assim, a participação, as resistências, os conflitos, as divergências são atos extremamente políticos, pois o exercício destas ações envolve nossas relações com debates, sugestões ou opiniões, sejam elas contra ou a favor.

Ao planejar o PPP deve-se considerar estas duas dimensões do projeto. O pedagógico por implicar em situações específicas do campo educacional e, o político por ser a forma social e coletiva em que todos os sujeitos da escola discutem o Projeto Político Pedagógico.

É importante perceber que o PPP tem se apresentado como objeto de estudos tanto para professores quanto para pesquisadores, perpassando instituições, num âmbito nacional, estadual e municipal, na busca por um avanço na qualidade de ensino. A intenção da temática em questão está em mostrar a importância social do Projeto Político Pedagógico no contexto escolar, uma vez que o seu processo de construção e execução visa planejar a ação presente com vistas à transformação da realidade, pois é em função da melhoria dos serviços

educacionais que se considera importante estruturar princípios que norteiam as práticas educativas. A construção de um projeto significa pensar o que se quer o que se deseja. O projeto parte da vontade de melhorar algo, alguma coisa e, sendo assim, nasce da necessidade de uma realidade existente para uma realidade que se deseja.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é, portanto, o plano de melhoria, logo, de mudança de uma realidade. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada e na forma de gestão implementada. Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem constituem o trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, configura-se no PPP.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96, põe em questão a construção do Projeto Político-Pedagógico, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa de todos os segmentos da comunidade escolar, num processo dinâmico e articulado. A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico não deve ser visto apenas como um instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, mas também visa dar um novo significado à vida e à atuação da escola, na medida em que essa construção se dá a partir da necessidade de estruturar propostas que norteiem as práticas educacionais.

É importante ressaltar que sem o compromisso dos sujeitos da escola, o PPP não se constrói e nem se concretiza. Pois ao assumir a responsabilidade de construir o PPP todos se tornam sujeitos desse processo. Democratizando, assim, as decisões, responsabilizando todos pela sua concretização. O Projeto Político Pedagógico deve apresentar posições que estejam em consonância com as experiências sociais da escola, pois o mesmo busca dar a ela uma perspectiva de curto, médio e longo prazo. Além também de auxiliar na sua organização interna. E é por isso mesmo, que entre outros motivos, esse projeto é, além de pedagógico, político, pois envolve a comunidade, suas relações, enfim, a realidade na qual a escola está inserida.

Para que a construção do Projeto Político Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais ou mobilizá-los de forma instantânea, mas propiciar situações que lhes permitam a aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

A motivação que me levou a escolha desse Projeto de Intervenção é a sua

relevância para as instituições e beneficiários, como vimos todo o exposto acima. Tenho como objetivos específicos: Esclarecer o que é um Projeto Político Pedagógico; Discutir os elementos estruturantes de um PPP; Elucidar a importância do processo de construção e avaliação de um PPP; Instrumentalizar os gestores sobre as etapas de um PPP; Acompanhar as etapas que vão sendo propostas aos gestores no processo de construção dos PPPs e efetivar a criação de um Projeto Político Pedagógico para as Escolas do Campo. O objeto geral do projeto é propor juntamente com as equipes gestoras das Escolas do Campo da rede municipal a construção de um Projeto Político Pedagógico coerente com a demanda escolar de cada comunidade.

O referido Projeto de Intervenção tem como público-alvo os gestores das Escolas do Campo da rede municipal de Arroio Grande e Supervisores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação.

Tal Projeto visa informar, esclarecer e instrumentalizar os gestores sobre conhecimentos relativos à construção e implementação do Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo, abordando as principais questões que norteiam todo esse processo, como princípios, ordenamento constitucional, legal e normativo, principais elementos constituintes.

Procurar-se-á atingir os objetivos específicos desse Projeto de Intervenção, através de encontros quinzenais, abordando em cada um deles cada tópico descritos nos objetivos específicos ou dirimindo dúvidas que porventura surgirem.

Ressalta-se que as reuniões serão sempre previamente organizadas de forma que tenha uma programação específica, registros escritos (ata fotos e postagens no blog). A forma escolhida para contemplar cada item da programação será definida ao fim de cada reunião anterior, levando-se em conta os recursos mais adequados para se atingir as metas desejadas. O objetivo final é consolidar os PPPs das Escolas do Campo de Arroio Grande/ RS.

Embasada pelo referencial teórico de autores que já se dedicaram a explorar o universo da temática, pretendo explicar, passo a passo como serão realizadas as ações deste Projeto de Intervenção, utilizando como metodologia a pesquisa-ação que conforme Brandão (2006.p.11)

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. [...] pretende ser um instrumento a mais de conquista popular.

Reforçando a citação acima, trago ainda a fala de Thiollent (2005.p.16) que aborda a pesquisa-ação como:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Inserção do pesquisador e sua postura diante do grupo, onde eles possam se sentir protagonistas das discussões e não objetos de pesquisa.

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2) “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Hoje, a pesquisa-ação beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; mas, sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela. Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; Formular estratégias de ação; Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; Ampliar a compreensão da nova situação e proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

O referido Projeto já está em andamento e em comum acordo com as equipes diretivas elaboramos um roteiro de atividades, onde definimos o cronograma de execução e acompanhamento. Tal acompanhamento terá por base os dados obtidos, possibilitando a cada escola uma construção correta do seu PPP, a fim de identificar se as propostas são criativas, realistas e se serão capazes de superar as dificuldades identificadas pelo coletivo.

A avaliação será considerada satisfatória se os objetivos previstos neste projeto forem plenamente alcançados, ou seja, que ao final desta capacitação todas as escolas municipais, localizadas geograficamente na zona rural de Arroio grande, tenham construído

o seu próprio Projeto Político Pedagógico. Para concluir cito Gadotti (cit por Veiga, 2001, p.18), que diz:

“Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.”

Enfim espero com meu Projeto, ter condições de socializar uma experiência que está sendo construída com base legal e de forma democrática, respeitando todas as etapas que a literatura sugere. Busco também problematizar estudos sobre as especificidades e recorrências que caracterizam as dimensões sócio-econômicas, políticas e culturais dos espaços rurais. Além disso, viso aprofundar reflexões sobre práticas e fundamentos legais, teóricos, metodológicos a fim de contribuir no processo de construção de um Projeto de Sociedade e de Escola Pública que se caracterize pela inclusão efetiva e igualitária dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sampaio. Da formação formasse: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 173 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In:ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). Por Uma Educação do Campo: Vozes, 2004

BORDIGNON e GRACINDO, Genuíno e Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. IN, FERREIRA e AGUIAR (orgs). Naura Syria Carapeto e Márcia Ângela da S. gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos. 4ª Ed. SP: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out.1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica na Escola do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. LDB da “Conciliação” possível à Lei “Proclamada”. Graphitte: Belém, 1997.

CECCIM RB, FEUERWERKER LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis*, v.14, n.1, p.41-65, 2004.

Conferência Nacional de Educação - CONAE. Documento Final, 2010.

CUNHA, Luis Antonio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 5.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da Educação. 7 ed. Petrópolis: vozes, 1998.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Gestão do Projeto Político- pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar).

DOURADO, L.F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: Silva, A.M.M.; Aguiar, M.A.S. (Org.). Retrato da escola no Brasil. Brasília, DF: cnte, 2004. p. 59-74.

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

EMATER /RS – Estudo da situação setembro/2012;

ELLIOTT John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.

In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 2ª.

Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. Coleção Leituras no Brasil.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília. O projeto político- pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302 - 318, dez. 2003.

FREITAS, Ione Campos. Gestão Democrática e a LDB , 2009.

FREIRE, Paulo. Educação: um sonho possível. In: BRANDÃO: Carlos Rodrigues (org) o educador: Vida e Morte. RJ: Graal 1982.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IBGE – Censos 2000, 2006 e 2010;

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs). A educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 4).

MENDES, Rosa Emília de Araújo. Projeto Pedagógico em favor da escola. Belo Horizonte: AMAE Educando. Ano XXXIII. nº 291-mai. 2000 ISSN 0102.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimentos Sustentável) UNB, Brasília.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

[SALCIDES, Arlete Maria Feijó](#). Histórias de trabalhadores rurais se cruzando no passado e no presente: alfabetização de adultos: uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados, ano 2005.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A.. Filosofia da práxis. Luis Fernando Cardoso (trad.). 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança. UNAMA Belém 2000.

TIMOTEO, R. P. S. Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva. Tese (Doutorado em Educação). Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 11^a. Ed. SP: Cortez, 2002. Coleção temas básicos de pesquisa-ação.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Projeto Político Pedagógico: Uma construção Possível, Campinas: Papiros Editora, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267- 281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GT - Formação de professores e políticas públicas**A GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DE COORDENAR O PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR.**

MELLO, Lucrécia Stringhetta¹¹²
LUZ, Anízia Aparecida Nunes¹¹³

Resumo:

O texto reflete sobre a importância da ação dos gestores na coordenação do planejamento, execução e avaliação das atividades educativas na instituição escolar. O foco de estudos gerados no processo de formação (extensão) e pesquisa sob a diretriz da interdisciplinaridade, desenvolve-se por meio de ação colaborativa entre a rede municipal de educação e docentes da universidade (UFMS/CPTL/PEDAGOGIA) com diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, discentes da graduação e pós graduandos de mestrado e doutorado. A pesquisa/extensão possibilita um conhecimento que aprofunda, esclarece, amplia a reflexão sobre a prática do trabalho cotidiano e sua relação com os marcos políticos, legais e a clarificação conceitual que exige processo de revisão de situações reais e contextualizadas. A trilha da interdisciplinaridade caminha do pesquisador aos participantes na explicitação do movimento das ações exercidas na gestão escolar seja como; diretor, coordenador ou docente frente à elaboração e implementação da proposta curricular da instituição de educação básica. Tem como pressuposto que à gestão cabe organizar e planejar para a escola o ensino e aprendizagem garantindo oportunidades iguais para todos os alunos com utilização eficiente dos recursos materiais e humanos. Durante todo o tempo de atuação do grupo de estudos (quase 8 anos) aprende-se a conhecer o dinamismo do processo gestor, a reconhecer o modelo (estático), a tratar do imprevisível (dinâmico), do caos, mas respeitar a ordem (estático). O objetivo de alcançar uma gestão democrática se apresenta pela construção de um contorno ambíguo dos movimentos e ações pedagógicas multifacetadas que ora avança ora retrocede, mas que oportuniza revitalizar as instituições e as pessoas que nela trabalham. Pode-se observar maior empenho de alguns dos dirigentes em promover a participação da comunidade escolar em reuniões e formação continuada, na busca da qualidade na educação. Contudo, revela-se, a partir das análises que permanecem desafios para superar; a autoridade ainda assentada na verticalidade, a promoção da participação nos órgãos colegiados, também, o compromisso com a formação coletiva na busca da interdisciplinaridade no planejamento e a execução das propostas observando a avaliação interna e externa, qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Políticas Públicas Educacionais. Formação.

¹¹² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. lucrecia.mello@uol.com.br

¹¹³ Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da área da Educação Infantil da SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS). aniziaaluz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época demarcada pelo início da segunda década do séc. XXI. Em princípio seria esse um período de pleno desenvolvimento das propostas da reforma educacional iniciado nos anos 1990. Acompanhamos nesse período várias mudanças no campo da administração educacional com a implantação da gestão democrática, das decisões coletivas na elaboração de projetos escolares. No campo do currículo temos as diretrizes curriculares da educação básica chegando ao ensino superior com o objetivo de atingir as metas de eficiência e qualidade da educação. E, acompanhando esse movimento da política nacional tivemos os programas de governo para a formação de profissionais em serviço e o incentivo a cursos de formação à distância (EAD), entre outros.

Abordamos nesse texto a gestão da proposta curricular, fruto da reflexão do movimento e desempenho de diretores e coordenadores pedagógicos na condução da proposta curricular nos estabelecimentos de ensino da rede municipal, portanto, da escola básica. A escola organiza e/ou planeja a proposta própria a partir das diretrizes? O diretor coordena e participa? O coordenador pedagógico tem papel preponderante em conduzir os recursos humanos (docentes) na elaboração da proposta e sua implantação. Como conduz esse processo?

A parceria de formação e pesquisa com a rede municipal de educação (SEMEC) em Três Lagoas acontece desde o ano 2006 pautada em ações anuais, planejadas pelo GEFI (Grupo de Estudos de Formação Interdisciplinar) na tentativa de compatibilizar a prática pedagógica com a gestão democrática, a busca da autonomia, a elaboração e/ou revisão do projeto político pedagógico e a atuação dos órgãos de decisão coletiva (Conselhos Escolares, APM). Parte-se do pressuposto de que à gestão cabe organizar e planejar para a escola o ensino e aprendizagem garantindo oportunidades iguais para todos os alunos com utilização eficiente dos recursos materiais e humanos.

Pautamos pelo caminho formativo e investigativo da interdisciplinaridade com o objetivo de construir uma didática pautada no contorno ambíguo dos movimentos e das ações pedagógicas. Trata-se do movimento (do dinâmico) de modo a aprender a reconhecer o modelo (o estático); a enfrentar o imprevisível (dinâmico), porém dentro do possível (estático); a tratar do caos (dinâmico), mas respeitar a ordem (o estático). (FAZENDA, 2001, p. 17). Considera-se que o exercício da ambigüidade pode sugerir a revisão de situações reais e contextualizadas a partir da clarificação conceitual, dos marcos políticos e legais que se interpõe no espaço da gestão escolar.

A tarefa dos gestores é organizar a aprendizagem para os alunos, utilizando as pessoas, o tempo e o espaço da maneira mais vantajosa possível. Isso envolve agrupar os alunos de diversas maneiras, tentando, às vezes formar grupos homogêneos e, outras vezes, grupos mistos. Também pode haver oportunidades para os alunos aprenderem como indivíduos, utilizando os recursos da tecnologia sendo que essa oportunidade provavelmente aumentará na medida em que programas forem produzidos com essa finalidade. (PREEDY *et. al.*, 2006, p.93).

Não é difícil enfrentar os entraves de natureza política, sociocultural, material quando se adquire uma visão política educacional em seu desenvolvimento histórico crítico, desde que se aprofunde nos problemas ideológicos a ela subjacentes e o perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas as suas nuances. Mas como ressalta Fazenda (2002), de forma especial é preciso ter cautela, é necessário paciência e espera e buscar a sabedoria, na limitação da provisoriedade da especialização adquirida. A trilha da interdisciplinaridade caminha do autor de uma história vivida, de uma ação consciente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Somente com o conhecimento das ações exercidas podemos delinear os contornos e o perfil de quem atua na educação e, de modo especial na gestão escolar. Assim é que também enveredamos, por meio do estudo e formação, a explicitar o sentido da vida que os contempla, a refletir sobre as ações, sobre as teorias que os nutrem e conduz em seu trabalho de modo a rever-se como gestor, como docente ou mesmo como coordenador pedagógico.

Os fatores determinantes para a compleição e constituição de sua professoralidade, aliados a sua formação e experiência de vida devem ser compreendidos sob o jogo das relações sociais no contexto da sociedade diversificada em que se correlacionam a divisão de trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometeros (MARQUES, 2000).

O procedimento interdisciplinar envolve várias dimensões como as da vontade de querer ser melhor, as normativas inerentes ao trabalho que se desenvolve, as ideias, as políticas, as projetivas (pessoais e institucionais) no campo que nos referimos; o de formação, do sujeito, do profissional na busca da demanda de uma nova prática social de educação sob a égide dos princípios, valores e prioridades da gestão democrática.

As múltiplas faces da gestão da escola

Nos últimos tempos as diferentes críticas feitas à escola têm se empenhado, entre outras coisas, em desvelar as ineficiências do modelo de gestão. Associada a isso as reformas educacionais difundidas no Brasil tem sugerido diferentes modos de organização escolar, reformas curriculares com propostas de trabalho onde se contextualiza os conteúdos e endossa as fronteiras interdisciplinares para experiências de integração entre saberes.

Vários trabalhos científicos já produzidos mostraram que se criou uma familiaridade com os termos presentes nos documentos legais como: gestão democrática, descentralização, autonomia, participação, discursos pedagógicos e avaliação do sistema. Criaram também a familiaridade com os parâmetros curriculares nacionais e termos como multi, inter e transdisciplinaridade e, como consequência com currículos integrados.

No entanto, embora a dinâmica curricular prescreva a produção (elaboração da proposta curricular adequada a cada contexto tendo em vista as diretrizes curriculares nacionais) e a sua implementação, Lopes e Macedo (2011, p. 26) ressaltam que: “admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implantação e recaem sobre as escolas e os docentes”.

Os gestores devem planejar o uso do tempo de forma a apresentar um programa durante o ano escolar que utilize as habilidades do pessoal, o espaço e outros recursos disponível de forma vantajosa para elaborar proposta pedagógica que contemple um currículo condizente com a realidade vivida. (PREEDY *et. al.*, 2006, p. 97).

Assim, o currículo nacional e a declaração de metas da escola são pontos iniciais para o processo educativo. Outro ponto inicial é o aluno individualmente. Cada criança, jovem ou adulto chega à escola com seu próprio conjunto de experiências, interesses e habilidades, e esse conjunto afeta sua capacidade de assimilar o que a escola tem a oferecer. A tarefa difícil dos gestores e do professor em sala de aula é reunir os alunos e o currículo de forma que haja aprendizado. Pensar, pois, em uma gestão educacional fundamentada e produzida segundo uma determinada concepção de educação é pensá-la a partir do paradigma subjacente a concepção educacional e da definição da especificidade da organização escolar seja ela do ensino fundamental, educação infantil, o ensino médio e superior com a visão clara de sua finalidade como construtora da cidadania. (FERREIRA; AGUIAR, 2009).

Segundo Bordignon e Gracindo, (2009, p. 150) “a gestão transforma metas e objetivos em ações dando concretude às ações políticas”. Nesse sentido, é importante ‘rever’ e ‘transver’ as políticas educacionais, expressas pelas leis, decretos e textos instrucionais.

Seguindo a linha de pensamento dos autores acima citados observa-se que pouca coisa mudou na gestão que ora se desenvolve na escola uma vez que vivemos a “[...] concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, na qual a relação entre sujeito e objeto é vista de forma fragmentada”. (Ibidem, p. 151). A relação assentada no princípio da autoridade e da verticalidade será superada quando emergir as relações de reconhecimento da concepção de cidadania ultrapassando as relações de subserviência e dominação entre os participantes.

Para emancipação desse paradigma é preciso superar a concepção estrutural funcionalista não ignorando a intersubjetividade do processo pedagógico. Os níveis hierárquicos existem nas diferentes esferas de responsabilidade e garantem “as relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes”. (Ibidem, p. 152). As relações de poder não ocorrem na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação de atores sociais. Elas ocorrem pelo poder decisório no coletivo, ou seja, nos colegiados consultivos e deliberativos.

O processo formativo é uma estratégia para reflexão sobre a gestão democrática no seio da qual ocorre as interrelações pessoais. As mudanças de pensamento, segundo Algarde (1991 apud BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 152),

[...] só é possível a partir da aprovação interior, da **revolução da consciência**, que se dará com a substituição da postura da resignação e passividade da **consciência servil** e alienada, obediente e acrítica, pela **consciência ativa**, que recria a si própria, isso porque as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual. (grifos do autor).

Falar da especificidade da organização educacional é identificar os aspectos que a diferenciam das demais organizações sociais, é falar também dos atores sociais que nela atuam. Fatores como finalidade, estrutura pedagógica, relações internas e especialmente sua ‘produção’ que não é em série, como nas indústrias está diretamente relacionada com aqueles que nela atuam. Nesse contexto as interrelações pessoais do processo educativo caminham no eixo da horizontalidade compreendendo os seres humanos (alunos e educadores) como únicos distintos uns dos outros, iguais apenas a si mesmos, com equidade na busca da inclusão social.

Dessa forma, as diversas facetas da gestão acabam tendo o foco privilegiado na questão do paradigma que rege a finalidade principal (a pedagógica) e nas interrelações pessoais coerentes com a filosofia de educação. A dimensão que alcança a gestão é indicada

pela forma como situa o ser humano (singular e igual) no processo de emancipação ou não, dependendo do eixo da horizontalidade ou verticalidade adotado.

Fala-se em investir em autonomia da escola, traduzida em seu projeto, mas para que surja essa autonomia é imprescindível investir na formação das pessoas, em abrir espaços para o desenvolvimento de competências, da sua capacidade de pensar e propor alternativas. Os sistemas e a própria gestão escolar sabem que o professor é essencial na construção da nova escola. Esses, por sua vez, podem demonstrar boa vontade em construir alternativas em suas aulas, cientes que são de algumas impropriedades do sistema educativo. No entanto, não pode faltar a eles competência adquirida em uma formação inicial adequada e na continuidade dessa formação para atuar em prol de mudanças.

Na diversidade de papéis que assumem os gestores (equipe), o estudo em grupo possibilita atingir a socialização de diferentes saberes originários de uma mesma prática revelada pelos participantes. Trata-se de um saber que emerge do processo de conhecimento de si mesmo, de sua prática refletida, pela troca de experiências em momentos que retomam aos estudos teóricos e os contrapõem com a vivência cotidiana. A vertente da subjetividade é necessária nesse contexto, pois possibilita a hermenêutica dos sentidos produzidos do discurso dos sujeitos. Conforme JOSSO, (1999, p. 11) “a preocupação de dar ao trabalho sobre e com a subjetividade de um estatuto hermenêutico produzindo no mesmo movimento” leva a “[...] um conhecimento do processo de construção de si (self) e dos conhecimentos generalizáveis pelo seu valor de uso”.

Como o estudo em grupo/pesquisa pode influenciar na mudança de comportamentos e percepções?

A gestão da educação trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeito de construção da história humana, de sua própria história, gerando possibilidades, corresponsabilidade e compromisso. Isso requer trabalhar com decisões a respeito do futuro e nos limites das possibilidades que o presente oferece.

Chama a atenção dos formadores e pesquisadores o fato que os jovens e as pessoas em geral estão lendo cada vez menos, sem dúvida. Isto não significa que eles estão se afastando das histórias, dos discursos ideológicos. A leitura deixou de ser prioritária porque foi sendo substituída pouco a pouco pelas outras formas de narrativa trazidas pela revolução digital. O brasileiro médio assiste ao menos cinco horas de TV por dia e gasta cada vez mais tempo imerso na realidade virtual. Outro espaço em que o ser humano dedica seu tempo é a ficção considerada por muitos como a principal responsável pelo desenvolvimento e bem estar

psicológico do ser humano. Não existe possibilidade de tudo isso desaparecer. Seria como desaprender a caminhar. (GOTTSCHELL, 2012). Muitos cientistas concordam com a tese de que criar, contar e participar de uma história são ferramentas evolutivas desenvolvidas por motivos específicos.

Para Josso (1999, p. 17) “a qualidade da formação dos educadores, sobre a qual eles mesmos têm uma parte da responsabilidade”, pode ser situada sob o ponto de vista de formação e de narrativas; fundamental se os engajarmos como “[...] aprendentes em seus estudos em diferentes níveis de escolaridade, do maternal à universidade, passando pelas grandes escolas profissionais”.

Acreditarmos que a evolução do ser humano se dá no processo de criar, ler e contar histórias; a história dos outros, a própria história e que esses atos assemelham-se aos simuladores de vôo, aqueles com que preparam os pilotos em terra para enfrentar condições adversas reais no ar. As histórias contadas pelos sujeitos na roda de estudos são interpretadas como simuladoras de ‘vôo’ e nos fornecem pistas sobre a melhor maneira de agir em diversas situações.

Assim acontece com o GEFI quando as histórias do cotidiano dos professores, coordenadores pedagógicos e docentes participantes são narradas. São histórias que, embora pareçam diferentes umas das outras, possuem uma estrutura similar, um personagem, um problema e um esforço para superar tal problema. Os sonhos, os grandes mistérios são mais difíceis de superar. Já nas histórias do vivido temos elementos para comprovar que as mesmas não são apenas produto da cultura e do aprendizado.

Em todos os lugares do mundo, tanto nas sociedades tribais como nas mais evoluídas as pessoas passam a maior parte do tempo envolvido em um mundo imaginário testando possibilidades a partir de enredos e leitura de mundo. É preciso integrar ciência e humanidades para produzir conhecimento consistente, não empirismo e análises descabidas. A aproximação da universidade com o professor e demais profissionais que atuam na escola como os diretores, coordenadores pedagógicos, representam uma alternativa metodológica privilegiada tanto para investigação, quanto para atuação sobre o desenvolvimento pessoal dos participantes e das condições de trabalho.

Recorrendo a pesquisas anteriores realizadas pelo GEFI observamos a necessidade de conceber os participantes (professores e demais profissionais da educação) como ‘gestores de dilemas’ sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mediados pelas condições de trabalho, valores e contexto social as concepções que vão acumulando são decisivas para qualquer tentativa de

transformação da escola. A troca de experiências de vida e formação como docente ou gestor motiva oportunidades de exercício de práticas inovadoras no interior da escola.

Por outro lado observa-se que no Brasil ainda persistem análises que explicitam os professores como ‘bodes expiatórios’ da má qualidade da educação, ao invés de compreender a ‘cultura docente em ação’ e seu papel para a transformação da escola. A emergência da abordagem crítica reflexiva traz novas alternativas de iniciar e consolidar mudanças advindas de novas aprendizagens e formas que intervenham no processo educacional contemplando não somente professores, mas também gestores, alunos e família.

Procura-se constituir as confluências possíveis para organizar os estudos, uma vez que somos conscientes da forma fragmentada como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente. Acrescente-se ainda a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância da disciplina que ministram ou do trabalho de especialista que realizam.

Para fomentar a reflexão sobre a política de gestão colegiada e seu papel na consecução do currículo nas escolas públicas estuda-se a literatura (teoria) e o incentivo à leitura torna-se um desafio ao pesquisador diante do quadro acima exposto. Em educação, pensar o cotidiano, num movimento coerente de superar as dualidades características da ciência moderna como teoria - prática e formação - conteúdo – vêm sendo um desafio para todos os que crêem que, historicamente, e a partir dos parâmetros científicos as formas como aprendemos a pensar, para pensar são formas de excluir.

Um dos grandes desafios do cotidiano no exercício da gestão é coordenar a complexa tarefa das ações pedagógicas e administrativas. A imersão nos desafios nos coloca nas fronteiras entre as áreas de políticas educacionais, gestão, formação, currículo e as ciências aplicadas. Desse modo, não parece difícil reforçar sobre a valorização da prática de gestão participativa e colegiada como forma primordial de garantir a construção do projeto político pedagógico como uma obra da comunidade escolar. Da relação da escola com o local em que está inserida depende-se condições para contextualizar a ação educativa e soluções aos problemas com os quais se confronta.

A efetivação das ações pedagógicas e administrativas acontece “[...] em dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO, 1996, p. 18). Realizam-se por meio de estruturas e processos organizacionais, os quais podem ser designados também como funções de planejamento, organização, direção e controle.

Para Veiga:

O projeto político - pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 1998, p.13).

Segundo a autora (1996) a escola é o lugar da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. Por isso mesmo deve assumir a responsabilidade pela ação educativa que oferece, como também, reivindicar das instâncias superiores as condições necessárias para seu desenvolvimento.

A proposta pedagógica e o espaço do currículo

A retomada das discussões acerca da proposta pedagógica nesse estudo é pelo fato de que a escola, ao se organizar constitui o seu ambiente educativo. Nesse ambiente as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual. Entre outras coisas ela deve oferecer atendimento aos pais efetuado pela secretaria da escola, distribuir merenda que envolve atitudes, modos de agir dos funcionários da escola e influencia na educação dos alunos de modo positivo ou negativo, assim como deve realizar reuniões pedagógicas.

As escolas tornam-se o espaço das realizações tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos da aprendizagem. Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), ao discutirem o papel da escola diante do sistema de ensino, demonstram o papel imponderável do espaço da sala de aula, assim como dos profissionais de determinado estabelecimento de ensino. Ressaltam que a eficácia de seu trabalho pode ser reduzida se não tiverem a visão do conjunto do sistema de ensino nacional, estadual e municipal. Assim argumentam:

[...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino são carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 297).

Por outro lado, a escola preserva a mesma organização do trabalho didático anterior às reformas educacionais dos anos noventa. Com os manuais didáticos concebidos nos moldes do sistema manufatureiro do séc. XVII, embora adequados ao nosso tempo, os livros e/ou apostilas, instrumento de trabalho do professor e do aluno é que conduzirá a aprendizagem seguindo uma programação prévia que não é feita pelo professor e sim por especialistas.

Com isso a gestão pedagógica fica condicionada a seguir uma programação prévia dos conteúdos escolares para cada disciplina e série. A partir do momento em que não há nenhum mecanismo de retenção devido à progressão continuada, a escola necessita criar mecanismos para garantir a aprendizagem do aluno. Se a escola não identificar as dificuldades dos alunos no tempo escolar, e a partir delas procurar meios para saná-las, eles carregarão adiante nas séries subsequentes.

Para que a escola atinja a dimensão formativa em sala de aula, local em que se concretizam as definições sobre as políticas e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias será necessário contar com a eficácia de sua proposta pedagógica. Não cabe somente ao professor garantir a aprendizagem dos alunos, mas também à direção e coordenação pedagógica e aos pais.

Como afirmamos em estudos anteriores (MELLO, 2008) a organização curricular afeta organização do trabalho do gestor, do docente e dos próprios educandos. De acordo com as necessidades formativas da escola vão se moldando o perfil dos profissionais que nela atuam. Uma retomada a esses intervenientes proporciona repensar lógicas e valores que presidem a organização da escola e mobilizam seus componentes. Como já mencionamos no início do texto, a leitura, o contar as histórias de vida e das experiências motiva a novos saberes com o desenvolvimento de competências e a renovação consciente das lógicas e valores acumulados na trajetória de cada um. “Mais que o mercado busque capturar ‘competência’ como ‘competitividade’, os educadores se afastam disso, garimpando sempre as dimensões ‘formativas’”. (DEMO, 2012, p. 13).

Arroyo (2011, p. 80) salienta que “o movimento dos trabalhadores da educação básica vem reagindo a inferiorização de seu trabalho no próprio campo da docência, do sistema escolar e das instituições públicas, do trabalho humano”. Os docentes vêm reagindo com a disputa política da desvalorização da carreira, à má remuneração e à inferiorização de seu trabalho. A escola, por meio de seu coletivo de recursos humanos pode reagir a isso quando o currículo, a cultura docente, os processos de ensino e aprendizagem não se prestam a reproduzir as dicotomias e inferiorização dos alunos da classe popular em suas experiências e conhecimentos valorizando assim o seu trabalho.

Cruz, Garcia e Bahia (2009, p. 55), afirmam que “os profissionais da educação vão construindo ao longo da vida o seu ‘artefato cultural’ consubstanciado no conhecimento, na ideologia, nos valores, nas legislações nos rituais cotidianos”. A desmistificação da cultura construída ao longo da vida profissional pode facilitar a compreensão do cotidiano dos atores produtores das formas de gestão e de ensino (docentes). O conhecimento, os traços culturais,

as crenças, concepções, visões de mundo, os valores, a simbologia, os códigos utilizados na comunidade escolar podem ser apreendidos em sua peculiaridade para que a desmistificação seja processada.

Por outro lado, a cultura que cria a existência e o modelo propagado para a escola está sedimentada nos aportes do neoliberalismo, da globalização, das novas tecnologias e da denominada pós-modernidade provocando transformações nos setores produtivos e societários. A educação é vista como um artefato para alcançar a tão propagada pós-modernidade. Na perspectiva da qualidade do ensino enfrentamos o binômio custo benefício identificado como meio de alcançar índices crescentes de produtividade, obtidos com a adoção de técnicas eficientes de gestão. (CRUZ; GARCIA; BAHIA, *ibid.*, p. 66).

O modelo de gestão que se adapta a esse mercado passa a ser o gerencialismo visto como o caminho seguro para garantir a qualidade de ensino com a consequente eliminação do fracasso escolar. A gestão fica por decidir entre duas direções opostas e contraditórias pois;

[...] por um lado, a necessidade de mobilização da subjetividade dos diferentes atores sociais aí presentes (gestores, funcionários, professores, alunos e pais) estimula o exercício das principais estratégias hoje disponíveis nesse sentido: a participação no processo decisório, socializando para o trabalho em equipe e a produção flexível; a formação profissional enquanto formação de competências (operacionalização dos conhecimentos, habilidades e atitudes). (CORRÊA; PIMENTA, 2009 p.22).

De outro lado, o paradigma atual subjacente a teoria de administração, o modelo de qualidade total, determina tomada de decisão e apoio nas formas colegiadas e de dirigismo.

Análise e discussão do processo formativo de extensão e pesquisa

Considerando as ações da pesquisa qualitativa, a metodologia abordada nesse projeto é a colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 55), por “oferecer um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional”. O pesquisador deve segundo autores experienciar o espaço e o tempo vivido pelos investigados e partilhar de suas experiências, para reconstituir adequadamente o sentido que os atores sociais dão a elas (pesquisa aplicada). Advoga-se também o engajamento deliberado do pesquisador nos confrontos ideológicos e políticos da sociedade e o compromisso manifesto com frações de classe subalternas. Para estes, especialmente, a pesquisa é um processo de formação e ação que deve provocar uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os seus próprios

interesses sociais. O pesquisador, identificado organicamente com a vida e os interesses sociais dos sujeitos da pesquisa pode contribuir na ação, atuação política e profissional.

O objeto central da pesquisa – “A complexidade da função do coordenador pedagógico: cultura e identidade em interface com a política de formação” desmembrou-se em vários relatórios fruto da riqueza do ambiente de formação continuada, da equipe do GEFI e do ambiente escolar. Acrescente-se a isso as interrelações estabelecidas entre os diversos componentes e atores da prática educativa conforme o qualitativo da pesquisa colaborativa.

Das contribuições originadas pelos componentes do GEFI podemos mencionar os que estudaram a gestão e as suas interfaces como, por exemplo, a participação colegiada, atuação dos conselhos de classe, financiamento e a distribuição do dinheiro nas escolas, escolha de dirigentes, gestão da educação infantil e do ensino fundamental, o uso do computador como instrumento didático e o funcionamento das salas de recursos.

Depreendemos no contexto em que as pesquisas do grupo se inseriram nesse espaço de tempo, que houve avanços no sentido da busca de maior empenho dos dirigentes em promover a participação da comunidade escolar nas reuniões pedagógicas (reveladas como sendo planejadas). Os conselhos escolares ainda têm dificuldade de contar com a participação dos seus componentes recaindo para o diretor uma maior carga de responsabilidade. É sabido também do avanço nas instalações de recursos tecnológicos para as escolas da rede sendo que, ainda existe uma grande resistência por parte dos docentes na utilização desses recursos para a aprendizagem de seus alunos.

O atendimento das crianças nas instituições de educação infantil também foi ampliado, porém não suficiente para a demanda que requer a população do município. Por outro lado, a gestão das instituições infantis, vista por muitos como tutelada por políticos, vem sendo discutida pelos sindicatos da categoria e passa no ano de 2012, por transformação estatutária para garantir com isso, eleições ao cargo de diretor de educação infantil. No caso das instituições do ensino fundamental da rede municipal os dirigentes são eleitos pela comunidade escolar, assim como na rede estadual nos níveis fundamental e médio.

O breve panorama do contexto em que realizamos estudos e pesquisa nos remete a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular e como condiciona o papel da gestão escolar a partir de um sistema que já possui a sua proposta pedagógica para os níveis de educação infantil, fundamental e médio.

A possibilidade que a pesquisa e extensão nos dão de pensar o cotidiano reclama uma ação efetiva nos movimentos da escola, na maneira em que projetam e conduz o currículo, o

planejamento de seu projeto e nas interrelações no âmbito da gestão. Os educadores, aqueles que além de possuir a competência teórica, técnica e prática carregam uma concepção, um projeto de sociedade perante o qual podem construir a sociedade democrática.

Conforme nos ensina Frigotto (2008), o desafio dos educadores é a capacitação individual e coletiva para leitura da realidade, contrapondo as simplificações e distorções ideológicas dos aparelhos de hegemonia da classe dominante. Os estudos desenvolvidos no grupo têm possibilitado a leitura da realidade social, cultural, política e econômica que atinge a realidade da escola.

Ouvimos muitos professores, diretores, acadêmicas do curso de pedagogia e outras licenciaturas (mulheres são a maioria) que frequentam ou frequentaram o GEFI e, embora sejam diferentes entre si, são desdobráveis como diz a poeta Adélia Prado. O desenho da experiência de cada um não é nem igual, nem desigual. Os dois são possíveis ao mesmo tempo. “A igualdade revela do mundo da ciência, sua desigualdade, do mundo de minha percepção”. (CHATELET, 1982, p. 223).

O mundo do vivido de cada um faz parte de um campo em que a aparência é cercada de outra coisa a qual só posso aprender se reintegrar-me nele. Quando nos esforçamos para perceber o universo do conjunto pesquisado e penetramos em seus meandros vamos redescobrimos dois aspectos de uma mesma realidade onde cada um, não é igual nem desigual. O mundo físico e social sempre funciona como estímulo das reações dos sujeitos. Fundamental é ter-se um professor/gestor capaz de “ler o mundo” como insistia Paulo Freire do que um pacífico transmissor. O ponto crucial “nesse particular, é ter como ponto de partida o conhecimento, as experiências e vivências dos sujeitos alunos”. (FRIGOTTO, 2008, p.49).

Os professores e gestores ratificam as condições da organização, do processo pedagógico no conteúdo curricular, nos materiais e nos métodos subjacentes às concepções de conhecimentos que os envolve no contexto de trabalho. E ainda, o processo de formação é conduzido de modo que no âmbito da gestão escolar seja percebido não apenas como diferente, mas também como desigual no que tange às camadas populares às quais atendem.

Da perspectiva do fazer pedagógico de cada um será necessário descobrir as ambiguidades pessoais (ideias, concepções, valores) naquilo que tem em comum e de diferente no conjunto da experiência histórica e formação. É no chão da escola que se tece e constrói a cidadania e a educação e que constitui sujeitos capazes de transformações. A forma democrática de educar é crucial, porém como nos lembra Frigotto (2008), não deve ser confundida com democratismo. Nesse processo ressaltamos a importância da gestão escolar

que tem um papel decisivo nas interrelações com os recursos materiais e humanos, tanto no plano ético como político, preservando os direitos sociais básicos de seus alunos, em contraposição ao ideário neoliberal.

A pesquisa que ora se desenvolveu voltada para a gestão naquilo que é percebido de seu papel na coordenação da proposta curricular e o significado desta para a educação possibilitou conhecer “maneiras de fazer” (ler, produzir, falar, organizar), “maneiras de utilizar” que tecem as redes de suas ações reais. O percebido sob diferentes olhares que mostram se constituem, ou não, mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato e serve de mote para iniciativas que alteram propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção. Trazem experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficialmente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.
- CHATELET, Francois (Org.). **História da filosofia: idéias, doutrinas. O séc. XX**. Tradução Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- CORRÊA, Maria L.; PIMENTA, Solange M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In. Oliveira, Maria A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novos desafios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CRUZ, Rosilene M. B. da; GARCIA, Fernando C.; BAHIA, Maria G. M. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In. OLIVEIRA, Maria A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novos desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DEMO, Pedro. Prefácio In. LIMA, Terezinha Bazé. **Educação e Desenvolvimento da Competência Humana**. Campo Grande, MS. : Life Editora, 2012
- FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários no Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In. SOUZA, Neusa M. M.; ESPINDOLA, Ana L. (Org.). **Apoio pedagógico na busca da inclusão**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2008.
- GOTTSCHALL, Jonathan. **Os humanos são violentos**. Entrevista concedida a Gabriela Carelli. Revista Veja, Edição 2268, Ano 45, nº 19, Editora Abril, 2012.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Mello. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOSSO, Marie C. História de vida como projetos e as histórias de vida a serviço de projetos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 11-23, jul/dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MELLO, Lucrécia S. Formação Continuada de Educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar e gestão colegiada. In. SOUZA, Neusa M. M.; ESPINDOLA, Ana L. (Org.). **Apoio pedagógico na busca da inclusão**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2008.

PARO, Vitor. Situação e perspectiva da administração da educação brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Administração da Educação** – Brasília, v. 12, n. 2, jul./dez. 1996.

PREEDY, Margaret [*et. al.*]. **Gestão em educação**: estratégia, qualidade e recursos. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VEIGA, Ilma P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

_____. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

GT: Formação de professores e Políticas Públicas**GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA**

Mauricio Macedo Vieira ¹¹⁴
Bartolina Ramalho Catanante ¹¹⁵

Resumo

Neste estudo discutir-se-á práticas de gestão escolar frente às políticas públicas de educação escolar inclusiva. Nessa perspectiva, considera-se que o gestor escolar deve se reconhecer como educador, como sujeito que tem por fim colocar em prática o saber pedagógico e de gestão. O gestor é o grande responsável pelo sucesso (ou insucesso) de uma escola, na qual crianças e adolescentes, independentes de suas características específicas, devem ter acesso e garantia a sua permanência. E ao tratarmos da educação inclusiva, não há como deixar de contextualizar a prática de gestão que os mesmos desenvolvem a fim de facilitar o acesso daqueles que necessitam de condições específicas de aprendizagem. Dessa forma, a proposta desse trabalho é aprofundar os estudos sobre o papel do gestor escolar frente a educação inclusiva, assim como as políticas que direcionam essa prática em cinco escolas da rede municipal de Campo Grande.

Palavras-chave: gestão escolar; políticas públicas; educação inclusiva

Introdução

Precisamos compartilhar em nossa prática profissional experiências conjuntas de desafios e superações das problemáticas do cotidiano escolar, assim como nos espaços institucionais contribuir para o cumprimento de legislações que regulamentam e viabilizam a gestão democrática e o regime de colaboração entre os próprios pares na escola, como resultado de um pacto da sociedade pela democratização da educação e da produção de uma educação de qualidade, aproximando-nos da excelência profissional.

A partir do estabelecimento de um compromisso da gestão pública com a educação inclusiva, é possível lançar um olhar sobre as práticas pedagógicas e perceber que os problemas que envolvem o cotidiano escolar podem ser equacionados.

Pensar a educação é trabalhar, de forma colaborativa, no sentido da efetiva democratização dos sistemas educativos em nossas escolas e nas suas relações com outras

¹¹⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação – UEMS (2013).

¹¹⁵ Doutora em Educação pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS. UU de *Campo Grande*.

esferas mais amplas. Isto porque, ao participarem da elaboração e execução das políticas educacionais e terem acesso às informações sobre a utilização dos recursos, os trabalhadores em educação certamente poderão compreender as diferentes intencionalidades dos projetos políticos pedagógicos, PPP de suas escolas legitimando e referendando a atuação dos gestores escolares, valorizando assim, a cultura democrática.

O gestor escolar é uma figura importante na organização da escola e na execução da gestão escolar democrática. Ele é o responsável em estar à frente de todo o processo de ensino aprendizagem e pelo sucesso (ou insucesso) de uma escola, na qual crianças e adolescentes, independentes de suas características específicas, devem ter acesso e garantia a sua permanência. É responsável também em fazer a articulação do processo de participação da comunidade escolar, envolvendo aqueles que estão dentro e ao entorno da escola, comprometidos com a qualidade de uma educação cidadã, ética e solidária. Dessa forma, o trabalho do gestor não pode acontecer de maneira isolada, sem o envolvimento da comunidade escolar.

Por outro lado, os princípios da gestão democrática são estruturantes no processo para transformar a escola como um espaço de luta por melhores condições de vida e de cidadania.

No Brasil o fim da ditadura militar foi acompanhado por movimentos de redemocratização em todos os campos sociais, inclusive na educação. Esses movimentos tiveram por objetivo a elaboração de leis que estabelecessem formas mais democráticas de funcionamento das instituições, incidindo como efeito cascata sobre a educação. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação sofreu uma reformulação das suas legislações específicas, envolvendo leis, diretrizes, regimentos, tudo incorporado aos princípios norteadores da democracia.

Neste contexto, surge a idéia de gestão democrática, na qual todos os atores sociais envolvidos podem participar, desde o planejamento, a execução e avaliação de políticas e práticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n° 9.394/1996, organizou os sistemas de ensino de forma a efetivar garantidamente os mecanismos de participação de toda a sociedade na elaboração de políticas educacionais, através de conselhos, congressos, conferências, enfim, fóruns de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador que acompanhassem as ações do órgão administrativo do sistema.

A gestão democrática na escola pública tem por objetivo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, PPE da escola. Essa participação está expressa na lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDBEN n° 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, afirma que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática, garantindo-se a participação de estudantes, funcionários, pais, professores, gestores e comunidade local na definição e realizações das ações e da viabilização das políticas educacionais.

A gestão democrática foi uma conquista dos profissionais da educação e da comunidade, considerado um avanço na política educacional em busca do combate ao autoritarismo no sistema educacional, permitindo o compartilhamento do poder, por parte da direção da escola, e a conquista da autonomia para colocar em prática os princípios didáticos pedagógicos definidos no PPP de cada escola. A gestão democrática levou a mobilização de toda a sociedade que exigiu investimentos financeiros no sentido de melhorar a qualidade da educação pública a fim de formar cidadãos críticos e participativos.

A educação especial no município de Campo Grande revela-se como um passo importante para a inclusão de alunos na educação básica e a pessoa do gestor escolar revela-se como um dos mecanismos chave para garantir esse espaço. Dessa forma, nesse trabalho nos propomos em aprofundar os estudos sobre a política de educação inclusiva e o papel do gestor escolar na rede municipal de ensino.

Objetivos e metodologia

A presente pesquisa tem como objeto a gestão escolar e a política de inclusão desenvolvida na rede municipal de ensino de Campo Grande estado de Mato Grosso do Sul. A investigação buscará identificar quais aspectos da política pública de inclusão são facilitadas pelos gestores da educação básica da rede municipal de ensino a fim de incluir alunos da educação especial.

A pesquisa será de natureza qualitativa e consistirá, primeiro lugar, na observação do processo de Gestão, na perspectiva da educação inclusiva, de cinco escolas municipais de Campo Grande á luz da teoria estudada. De acordo com Ruiz (1991), a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Essa pesquisa de campo deve ser apoiada numa análise bibliográfica uma vez que, entende-se ser um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Por isso, serão consultados autores com reconhecida contribuição no que se referem à gestão e políticas publicas de inclusão, em especial em Campo Grande, que contribuem para a melhor compreensão da educação especial na perspectiva da educação

inclusiva sob a gestão dos espaços educativos e a formação de seus gestores para a atuação no cenário de uma gestão democrática.

Propõe-se uma análise crítica-reflexiva sobre o papel da gestão escolar, bem como de suas práticas, a fim de enfatizar a importância de se compreender a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para que gestores escolares reconheçam suas reais possibilidades em intervir nos afazeres pedagógicos nos espaços escolares, e sendo assim, os alunos deficientes, por eles geridos, alcancem patamares mais elevados de conhecimento. Pois ao se discutir educação inclusiva se faz necessário refletir sobre gestão democrática que contemple as possibilidades de incluir o maior número possível de alunos no espaço escolar. É preciso estar atento e olhar a prática e perceber que a inclusão não é integração do aluno, mas inclusão exige mudanças na organização da escola como um todo. Considera-se que a gestão vai além de atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação. Cabe ao gestor propagar ideias que rompem barreiras entre teoria e a prática como tentativa de repensar a administração e propor desafios de auto-avaliação. Como destaca Alonso (1998),

“Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar.” (ALONSO, 1988, p. 11).

Nesta perspectiva, cabe ao gestor escolar o compromisso com uma prática inclusiva pautada em princípios de uma educação com qualidade e que oriente os alunos para uma formação educacional voltada para o exercício da cidadania.

Para isso, fez-se opção por realizar uma pesquisa qualitativa, que consistirá no levantamento de informações por entrevista semi-estruturada; estudo e análise de documentos a respeito da gestão escolar democrática e da construção histórica da educação especial sob a perspectiva de educação inclusiva.

Compreende-se que pesquisar é diferente de estudar. A pesquisa requer investigação a fim de propor contribuição enquanto o ato de estudar é o ato de leitura, compreensão e reprodução. O discernimento realizado pela escola influencia no entendimento. Quando se pensa na instituição escola se chega ao entendimento que ela cumpre em grande parte a função pedagógica. Porém, nem sempre isso está em primeiro plano, pois muitos outros fatores estão envolvidos.

Tomando a perspectiva de se conceber a ação de pesquisar como uma prática cotidiana, a tendência é tornar a escola como sendo um espaço para ambientes favoráveis de aprendizagens. Pretende-se com esta pesquisa a realização de um estudo das políticas públicas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, bem como sua trajetória e quais são as perspectivas que o gestor escolar tem nesse contexto para sua implementação, apontando assim as suas possibilidades e desafios.

Serão observados aspectos referentes à representação social e política dos gestores, sua atuação no espaço escolar, a contribuição de seus cursos de formações inicial e continuada, referentes à educação especial, os discursos e os saberes durante e após essas formações sempre tomando como base a importância e a necessidade destas (in) formações para a prática pedagógica e administrativa na gestão de suas unidades de ensino.

Conforme destaca Filice (2011, p. 13),

“nesse processo dialético, pode-se dizer que os gestores apropriam-se do objeto, a lei, atribuindo-lhe vários sentidos, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz a ambos – sujeito e objeto. Essas reapropriações não ficam apenas com os gestores, mas materializam-se em suas ações, na sua forma de encaminhar as políticas educacionais para os municípios sob sua jurisprudência”.

Nesse sentido, busca-se, portanto, a partir do materialismo histórico e dialético, a compreensão do sujeito-objeto, ou seja, das relações de poder que o gestor escolar apresenta na gerência de sua atuação. A preocupação metodológica e acadêmica com o conhecimento não se limita, pois, somente à descrição do fenômeno ou à de sua reprodução, mas, inclusive, à da própria possibilidade do conhecimento.

Discussão

Para Alves (2008, [...]) “a produção do conhecimento basicamente reitera a forma de se fazer educação dentro das escolas. Assim sendo, contribui, sobretudo, à reprodução da anacrônica organização do trabalho didático dominante e não à sua transformação” (Alves, 2008, p. 103).

Na perspectiva do método dialético procura-se a partir do universal compreender o singular. A abordagem histórica a que se pretende com essa pesquisa terá o intuito de situar a colaboração dos referenciais teóricos construídos a partir dos clássicos para a leitura analítica da realidade. Segundo Filice (2011, p.35), “busca-se compreender essa materialidade histórica por meio do método dialético. Entende-se que as visões de mundo e convicções

interiores são centrais na relação dos homens entre si e com a natureza”. Assim, o conhecimento dos conceitos de escola e de gestão acumulados ao longo da escola contribuirá para esta análise.

Contudo, na educação especial não poderia ser diferente: historicamente somos herdeiros de uma realidade altamente discriminatória em relação àqueles que são “diferentes”. Apesar de obtidos avanços significativos para propósitos educacionais inclusivos segundo Carvalho (1997, p.13), *“os preconceitos ainda existem em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação.”* Porém, poderemos oferecer respostas educativas específicas e individualizadas a esses alunos com deficiência e que atualmente estão, por força de lei, sabendo interagir com outras crianças e eles mesmos ensinando grandes lições de respeito e solidariedade. Daí, a proposição de estratégias de intervenção pedagógica diferenciadas também se faz necessário.

O ambiente escolar, que tradicionalmente era caracterizado por excluir os diferentes, atualmente já abre suas portas para todos, e para isso, um dos pressupostos básicos dessa proposta é a necessidade de adaptações no ensino a fim de promover desafios constantes a todos os alunos e que favoreçam seu pleno desenvolvimento social e cognitivo (Medeiros, 2003).

Neste sentido reconhecemos a importância de buscar uma trajetória entre escola e comunidade com vistas a adequar as atividades escolares à sua realidade e diversidade suprimindo as práticas discriminatórias, apresentando-se como uma escola de boa qualidade para todos. Em relação à qualidade da educação de acordo com Braslawsky (2008),

Como tantos outros, o conceito de qualidade da educação é, ao mesmo tempo, muito simples e muito sofisticado. Sob nossa perspectiva, “uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que o façam com felicidade”, porque todos merecem a felicidade ou, como se diz em francês, “lê bonheur”, neste sentido, é válido argumentar que o direito ao bem-estar não é um direito que se deva postergar para a vida adulta. Meninos e meninas merecem, antes de qualquer pessoa, sentir-se bem quando está na escola, ser feliz na escola.(BRASLAWSKY, Apud Noletto, 2008. p. 63).

Para que a aprendizagem se efetive de forma sistemática, e que atenda a todos os alunos com qualidade, faz-se necessário articular de maneira equilibrada as condições internas e externas dos sujeitos nela envolvidos. Lidar com crianças ditas normais e as que

são consideradas com deficiências num mesmo espaço escolar, em que os currículos, os programas e os métodos avaliativos ainda refletem os ditames da sociedade, se constitui, atualmente, num dos grandes desafios da área da educação.

A escola precisa estar atenta às condições de desenvolvimento psicológico e ao ambiente de aprendizagem que ela oferece aos alunos. Uma vez oportunizadas, em seus espaços, condições essenciais para um trabalho didático-pedagógico eficaz, a eficiência será manifestada pelas relações em conjunto entre os sujeitos envolvidos.

Portanto, o entendimento conceitual do objeto ora a ser analisado é imprescindível para a construção do pensamento a que se pretende esclarecer a partir da problemática apresentada. Vitor Paro, contribui para este esclarecimento com a reflexão de que

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (Paro, 1997, p. 7).

Apresentar formas diferentes para se resolver o mesmo problema é uma possibilidade de inserção de diversos recursos na rotina escolar. Eis, portanto, a escola adotando uma postura inclusiva a fim de garantir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos nela inseridos. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, as políticas públicas vigentes privilegiam a educação desses alunos, apontando para o modelo de escola inclusiva.

O desafio está na escola, em que muitos ainda precisam abandonar estereótipos em relação ao entendimento de que aluno com deficiência não aprende. Sabemos que, mesmo com as limitações decorrentes da deficiência, o aluno é capaz de aprender.

A questão maior está em tornar ainda mais sensível o olhar dos gestores escolares em torno da construção dos planos político e pedagógicos de suas escolas, que não desconsiderem as inúmeras estratégias exigidas pela prática pedagógica da ação inclusiva.

Considerações Finais

A reflexão sobre o papel que o gestor escolar possui frente à escola democrática e inclusiva tem por finalidade repensar até que ponto a educação inclusiva acontece efetivamente na escola. Reflexões e abordagens sobre a gestão escolar são frequentes no meio educacional, porém constatar as diferentes formas de organizar e construir o Projeto Político

Pedagógico da escola da maneira mais inclusiva possível é um dos grandes desafios das políticas educacionais.

Há que se observar ainda que a educação, na perspectiva inclusiva, deve ser flexível dando condições históricas para que o conhecimento seja atingido em sua totalidade, respeitadas as limitações dos sujeitos envolvidos. Por isso, entende-se que a gestão democrática do Projeto Político Pedagógico visa à realização de projetos inovadores no currículo da escola. Diante disso, a realização deste estudo configura-se como momento primordial à análise teórica sobre a temática da gestão escolar democrática e seus desafios, expressando assim, o papel que exerce nos interiores da escola a partir das implantações de políticas públicas de educação inclusiva que vem sendo implementadas a fim de atender a Educação Especial.

Referências

ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea** / Gilberto Luiz Alves. – 4.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Formação de Professores: Uma necessidade de nosso tempo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p. 102-112, SET. 2008 – ISSN: 1676-2584.

_____. **Mato Grosso do Sul: o Universal e o Singular** / Gilberto Luiz Alves. – Campo Grande-MS: Ed. Uniderp, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed - Brasília, DF: 2007.

_____. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 27/10/2010

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para educação de qualidade para todos no século XXI**. Cecília Braslavsky. São Paulo: Moderna, 2005.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A Organização do trabalho didático na história da educação** / Silvia Helena Andrade de Brito... [et al.] (orgs.). – Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação).

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. **A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999- 2002) : os mecanismos de participação** / Bartolina Ramalho Catanante. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande – MS (1996-2004)** / Nesdete Mesquita Corrêa. – Campo Grande-MS : UFMS, 2005.

GARCIA, Walter E., 1938 – **Administração educacional em crise** / Walter E. Garcia. – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.12)

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. Mariuza Aparecida Camillo. UFMS: Campo Grande-MS, 2005

LARROSA, JORGE. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed. – Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica** / Licínio C. Lima. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança**. I. L. Medeiros. Porto Alegre – RS: UFRGS, 2003.

MÉSZÁROS, István, 1930 – **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

NERES, Celi Corrêa. **A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: Um Esboço de Política Pública em Tempos de Inclusão**. Celi Corrêa Neres e Nesdete Mesquita Corrêa. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009. Campinas. Anais do Seminário de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR. Campinas: Editora Unicamp, p. 01 e 09.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz**. 4 ed. Revista. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci** / Paolo Nosella. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica** / Vitor Henrique Paro. – 17. ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Crítica da estrutura da escola** / Vitor Henrique Paro. – São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Benno Sander – Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação** / Sander Benno. – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- SAVIANI, Dermeval, 1944 – **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** / Dermeval Saviani. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- _____. – **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações** / Dermeval Saviani. – 6. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1977. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).
- SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** / Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- THURLER, Monica Gather. MAULINI. Olivier. **A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola** / Organizadores, Monica Gather Thurler, Olivier Mulini; tradução: Fátima Murad; revisão técnica: José Fernando B. Lomônaco. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- VASCONCELOS, Maria do Socorro. **Educação e liberdade**. Maria do Socorro Vasconcelos, coordenadora; Casemiro de M. Campos ... e outros – Fortaleza: Brasil tropical, 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil** / Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007

GT: Formação de Professores e políticas públicas

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO NAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE: FUNDEF E FUNDEB

Solange Jarcem Fernandes¹¹⁶

RESUMO: O objetivo deste artigo foi analisar a política de financiamento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 1998 a 2010, durante a vigência do Fundef (1998 a 2006) e do Fundeb (2007 a 2010), em relação à ampliação do acesso e dos valores financeiros *per capita* para esta etapa de ensino. Os indicadores educacionais analisados foram obtidos nos bancos de dados do INEP/MEC e na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Os dados financeiros foram retirados dos Balanços Gerais Consolidados do município de Campo Grande. O agrupamento dos dados em tabelas e gráficos representaram as séries históricas trabalhadas, possibilitando a análise do efeito financeiro do financiamento público e dos dois Fundos nas tendências das matrículas no período delimitado para este estudo. Os dados levantados permitem inferir que a política de financiamento com a implementação dos Fundos repercutiu nas matrículas ao delimitar as competências de cada ente federativo e principalmente, com o Fundeb resgatou o conceito amplo de educação ao incorporar todas as etapas e modalidades da educação básica no seu financiamento e de municipalizar a educação infantil.

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste texto foi analisar a política de financiamento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 1998 a 2010, durante a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em relação à ampliação do acesso e dos valores financeiros *per capita* para esta etapa de ensino.

A política de financiamento da educação básica, como consequência do processo de reforma da educação brasileira, sofreu modificações em sua trajetória a partir dos anos de 1990. Foi a partir desta década que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 e a Emenda Constitucional nº 14/1996 regulamentada pela Lei nº 9.424/1996. Findo o período de implementação do Fundef (1998/2006), entrou em vigor a Emenda Constitucional nº 53/2006 regulamentada pela Lei nº 11.494/2007. Essas duas emendas à constituição alteraram a trajetória dos recursos para o

¹¹⁶ SEMED/Campo Grande/MS/UFMS.

financiamento público oriundo da receita de impostos e transferências estabelecidos no artigo 212¹¹⁷ da Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Originalmente, do percentual de impostos vinculados, a CF/1988 determinou no artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que durante os dez primeiros anos, a contar de 1989, no mínimo 50% dos valores vinculados deveriam ser gastos na universalização do ensino fundamental e na eliminação do analfabetismo.

Nenhum desses dois objetivos foi alcançado, porque a União não cumpriu a parte que lhe foi destinada em relação aos gastos dos recursos financeiros com a educação básica. Segundo Oliveira (2001, p.114-115), a União não destinou a parcela que era da sua responsabilidade para a aplicação dos recursos, por meio de manobras políticas na interpretação da lei, pois se cumprisse o estabelecido do percentual vinculado geraria aumento de despesas para a União, e esse aumento era contrário à orientação política e econômica dos governos brasileiros desde 1988.

Para Rodriguez (2001, p.42-44), a política do sistema tributário nacional imprimiu ao aparelho de proteção social brasileiro, uma política de restrições fiscais e o seu efeito produziu mais fraturas do que consensos ao sistema, ao delinear as responsabilidades dos entes federativos, sem o devido equacionamento do financiamento público e sem uma definição clara das competências que caberia a cada um.

Com isso, mesmo com a vinculação constitucional, que na CF/1988 aumentou¹¹⁸ os percentuais vinculados para as receitas educacionais, não houve impacto na oferta educacional. Cada ente federativo continuou a fazer um pouco de tudo, sem uma articulação entre as instâncias governamentais, somam-se ainda inúmeros artifícios contábeis, que estados e municípios se utilizaram para justificar diferentes formas de desvios na execução orçamentária do recurso da educação para outras atividades do poder público. (RODRIGUEZ, 2001, p. 44).

Esse foi um quadro propício para que o governo da União encontrasse respaldo para intervir nacionalmente na educação. Esta intervenção se materializou em 1996, com o Fundef, quando a CF/1988 foi alterada nos dispositivos relacionados ao financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996. A legislação do Fundef, como política nacional, redefiniu as competências educacionais dos estados, municípios,

¹¹⁷ Por meio do artigo 212 da CF/1988, os entes federativos tiveram que destinar, anualmente, um percentual mínimo da receita para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A União deve reservar, pelo menos, 18% e os governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, pelo menos, 25% de sua receita de impostos e transferências para as despesas com MDE.

¹¹⁸ Durante o período militar a vinculação dos recursos havia sido suprimida para a União, estados e Distrito Federal.

Distrito Federal e da União, priorizando o financiamento do ensino fundamental, com a elevação dos percentuais de 50% para 60% dos valores mínimos que cada estado e município teriam que aplicar nessa etapa de ensino.

A legislação do Fundef, a Emenda Constitucional nº 14/1996 e a Lei nº 9.424/1996, tornaram mais claras as competências educacionais, definindo que caberia aos municípios a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental, e aos estados a responsabilidade pelo ensino fundamental e ensino médio, e a União passou a ter a função supletiva e redistributiva, por meio da assistência técnica e financeira aos entes federativos.

A partir da operacionalização do Fundef, constatou-se por um lado, que o Fundo propiciou maior transparência para os gastos com a educação e que houve aperfeiçoamento no processo de gerenciamento orçamentário e financeiro (CASTRO, 1998, p. 8-9); e, atenuou as grandes disparidades de gasto por aluno do ensino fundamental existente entre as redes estaduais e municipais no âmbito de um mesmo estado (DAVIES, 1999). Por outro lado, o Fundo cerceou a autonomia relativa das unidades subnacionais quando impôs os percentuais de gastos obrigatórios para o ensino fundamental e ao promover acirradas disputas por matrículas dessa etapa de ensino entre os estados e seus municípios. (FERNANDES e OLIVEIRA, 2011). Além disso, deixou de fora do financiamento do Fundo, as outras etapas e modalidades de ensino, entre elas a educação infantil.

O Fundef foi substituído pelo Fundeb em janeiro de 2007. Enquanto o Fundef financiava somente o ensino fundamental, o Fundeb resgatou, em termos de concepção, o conceito amplo de educação instituído pela CF/1988, ao incorporar todas as matrículas da educação básica e instituiu o fator de ponderação¹¹⁹ na redistribuição dos recursos financeiros, que variam entre 0,7 a 1,3 pontos e servem como parâmetro para o cômputo dos *per capita* do Fundo, resultando em diferentes valores para cada etapa e modalidade da educação básica. Definiu ainda que cada ente federativo só receberia os repasses dos recursos da sua área de atuação. Com essa regulamentação, dada pela legislação, o investimento na educação infantil passou a ser de competência do município.

Com o mecanismo de redistribuição de receita por meio da retenção e repasse dos recursos subvinculados à conta dos Fundos, os governos, principalmente os municipais foram induzidos a aumentar o número de matrículas em suas redes para preservar a sua receita ou

¹¹⁹ Esse fator é utilizado na ponderação do número de alunos, para fins de distribuição dos recursos do Fundo, ou seja, representam as diferenças de valor por aluno/ano utilizadas para os dezenove segmentos em que a educação básica foi dividida, para fins de operacionalização do Fundeb, de forma que todos os segmentos encontram-se relacionados ao fator base (1,00) atribuídos aos anos iniciais do ensino fundamental urbano segmento mais expressivo, em quantitativo de alunos da educação básica. (MEC: MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO FUNDEB, 2008, p 12).

para ao menos recuperar a parcela que foi automaticamente retida, dessa forma as matrículas funcionaram como mecanismo de recuperação e/ou obtenção de receita adicional.

Diante deste contexto, analisar os efeitos do financiamento público nas matrículas da educação infantil e dos valores *per capita*, no período em que esta etapa de ensino não é contemplada pela política do Fundef e quando ela começa a receber financiamento específico do Fundeb, auxilia na avaliação dos efeitos de uma política pública de cunho nacional na esfera municipal.

Os indicadores educacionais analisados neste artigo foram obtidos nos bancos de dados do INEP/MEC e na Secretaria Municipal de Educação SEMED/Campo Grande e nos dados da Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso do Sul. Os indicadores financeiros foram retirados dos Balanços Gerais Consolidados do município de Campo Grande. O agrupamento dos dados em tabelas e gráficos representaram as séries históricas trabalhadas, possibilitando a análise do efeito financeiro do financiamento público e dos Fundos de natureza contábil e das tendências das matrículas no período delimitado para este estudo.

A POLITICA DE FINANCIAMENTO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

Campo Grande em 2010 tinha uma população de 787.204 habitantes, com uma população eminentemente urbana – com grau de urbanização de 98,6%. O município agrega $\frac{1}{3}$ da população do estado, isso significa que, de cada cem habitantes, trinta e três pessoas estão residindo na capital. A educação básica é ofertada pelas redes públicas estadual, municipal e federal, e por uma rede de escolas privadas.

Em Campo Grande, com o Fundef (1998/2006), ocorreu um crescente processo de transferências de recursos da rede estadual para a rede municipal, em decorrência do aumento do número de matrículas do ensino fundamental na rede municipal. Esse aporte de recursos do Fundef para a rede municipal correspondeu a aproximadamente 60% do valor total operacionalizado pelo fundo no município. (FERNANDES, 2013, p. 206).

Este aumento no quantitativo de matrículas levou a rede municipal no ano de 2002, ao processo de municipalização do ensino fundamental, processo este que pôde ser observado em decorrência de dois movimentos ocorridos no período, o primeiro como consequência da gestão do sistema por meio de induções descentralizadoras, e o segundo movimento, por meio da política de financiamento educacional, via Fundef.

No segundo movimento, houve transferências de recursos financeiros entre as redes públicas, e a rede estadual devido a sistemática de repasses automático teve que repassar para as redes municipais, entre elas, a rede municipal de ensino de Campo Grande valores *per capita*, do valor mínimo anual estabelecido pelo Fundo, de acordo com as matrículas do ensino fundamental do ano anterior registradas no censo educacional.

Como o Fundef previa que dos 25% de alguns impostos e transferências vinculados à educação que passaram a compor a cesta do fundo, 15% deveriam ser gastos no ensino fundamental, as demais etapas e modalidades de educação que vinham sendo desenvolvidas nas redes de ensino tiveram que ser financiadas com o restante dos recursos vinculados. Os efeitos dessa política de focalização no ensino fundamental foram sentidos nas demais etapas e modalidades educacionais.

Especificamente em relação à educação infantil, os estudos sobre financiamento demonstraram que projetos e programas que eram implementados e as matrículas sofreram retração e isso repercutiu diretamente nas redes de ensino (DAVIES, 1999) impactando diretamente na questão do acesso. No Brasil, o acesso à educação infantil sempre foi pequeno, principalmente no segmento de zero a três anos (creche), a taxa de frequência deste segmento em 2007 era de apenas 17,1% da população desta faixa etária. (CASTRO, 2009, p. 685).

No município de Campo Grande, constatou-se que o percentual de atendimento também foi pequeno, principalmente no segmento creche que não expandiu sua oferta de matrículas até o último ano de implementação do Fundef em 2006, conforme demonstra a tabela 01.

Tabela 01 – Município de Campo Grande: Matrícula total da educação básica e matrícula da educação infantil na rede municipal de ensino de Campo Grande -1998 a 2010

Ano	M atrícula total da Educação Básica	Mat rícula na Pré-Escola	% de atendimento da Pré-escola em relação ao total de matrículas	Matr ícula na Creche	% de atendimento da Creche em relação ao total de matrículas
1998	6 0.172	3.26 5	5,4%	-	-
1999	6	8.97	13%	-	-

	9.240	1			
2000	7 1.293	5.73 5	8%	-	-
2001	7 3.745	6.88 2	9,3%	3.04 7	4,1%
2002	7 6.369	7.38 5	9,6%	3.11 8	4%
2003	7 9.019	8.13 0	10,2%	3.65 4	4,6%
2004	8 3.000	8.97 1	10,8%	4.35 1	5,2%
2005	8 4.642	9.16 5	10,8%	4.75 6	5,6%
2006	8 5.859	9.06 5	10,5%	4.54 9	5,2%
2007	9 0.045	11.0 85	12,3%	8.02 5	8,9%
2008	9 3.944	6.30 9	6,7%	10.6 97	11,3%
2009	9 5.690	7.07 8	7,3%	11.6 80	12,2%
2010	9 6.272	7.23 3	7,5%	11.1 11	11,5%

Fonte: CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Indicadores Educacionais da REME 2011. MATO GROSSO DO SUL: SEED (1998 e 1999).

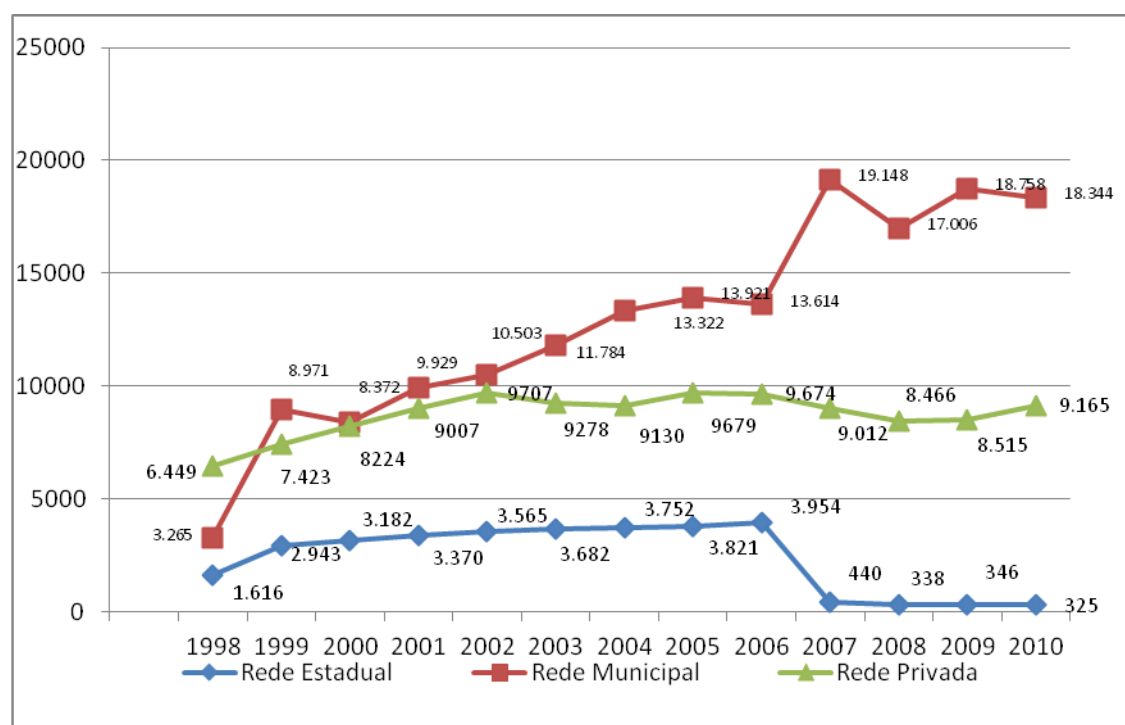
Durante o período de implementação do Fundef, o percentual de atendimento da educação infantil ficou abaixo dos 17% quando comparado ao total de atendimento da rede municipal de ensino na educação básica. Em 2007, primeiro ano do Fundeb, devido às

mudanças ocorridas no financiamento da educação, imposto pelo Fundo que determinou em seu artigo 9º, parágrafo 1º (BRASIL, 2007), que cada rede só receberia os recursos do Fundo de acordo com a sua área de atuação prioritária, a rede municipal de ensino, por meio do Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil¹²⁰ recebeu da Secretaria de Estado de Educação a transferência de 29 centros de educação infantil com 3.790 matrículas e a cedência de 503 servidores efetivos que estavam lotados na Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária. (FERNANDES E FERNANDES, 2013).

Ainda, a partir de 2007, até o ano de 2010, já com o Fundeb operando plenamente, com a rede municipal de ensino recebendo os valores *per capita* da educação infantil, o percentual de atendimento aumentou ficando em torno dos 19% em relação à matrícula total da rede, inclusive com o segmento creche apresentando maior número de matrículas.

Quando comparado às matrículas da educação infantil entre as esferas administrativas e a rede privada do município de Campo Grande, observa-se que a legislação do Fundef e do Fundeb induziu o atendimento na esfera municipal, pois no ano de 1998, o atendimento era majoritariamente da rede privada, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1- Município de Campo Grande: Evolução da matrícula inicial da educação infantil (creche e pré-escola) da rede estadual, rede municipal e rede privada de ensino – 1997 a 2010



¹²⁰ A assinatura do Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil teve como objetivo o cumprimento dos dispositivos do artigo 11º e 18º da Lei nº. 9.394/1996, e o artigo 18º da Medida Provisória nº 339/2006 que instituiu o Fundeb (BRASIL, 1996a, 2006c).

Fontes: Setor de Estatística da SEED/MS. PMCG/Perfil Sócio Econômico 2011.

O Gráfico 1 mostra a tendência ascendente das matrículas municipal na educação infantil, mesmo com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que diminuiu a idade de entrada no ensino fundamental obrigatório para seis anos de idade.

Em 1998, com a regulamentação do Fundef, as competências de cada ente federativo, foram definidas mais claramente e as matrículas da rede municipal aumentam gradativamente, conforme observado no ano de 1999. Em 2007, observou-se aumento acentuado, quando esta etapa passa a receber financiamento do Fundeb e também houve um aporte de 5.534 novas matrículas na rede municipal. Este aumento significativo de matrículas municipais foi consequência do Protocolo de Municipalização firmado entre o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Campo Grande.

A rede privada que em 1998 atendia aproximadamente 59% das matrículas da educação infantil, apresentou retração na oferta de matrículas no decorrer do Fundef diminuindo para 35,5% as matrículas em 2006. Em 2007, primeiro ano do Fundeb, o atendimento foi de 31,5% e, em 2010 este percentual foi de 33%.

Em relação ao financiamento, conforme explicitado, durante o período do Fundef, para a educação infantil não era destinada receita específica do Fundo, uma vez que o Fundef só cobria as matrículas do ensino fundamental. Para a composição da receita do Fundef era destinado 15% dos impostos e transferências vinculados do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI- Exportação), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Lei Complementar nº 87/1996, conhecida como Lei Kandir. Para o financiamento das demais etapas e modalidades educacionais era utilizado os 10% restantes desses impostos acrescidos dos outros impostos vinculados para a educação e as transferências que não entravam na composição do Fundef.

Na composição dos recursos do Fundeb, ficaram de fora os impostos de origem municipal e acrescentou aos que faziam parte do Fundef, o Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doação de Bens e Direito (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e o Imposto Territorial Rural (ITR), com valores percentuais aumentando gradativamente e em 2010, com o Fundeb operando plenamente o percentual de 20% da cesta de impostos.

Assim, a partir de 2007, a educação infantil passa a receber também valores *per capita* e as matrículas foram acrescidas conforme a legislação determinava, sendo atendida

em 100% a partir de 2009. Observa-se que o valor por aluno da educação infantil aumentou gradativamente conforme tabela 02.

Tabela 02 – Município de Campo Grande Fundeb: valor por aluno da educação infantil recebidos pelo Fundeb 2007 a 2010 (valores correntes)

Ano	Educação Infantil	Matriculas Consideradas	Fator de Ponderação	Valor per capita com receita realizada
2007	Creche	1.513	0,8	1.241,90
	Pré Escola Integral	3.011,3 ¹	0,9	1.397,13
	Pré Escola Parcial	0	0	0
2008	Creche	5.360	1,10	1.968,08
	Pré Escola Integral	3.858	1,15	2.057,53
	Pré Escola Parcial	3.499,3 ¹	0,9	1.610,24
2009	Creche	10.674	1,10	2.031,77
	Pré Escola Integral	3.435	1,2	2.216,47
	Pré Escola Parcial	2.851	1,0	1.847,06
2010	Creche	11.656	1,10	2.224,86
	Pré Escola Integral	3.308	1,25	2.528,28
	Pré Escola Parcial	3.780	1,0	2.022,60

Fonte: INEP: Portaria Interministerial n. 1.027/2008, n.788/2009 e n.538-A/2009. Censo Escolar 2006, 2007, 2008 e 2009. MEC: Portaria nº 777/2009.

Nota: ¹ Número fracionado equivale a 1/3 de matrículas de alunos conforme a legislação de terminava em 2007, 2/3 das matrículas em 2008.

Os valores da tabela 02 foram calculados com a receita realizada do Fundeb pelo município de Campo Grande. Ressalta-se que o valor calculado pelo FNDE, constando nas Portarias, para o estado e o seu conjunto de municípios refere-se à receita estimada. No caso do município de Campo Grande no ano de 2010, a receita estimada foi superior à receita realizada, com isso, o valor aluno ano divulgado teve um decréscimo de 2%.

Houve crescimento do valor aluno ano do Fundeb de 2007 para 2010, tanto em termos monetários, mas principalmente em relação ao fator de ponderação. No cálculo do valor de 2007, no segmento creche, o fator de ponderação passou de 0,8 para 1,10, aumentou no Fundeb pleno 37,5%. O termo Fundeb pleno refere ao Fundo sendo operacionalizado com os 20% da cesta de impostos da sua composição e com todas as matrículas da educação básica.

O segmento pré-escola integral, o fator de ponderação passou de 0,9 em 2007 para 1,15 em 2008, 1,20 em 2009 e 1,25 em 2010, representando ganho real de 38,8%. A pré-escola parcial passou de 0,9 em 2008 para 1,0, mesmo fator do ensino fundamental inicial urbano.

Tabela 03- Total dos recursos da subfunção¹²¹ Educação Infantil (365) e valores *per capita* gasto pela Rede Municipal (valores correntes) – 1998 a 2010

Ano	Subfunção 365 Educação Infantil (R\$)	Matrículas da Educação Infantil	Valor per capita (R\$)
1998	4.856.787,33	0	0
1999	5.498.908,37	0	0
2000	7.240.974,95	8.372	864,90
2001	8.880.866,34	9.929	894,43
2002	11.783.167,56	10.503	1.121,90
2003	15.207.613,49	11.784	1.290,60
2004	19.160.619,96	13.322	1.438,30
2005	27.075.867,15	13.921	1.944,96
2006	34.018.789,52	13.614	2.498,80

¹²¹ A subfunção é parte da Função. Pela Portaria nº 42/1999, do Ministério da Fazenda, a Função é classificada como o maior nível de agregação das diversas áreas de despesas que competem ao setor público, representando o nível mais amplo do gasto. A subfunção representa uma partição da função com o objetivo de agregar um determinado subconjunto de despesas do setor público. Nessa organização, foi padronizado que a Função Educação passou a ser a Função 12 e cada etapa e a educação infantil seria a subfunção 365.

2007	44.699.479,84	19.148	2.334,42
2008	53.816.130,13	17.006	3.164,50
2009	63.720.304,25	18.758	3.397,00
2010	73.102.681,77	18.344	3.985,10

Fonte: Balanços Consolidados do Município de Campo Grande (1998-1999-2000-2001-2002-2003-2004-2005-2006-2007-2008-2009-2010).

Mesmo considerando que no valor gasto da subfunção estão embutidas as receitas vinculadas e as outras receitas da educação como, por exemplo, o recurso da merenda escolar, do salário educação e de projetos específicos para essa etapa da educação básica, ressalta-se que o percentual de gasto na subfunção educação infantil no período de 1998 a 2010 aumentou e conseqüentemente também os valores do gasto *per capita* apresentaram crescimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como visto, a partir de 2007, por meio do Fundeb, a educação infantil passou a receber valores *per capita* por aluno ano, conforme observado na tabela 2, esses valores fazem parte da composição da receita e tiveram aumento em termos monetários e também aumento do fator de ponderação. Porém, conforme levantado na tabela 3, essa receita propiciada pelo Fundeb ainda não é capaz de cobrir todos os gastos da educação infantil, porque a operacionalização desta etapa demanda recursos adicionais e políticas específicas de cada rede de ensino.

Dessa forma, uma política racionalizante, como é a política dos Fundos contábeis, sozinha não dá conta de resolver os problemas de financiamento da educação em seu conjunto, pois os Fundos trazem embutidos na sua concepção, os elementos da racionalidade neoliberal imposto pelo governo da União às políticas públicas e sociais, ou seja, operam a partir do estritamente necessário para a execução da política pública.

Assim, o Fundef, contribuiu para a resolução da questão do acesso ao ensino fundamental, mas deixou por quase uma década, no caso dos municípios, de direcionar recursos específicos para aumentar de forma significativa a demanda da educação infantil. Também não resolveu o problema da qualidade na educação, principalmente porque aos valores financeiros existentes não foram adicionados novos recursos. O Fundeb, mesmo operando com 20% dos recursos também não adicionou receita nova aos recursos vinculados, ele somente incluiu no seu bojo as etapas e modalidades que estavam de fora do Fundef. A

política de Fundos continuou sendo, segundo Pinto (1999) “um cobertor curto” que não conseguiu cobrir as extremidades.

A análise dos dados educacionais e financeiros da educação pública da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande demonstrou que o efeito da política de financiamento ocorreu em dois momentos: o primeiro momento foi a partir de 1999, devido à definição clara das competências de cada ente administrativo, observou-se um crescimento tímido de matrículas, pois em 8 anos de Fundef, o percentual de aumento da oferta ficou em 75%, não chegando aos 100% do que já vinha sendo ofertado. O segundo momento ocorreu com a implantação do Fundeb, com a municipalização da educação infantil oficializada em 2007, também induzida pela legislação que determinou que cada ente federativo somente receberia recursos do Fundo de acordo com a sua área de atuação prioritária, com isso há a inclusão das creches que estavam na rede estadual de ensino. Ainda, os dados financeiros demonstraram que os valores *per capita* dos Fundos não foram capazes de cobrir os gastos da educação infantil.

Esta foi uma primeira aproximação dos estudos de custo e gasto/aluno da educação infantil e observou-se que a adição de novos dados pode contribuir para essa discussão, como por exemplo, os valores gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o valor necessário para a operacionalização do Custo aluno qualidade (CAQ), entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS:

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

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996a. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 4 ago. 2013.

BRASIL. (Constituição). **Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm >. Acesso: 4 ago. 2013.

_____. **Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. Brasília: 1996c. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 4 ago. 2013.

_____. (Constituição). **Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006b.

_____. **Medida Provisória nº. 339, de 28 de dezembro de 2006.** Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. 2006c. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf >. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm >. Acesso em: 21 mar. 2012.

BRASIL/MEC. **Manual de Orientação do Fundeb.** 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br/publicações>. Acesso em 10 de outubro de 2013..

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 1998.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 1999.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2000..

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2001.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2002.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2003.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2004.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2005.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2006.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2007.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2008.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2009.

_____. Secretaria Municipal de Receita. **Balancos Consolidados do Município de Campo Grande.** Campo Grande: 2010.

CAMPO GRANDE. SEMED. **Indicadores Educacionais da REME**. Campo Grande: SEMED, 2011.

_____. **PMCG. Perfil Socioeconômico de Campo Grande** (2011). Campo Grande/MS, 2011. Disponível em <<http://www.capital.gov.br/publicações>>. Acesso em 12 de julho de 2011.

CASTRO, J.A. de. Federalismo e gasto público com Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n.192, p. 92-100, mai/ago. 1998.

_____, Educação e Desigualdade na Educação Brasileira. **Revista Educação e Sociedade. Campinas**, v. 30, n. 108, p. 673-679, out/2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de abril de 2012.

DAVIES, N. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, M.D.E, OLIVEIRA, R. C. Relações Federativas e Acesso Educacional. In: **ANPED GT5**, 2010. Curitiba: Paraná, 2010. Disponível em <<http://www.jpe.ufpr.br/8-8pdf>> acesso em 10 de outubro de 2011.

FERNANDES, S. J. **A Gestão dos Fundos Contábeis para o Financiamento do Ensino no Município de Campo Grande/MS**. Tese (doutorado em educação), 2013, 283f. Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS: Campo Grande, 2013.

FERNANDES, M. D. E, FERNANDES, S. J. **A Gestão e o Financiamento da Educação Infantil na Esfera Municipal em Tempos de Políticas de Fundos**. 2013 (no prelo).

OLIVEIRA, R. P. DE; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB na Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: O Fundef e a Política de Descentralização. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, ano XXI, n. 55, nov./2001, p. 42-57.

GT: Formação de Professores e Políticas Públicas

A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM PROCESSO QUE INFLUÊNCIA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elis Regina dos Santos Viegas¹²²

Resumo

Nos debates entre Política e Educação, torna-se relevante destacar as políticas educacionais destinadas à alfabetização, sendo esta considerada como movimento dinâmico que influencia diretamente a ação e a formação docente dos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, o presente estudo de natureza teórico-bibliográfica, tem por objetivo discutir o tema da alfabetização em âmbito escolar como um processo que foi sendo construído ao longo tempo a partir de avanços registrados na legislação brasileira. Nesse processo verifica-se que atualmente a discussão não está mais somente no acesso ao ensino obrigatório, mas também numa perspectiva de educação pública de qualidade, seja no ensino oferecido, seja no modelo de profissional docente, ou nas competências e habilidades definidas aos alunos.

Palavras- chave: Política Educacional. Alfabetização. Formação Docente.

As ações de formação continuada de professores vêm sendo priorizadas nas formulações das políticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental nos âmbitos nacional, estadual e municipal a fim de garantir a participação de todos os entes federados na definição dos rumos da formação de professores em todas as esferas para que esta adquira sentido para os envolvidos que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar as políticas educacionais destinadas a alfabetização, sendo esta considerada como movimento dinâmico que influencia diretamente a ação e a formação docente dos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo verifica-se que atualmente a discussão não está mais somente no acesso ao ensino fundamental, mas também numa perspectiva de educação pública de qualidade. Todavia, as intenções acima citadas se constituem como um processo histórico que foi sendo construído ao longo do tempo.

Até o final da Primeira República, enquanto a União tomava para si a responsabilidade sobre os níveis de ensino secundário e superior, relegava aos estados o

¹²²Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

ensino primário, o qual não teve a atenção e o investimento necessários para sua expansão. Assim, a população em geral não tinha acesso nem mesmo à escola elementar (PAIVA, 1990).

A descentralização do ensino primário, defendida tanto por intelectuais conservadores quanto inovadores, demonstra a herança da sociedade senhorial e o descaso das elites com a alfabetização da população, como também, demonstra a luta e a crença dos intelectuais renovadores na possibilidade de garantir a autonomia dos estados perante as decisões do governo central (BRUEL, 2010).

Do mesmo modo, Paiva (1990) considera que mesmo com a defesa de escola para todos e a bandeira da alfabetização para população, empunhada pelos intelectuais da Escola Nova, as primeiras décadas do século XX não viram a democratização da escola pública, e tampouco se consolidou a necessidade concreta de escolarização da totalidade da população brasileira.

Posteriormente, entre as décadas de 1950 e 1970, houve um acelerado crescimento das matrículas no ensino primário, até com financiamento específico para esse nível, processo no qual tem importante papel a atuação dos intelectuais renovadores “[...] que difundiam no país a ideia de que democracia e oportunidades de educação estavam intimamente ligadas” (Ibid., p. 12). Segundo os números que indicam as matrículas nos anos 1950, 1960 e 1970, o ensino primário contava com 4.352.043 alunos em 1950; uma década depois, a quantidade de alunos praticamente dobrou, chegando a oito milhões de matrículas, façanha que se repetiu, fazendo com que, em 1970, esse nível de ensino tivesse dezesseis milhões de alunos em todo país.

Paiva (1990) analisa que a ampliação significativa da oferta do ensino primário se deve a um conjunto de fatores ligados a motivos externos à escola, como o processo de industrialização e urbanização, o qual passou a exigir uma escolarização (ainda que mínima) da população, bem como a defesa da educação como motor da história, considerando que o investimento na escolarização da população levaria ao desenvolvimento econômico e social do país; e internos à escola, como a pressão social pela ampliação de vagas para garantir o acesso e a continuidade dos estudos, além da defesa de democratização do ensino.

Cabe ressaltar que os avanços registrados na legislação nacional em relação à ampliação do direito à alfabetização e, sobretudo, em relação à definição dos deveres do poder público na oferta da escolaridade se mostraram historicamente como indutores de políticas. Isso significa que ampliação do acesso e da oferta educacional se realizou em grande parte depois que a legislação incorporou as reivindicações sociais, para então ampliar direitos, como consequência.

Nesse cenário, o tempo de duração da educação obrigatória foi ampliado ao longo do período republicano numa perspectiva gradativa e ascendente. Iniciando com quatro anos, o ensino obrigatório foi elevado para oito anos de duração na década de 1960 através da Lei nº 4.024/1961, e passou a abranger os níveis anteriormente chamados de primário e ginásio, organizando-os em um único nível, por definição da Lei nº 5.692/1971.

Trinta e cinco anos mais tarde houve nova ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório, com o aumento do ensino fundamental para nove anos, com aprovação da Lei nº 11.274/2006. Três anos depois, a EC nº59/2009 amplia a obrigatoriedade para educação básica na faixa etária de quatro a dezessete anos (meta a ser alcançada até 2016), o que eleva a obrigatoriedade para quatorze anos de escolarização.

No estudo de Araújo (2010) intitulado “Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003”, a autora analisa a evolução das matrículas na etapa obrigatória de escolarização, por dependência administrativa, evidenciando a dimensão do recente processo de municipalização do ensino com a conjuntura dos sistemas que a federação brasileira adotou a partir da promulgação da CF/1988.

Embora o processo de municipalização do ensino já estivesse presente no debate educacional desde a década de 1940, somente a partir da definição do município como ente federado na CF/1988 é que a participação municipal na oferta da etapa elementar de escolarização foi de fato consolidada, especialmente com a Emenda Constitucional nº 14/96 e a legislação complementar, que regulamentaram a redefinição de competências na oferta de educação fundamental para a população.

Essa redefinição resultou numa inversão da tendência definida ao sistema estadual de evolução das matrículas, de maneira que, atualmente, o município é o responsável pela maior parte das matrículas no ensino fundamental. Em 1991 as matrículas somavam 8.620.351, chegando ao final da década de 90 com 17.863.888, ou seja, 9.243.537 novas matrículas em âmbito municipal, representando uma ampliação de 107%, um quantitativo inédito para essa dependência administrativa no histórico das matrículas na etapa elementar de escolarização.

Constatou-se também que essa reversão da convergência estadualista das matrículas sucedeu após 1998, período de implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que induziu à municipalização ao estabelecer competências e redistribuir recursos para os entes federados por número de matrículas no ensino fundamental. Porém, o estudo demonstra que o processo de municipalização das matrículas somente consolidou-se a partir de 2001, quando os municípios superaram os estados ao chegar a 51,87% na oferta de matrículas no ano 2003.

A tendência observada nos últimos anos na oferta do ensino fundamental se mantém, conforme constatado no Censo da Educação Básica 2011. Verifica-se que a participação das redes municipais corresponde a 68,1% das matrículas dos anos iniciais, cabendo às redes estaduais 17,6%, enquanto as escolas privadas atendem 14,3%.

Assim, constata-se que a CF de 1988 teve grande impacto na organização do ensino fundamental, ao definir os municípios como entes federados autônomos, bem como a sua responsabilização pela oferta e manutenção dessa etapa da educação básica, em regime de colaboração com União, estados e municípios. Tal princípio, uma vez instituído, e reforçado pela implementação do FUNDEF na década de 1990, posteriormente substituído pelo FUNDEB, produziu e incentivou um processo intenso de municipalização do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394/1996 reforça esse processo quando propõe a descentralização da gestão mediante a criação dos sistemas municipais de ensino e, conseqüentemente, a gestão dos processos, entre eles, aqueles relacionados à implantação e implementação de políticas educacionais voltadas a ações de qualificação do ensino fundamental. Amparado nesses preceitos legais, cada sistema passou a ter autonomia para gerir as ações de formação e definição das propostas de trabalho pedagógico que serão utilizadas, devendo, no entanto, seguir as orientações do Ministério da Educação.

Em decorrência desse processo, os municípios assumiram novas atribuições e desafios relacionados à organização de suas redes; à garantia dos direitos da população quanto ao acesso, permanência e qualidade do ensino; à valorização dos trabalhadores em educação; à definição e garantia de padrão e condições de qualidade da educação; e à necessária ampliação do atendimento para acolher toda demanda.

Do ponto de vista da organização curricular do ensino fundamental, uma referência importante, decorrente dos dispositivos do texto constitucional de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, é o Parecer CEB/CNE nº 4/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs), e como forma de adequação da nova realidade legal a Resolução nº 7/2010, que reorganiza e fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, ressalta-se o disposto no art. 30, onde os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
 - II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
 - III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- (BRASIL, 2010, p.08).

Entre as novidades consta a diretriz da alfabetização e do letramento, que devem ser asseguradas a todas as crianças até os oito anos de idade. Indica que os sistemas educacionais devem oferecer os meios necessários e suficientes para que nenhuma criança seja retida por insuficiência de aprendizagem, especialmente nos três primeiros anos, que devem ser concebidos como um bloco pedagógico não passível de interrupção.

Nessa mesma direção, o governo federal lançou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras, urbanas e rurais.

A determinação de uma “idade certa” para alfabetizar todas as crianças tem causado questionamentos pela comunidade acadêmica, uma vez que deixa de considerar a diversidade social, cultural e econômica que permeia o país. No entanto, seguindo a tendência atual de prescrições econômicas para a educação, a Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) da Câmara Federal propõe a redução da idade para alfabetização até os seis anos de idade.

Tal proposição se encontra em uma das emendas inseridas no projeto de lei da Câmara Federal (PLC) 103/2012, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada em maio de 2013, após inserção de 83 emendas. Entre essas emendas destaca-se a alteração da meta 5 do PNE, que mantém a alfabetização até os oito anos de idade e até o terceiro do ensino fundamental na primeira metade da vigência do plano; aos sete anos, no período compreendido entre o sexto e o nono anos de execução do plano; e ao fim dos seis anos de idade, no décimo ano de vigência do PNE.

Em resposta a tal medida, pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (CAMPOS, ESPOSITO e ABUCHAIM, 2013) divulgaram um documento que repudia a alteração proposta pela CAE e propõe o imediato retorno à redação original, que prevê a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, embora o texto também questione o estabelecimento de “idade certa” para se alfabetizar, ponderando:

Nos países educacionalmente desenvolvidos, como é o caso da Finlândia, em foco por seus resultados excepcionais no PISA (prova internacionalmente aplicada a jovens de 15 anos de idade), ninguém se preocupa com a idade exata em que cada criança vai se alfabetizar. Praticamente todas as crianças vão se alfabetizar em algum momento, e se as atividades de letramento forem bem feitas na pré-escola, muitas crianças já vão entrar lendo e escrevendo um pouco no primeiro ano, aos seis anos de idade, mas não serão todas, nem da mesma maneira. (Ibid., p. 9).

As autoras retomam estudos acadêmicos sobre a temática, que referendam o caráter processual do processo de alfabetização, o qual não deve constituir-se em meta da educação infantil, momento no qual devem ser contempladas, mediante o planejamento da prática pedagógica, a introdução e a ampliação de um “contexto de letramento”, a ser desenvolvido de forma gradual durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que a alfabetização seja construída com significado social e cultural (Ibid., p. 9).

Nesse processo, destaca-se como uma das condições fundamentais, a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, em seu ambiente de trabalho, bem como o acesso a livros e materiais pedagógicos adequados a todos os alunos e a melhoria da capacidade e da infraestrutura das escolas.

Diante de tudo isso, percebe-se que, gradativamente, as expectativas em relação à alfabetização e à formação de professores vêm se ampliando, uma vez que surgem novas necessidades pautadas pela sociedade contemporânea. Para atender às exigências do mundo atual, segundo Soares (2010), é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Desse modo, o professor é percebido como um dos elementos essenciais de motivação desse processo.

Assim, verifica-se uma tendência crescente de exigências relacionadas à alfabetização e, por conseguinte, aos professores alfabetizadores. Deste modo, encontra-se em Brasil (2004 e 2009), Kramer (2006), Silva e Cafiero (2010), Guarnieri e Vieira (2010) que a nova conjuntura educacional decorrente da ampliação para nove anos do tempo do ensino fundamental, traz para prática da alfabetização e, conseqüentemente, para formação de professores novos questionamentos, o que demanda uma formação específica aos alfabetizadores, que possibilite a problematização da sua atual realidade escolar.

Na perspectiva dos estudos sobre políticas educacionais de formação de professores Freitas (2007), Rheinheimer (2007), Campos (2007), Gatti (2008), a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas

também como uma estratégia das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

Tais formações visam atender as novas demandas colocadas pelas políticas atuais, como as definidas pela Resolução nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e define modos de atuação docente nos três primeiros anos do ensino fundamental no seu artigo 30, parágrafo 2º,

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010, p.09).

Deste modo, são vários os desafios enfrentados pelo professor para exercer a profissão docente, de maneira que consiga atender às solicitações da sociedade atual que exige desse profissional uma formação contínua de estudos para adequação e transformação da prática pedagógica. Nessa circunstância, espera-se que o docente organize sua prática com bases em diversos aspectos e posicione-se criticamente em relação à sua prática pedagógica. Sobre essa situação Soares (2004), já apontava:

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não tem sido feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Ibid., p.24).

Neste sentido, compreende-se que a formação continuada é uma questão essencial dentro das políticas educacionais, pois por meio das ações propostas pelas secretarias de educação de cada município, juntamente com as formações existentes dentro de cada escola, o docente poderá rever a sua prática, habituando-se as condições pedagógicas necessárias ao cotidiano escolar, construindo novos saberes explorando novas maneiras de agir e desenvolvendo novas reflexões sobre a ação docente.

Considerações Finais

Na gestão de políticas educacionais, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores (ARRETCHE, 2001). Esta distância é uma contingência da implementação, que pode ser, em grande parte, explicada pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores, no contexto econômico, político e institucional em que operam. No caso da alfabetização, os implementadores são, em sua maioria os municípios, dentro deles as escolas e, em última instância, o professor alfabetizador.

Figueiredo e Figueiredo (1986) já apontavam o distanciamento dos programas em relação a seus objetivos iniciais, em decorrência, geralmente, das distorções na sua implementação e, em alguns casos, pela forma como os benefícios são apropriados pelo público alvo. Mesmo programas de reduzida complexidade e escala supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementar tais decisões.

Além disso, acrescenta-se que um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes, o que nos leva a destacar o papel fundamental do professor alfabetizador enquanto um dos agentes de implementação da política de alfabetização no Brasil e, por consequência, a necessidade premente de atenção à formação continuada desse profissional.

Portanto, assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.

Referências

- ARAÚJO, G. C. de. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. **RBEP**, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1454/1309>>. Acesso em: abr de 2013.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Ementa Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 13 de set 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em: jan de 2013.

_____. Constituição (1988). Ementa Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 12 de nov 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: jan de 2013.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 27 de dez 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em: fev de 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 12 de ago 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: fev de 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: nov de 2012.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: ago de 2012.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 7 de fev 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: ago de 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

_____. Resolução n. 7, 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: dez de 2012.

BRUEL, A. L. de O. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

CAMPOS, E. F. E. Políticas públicas em educação: uma proposta participativa de formação de professores. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.org>> Acesso em: set 2012.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; ABUCHAIM, B. **Porque não se deve aceitar a meta de todas as crianças alfabetizadas aos 6 anos ao final da vigência do II PNE?** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, São Paulo, v. 1, n. 3, set/dez 1986. FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203-1230, out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: out 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.57-71, jan/abr 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: nov de 2012.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, C. V. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional – Vitória da Conquista**, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>>. Acesso em: mar de 2013.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 797-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: nov de 2012.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pro-posições**, Campinas, n.2, p.7-18. 1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>> Acesso em abr de 2012.

RHEINHEIMER, A. de F. Política de Formação Contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. In: **Anais... 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>> Acesso em: jan de 2013.

SILVA, C. S. R. da.; CAFIERO D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_02.pdf> Acesso em: out de 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GT: Formação de professores e políticas públicas

DIRETRIZES CURRICULARES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM SERIAM OS PROFESSORES A IMPLEMENTÁ-LAS?

Heloisa Laura Queiroz Gonçalves Da Costa¹²³

RESUMO: Este texto incorpora estudos, ainda iniciais, de documentos curriculares nacionais e locais, esses últimos publicados pela rede de ensino municipal em Campo Grande, no período de 2000 a 2008. Para tanto, apresenta como objetivo mapear e analisar tais currículos, particularmente o processo de curricularização dos conhecimentos matemáticos e suas articulações com as outras disciplinas. Nesse contexto, nossos estudos se aproximam de questões que visam problematizar as práticas de curricularização colocadas em curso, bem como quem seriam os professores que a operacionalizaria.

Palavras-chave: Currículo, Educação Matemática, Formação de Professores.

1 Introdução

O presente texto apresenta aproximações ao objeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de doutorado em Educação. Tais aproximações, nos limites aqui impostos, estão delineadas no sentido de colocarmos em foco o conhecimento de Matemática que vem sendo distribuído para os alunos da educação básica, bem como as situações problemas que criam aos professores que atuam neste nível de formação.

Quando dizemos “conhecimento de Matemática” estamos nos referindo a um conhecimento que vai além do entendimento de técnicas operacionais, próprias da Matemática, mas também do raciocínio lógico, tão exaltado no meio matemático, e da capacidade de relacionar e resolver problemas práticos a partir da elaboração de modelos matemáticos.

Na busca por indícios deste “conhecimento de Matemática” estamos imersos no estudo das intencionalidades contidas nas propostas, diretrizes e/ou guias curriculares de Matemática, em particular destinados ao Ensino Fundamental, apresentadas para o contexto nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, em particular, local (Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande), na perspectiva de mapear e

¹²³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande - email: heloisa.ufms@gmail.com

analisar as proposições e seu tratamento interdisciplinar que nos levem a indícios da formação dos professores requerida.

2 Hipótese ou Indagações sobre o Objeto

O termo currículo tem sido entendido de diversas formas ao longo da história. O debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação.

Frequentemente o currículo é citado como uma construção social. Entendemos como Lopes (2011) que destaca o currículo como processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática em sala de aula, locais de interação professor e aluno. De acordo com a autora, a definição de o currículo não se encerra na mera seleção de conteúdos dispostos em um sumário ou índice e sim que a construção de um currículo demanda: uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; a compreensão de que ele é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; conhecimento dos processos de escolha de um conteúdo e não de outro.

Como Silva (2011) destaca ainda que, o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é, pois, também, uma questão de identidade.

Mas apesar de para nós a ideia de que o ensino deva ser planejado e de que esse planejamento envolva a seleção de atividades e conteúdos e sua organização no tempo de escolarização, o pensamento nem sempre foi assim, como Lopes (2011) destaca:

Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdo/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliava a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força, e para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. (LOPES, 2011. p. 20-21).

Indagações sobre o currículo de Matemática, em particular, permeiam os tempos e para entendermos melhor essas discussões é primordial conhecer as transformações no entendimento do ensino de Matemática nas escolas no Brasil.

A Matemática só entrou na escola no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, mas currículo e livros didáticos são criados com base na formalização e no raciocínio dedutivo do grego Euclides (séc. III a.C.), crucial para compreender a Matemática, mas inadequada para aulas no Ensino Básico.

A partir dos anos 20 do século XX, os movimentos que aconteciam em âmbito nacional em relação à reorientação curricular não conseguiram mudar a prática docente para por fim ao caráter elitista do ensino da Matemática. Durante segunda guerra mundial a Matemática evolui e adquire importância na escola, mas continua distante da vida do aluno.

Nas décadas de 1960 e 1970, surge a Matemática Moderna, apoiada na teoria dos conjuntos, mantendo o foco nos procedimentos formais e ênfase absoluta na abstração e na Álgebra, isolando a Geometria. Nos anos 1970, particularmente, teve início o Movimento de Educação Matemática, com a participação de professores do mundo todo, organizados em grupos de estudo e pesquisa. Especialistas descobrem como se constrói o conhecimento na criança e estudam formas alternativas de avaliação. Matemáticos não ligados à educação se dividem entre os que apoiam e os que resistem às mudanças.

Nos anos 1980, a resolução de problemas passou a ser destacada como o foco do ensino da Matemática, com a proposta recomendada pelo documento “Agenda para Ação”.

Na década de 1990, no Brasil foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries do Ensino Fundamental. Ressaltamos que, nesse momento, para a elaboração do fascículo dedicado à disciplina de Matemática são convocados pesquisadores brasileiros do Movimento de Educação Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir dos bens culturais, sociais e econômicos:

- A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.
- A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.(BRASIL 1997. p. 15)

Nesses documentos há também a ênfase no ensino da Matemática contextualizado e interdisciplinar. Estando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Matemática distribuídas em três domínios da ação humana; a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva:

- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no **contexto social**, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, **levantando hipóteses** sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.
- Resolver situações-problema e **construir**, a partir delas, os **significados** das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- Desenvolver procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — pela **observação de regularidades** e de propriedades das operações e pela antecipação e **verificação de resultados**.
- **Refletir** sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.
- Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; **interpretar e fornecer instruções**, usando terminologia adequada.
- **Perceber semelhanças e diferenças** entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e **elaborar estratégias** pessoais de medida.
- **Utilizar informações** sobre tempo e temperatura.
- **Utilizar instrumentos de medida**, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais.
- **Identificar** o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e **construir** formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas. (BRASIL, 1997. P. 47) (grifos nossos)

Desde então alguns pesquisadores do campo do currículo de matemática, como D'Ambrósio (1999), Bicudo (1999) e Pires (2000), debruçam-se sobre esses documentos tentando identificar suas relações internas e os efeitos dessas referências curriculares, ditas currículos prescritos, no currículo real, presente e efetivamente trabalhado na escola.

É necessário pensar portanto na formação do professor que vai ensinar Matemática nessa nova proposta de ampla dimensão, pois são sentidas ausências de alguns aspectos nesta formação no que diz respeito a uma maior imersão cultural, social e política do professor no

mundo, aspectos esses de grande destaque nos PCN. Discussões sobre essa formação se tornaram presentes nas elaborações das novas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática como vemos no trabalho de Pires (2002). Ainda como em Pietropaolo (2002, p. 34), “[...] a formação profissional docente pressupõe, certamente, discutir os currículos de Matemática prescritos para a escola básica. Embora esses dois temas mantenham estreitas relações entre si, nem sempre eles tem sido discutidos de forma articulada”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL. 1997, p. 34)

A lógica do mercado é cada vez mais forte em todo o mundo e, particularmente, no campo educativo, em uma sociedade dominada pelo capital, o acesso aos conhecimentos escolares torna-se apenas um meio para atender às suas exigências. Nesta perspectiva, a inclusão de competências em projetos educacionais, entre eles o curricular, atende a uma concepção na qual a educação passa a ser o instrumento da modernização requerida em finais do século XX, reelaborando a competitividade, eficiência e eficácia que o mercado passa a exigir.

2.1 Aproximações aos questionamentos apresentados ao objeto

Existem vários questionamentos quanto à efetiva “finalidade da escola”. Muitos acreditam a escola como local instituído para a “vulgarização da ciência de referência”. Tal vulgarização parece-nos ancorada na tentativa de inculcação de que o conhecimento matemático é de difícil entendimento e, se ancora na tentativa de exclusão e/ou inclusão de conteúdos deste conhecimento, apontando para o que nos querem fazer pensar.

Pensando no conhecimento de Matemática como agente de intervenção na realidade, temos situações do cotidiano nas quais decisões devem ser tomadas a partir da análise Matemática de alguns dados. Questionamos, portanto, se ao elaborar um currículo, não seria

desejável contemplar o acesso pleno aos conhecimentos matemáticos, dos básicos àqueles mais sofisticados explícitos e ocultos no cotidiano?

Diretrizes curriculares em âmbito nacional e municipal não raramente reforçam a importância da formação do cidadão crítico capaz de intervir na realidade.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997).

Para exercer plenamente sua cidadania, a criança e o jovem precisam, não apenas ler, mas interpretar e analisar o que lê despertar senso crítico, a sensibilidade, a emoção, a fim de que possa interagir e tornar-se um agente de transformação. (CAMPO GRANDE, 2008).

As reflexões sistemáticas sobre o currículo têm estado diretamente relacionadas com a massificação da educação, o aceleramento da industrialização e a intensificação dos movimentos migratórios no início do século XX. Nesse contexto a instituição escolar constitui-se num aparelho ideológico central por atingir uma população quase que totalmente e por um período prolongado, já que, em sociedades modernas, a escola está presente na vida de seus cidadãos desde a infância até, pelo menos, a adolescência. Nos dizeres de Silva (2011), toda discussão sobre currículo envolve uma questão primordial:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2011, pp. 14-15).

Para tanto, levamos em conta que as escolhas de “o que” ser abordado e privilegiado no currículo, em particular de Matemática, agem sobre os indivíduos no momento em que tais escolhas definem (ou podem definir) qual cidadão estamos formando. Ao questionarmos **para quem** os currículos foram elaborados (para os professores?) e **para o que** foram elaborados, não estamos interessados apenas em quem são os sujeitos para os quais as propostas foram definidas, mas, mais ainda, que tipo de cidadão pretendemos formar?

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática”.(BRASIL, 1997, p. 19).

As propostas curriculares têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes. Essas propostas também refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

A partir disso, estamos interessados em observar não apenas quais conteúdos matemáticos foram privilegiados elaboração dos documentos curriculares, mas, sim, que interesses guiaram a seleção desse conhecimento dito legítimos. Segundo Apple (2000), a questão importante não é como organizar o currículo, mas “por quê” tal conhecimento é considerado importante e outro não.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

Tais “interesses por detrás do assunto” são retomados por Skovsmose, um dos principais responsáveis por divulgar o movimento da “Educação Matemática Crítica” no Brasil, quando enuncia o que chama de tese do currículo: “Os princípios fundamentais da estruturação do currículo são derivados delas ou estão de acordo com as relações de poder dominantes na sociedade” (2001, p. 31). Segundo ele estas relações de poder, incluindo todos os “interesses”, podem estar imersas em determinada organização curricular.

Nesse momento torna-se importante reforçar que o conceito de poder por nós é pensado de forma distinta do conceito de controle. Como nas concepções de Bernstein, citado por Silva (2011), quando reforça que a diferença entre os dois consiste em considerar o poder aquele essencialmente ligado à classificação que define o que é e o que não é legítimo de ser

incluído no currículo, por outro lado o controle é definido como a forma de transmissão desse currículo, associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão.

Entendemos o currículo não como uma junção de “monólogos”, onde cada disciplina versa sobre seu conteúdo sem articulações com as demais, o entendemos sim como um diálogo onde cada um, apesar de sua especificidade, é capaz de dialogar com os outros na proposição de caminhos que percorrerão juntos para alcançar os objetivos definidos por todos.

Um aspecto referente à importância da investigação proposta se insere no fato de não encontrarmos pesquisas históricas, no campo da Educação e da Educação Matemática, que discutam aspectos da definição dos Referenciais Curriculares de Matemática no município de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, em particular no que concerne às investigações das relações de poder nelas contidas, de forma implícita ou explícita, olhando o currículo de Matemática interligado às outras áreas do conhecimento.

3. Quem seriam os professores operadores do currículo matemático?

A política educacional dos anos 1990 favoreceu mudanças quando estabeleceu “[...] conteúdos curriculares básicos para os programas de formação docente para a educação básica” (Freitas, 1997, p. 32). Pimenta (2005, p. 28) refere-se à formação de professores como “[...] antigo e caro tema em nossa história”, no qual muito já se produziu em termos de pesquisas nesse âmbito, principalmente com a criação dos cursos de pós-graduação na área de educação, institucionalizada com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68.

Nas palavras de Sacristán (2000):

A docência não é um trabalho qualquer, pois se soma ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva os sujeitos e a sociedade para além de ponto em que o professor os encontra. Na escola obrigatória todos devem progredir, todos devem ‘crescer’, sem nenhuma exceção – compartilhar essa idéia é fundamental. (SACRISTÁN, 2000, p. 59)

Maldaner e Schnetzler (1998, p. 206) apontam que:

[...] historicamente os professores foram sempre incumbidos de aplicar práticas curriculares uniformes, submetidos a dispositivos de avaliação padronizados, treinados para gerir as salas de aula com padrões de ação claramente normatizados e segundo programações externas à sala de aula, etc.

Para definir a expressão formação de professores, referimo-nos a Ramos (2001) que, ao apresentar suas considerações sobre o assunto, toma o termo como “formação permanente dos professores”, ou “formação dos professores” ou mesmo “formação de professores ao longo da vida”, destacando que o termo formação remete a vários e distintos significados tais como: crescimento profissional e humano, reciclagem ou ainda, sem buscar esgotar as possibilidades, um meio de adequar os professores à necessidade do sistema.

De posse deste conjunto de ideias, para entender o perfil dos professores operadores do currículo matemático prescrito, buscamos indicadores em pesquisas recentes, particularmente as organizadas em Programas de pós graduação em Educação e em Educação Matemática, em universidades na cidade de Campo Grande. Alguns trabalhos concluídos nos permitiram um mapeamento inicial, mas ainda pontual.

Em trabalhos concluídos oriundos do programa de pós graduação em Educação (UFMS) destacamos: Brandão (2005), que investiga a formação inicial dos professores de Matemática nos cursos de Licenciatura do Estado de Mato Grosso do Sul, destacando a preparação para o uso de novas tecnologias educacionais; Farias (2009) cujo objetivo foi investigar os saberes que os professores dos anos iniciais, em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e, como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional.

Já os trabalhos concluídos no Programa de pós graduação em Educação Matemática (UFMS) selecionamos: Oliveira (2010), que investigou a relação existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aqueles mobilizados durante a prática pedagógica por um professor de Matemática em início de carreira; Neto (2011) que analisou, de um lado, quais as competências profissionais docentes valorizadas ou desvalorizadas por duas gestoras e, de outro, como quatro professores de Matemática se posicionam profissionalmente para atender os objetivos de um colégio da rede privada de Campo Grande posicionado entre as dez primeiras colocações no *ranking* nacional do ENEM de 2009.

O trabalho de Giraldelli (2009), do Programa de Pós graduação em Educação (UCDB), investigou como professores com diferentes formações colocam em prática procedimentos de ensino de conteúdos matemáticos na sala de aula do Ensino Fundamental.

Ainda, sem a devida análise minuciosa dos trabalhos acima identificados, chegamos ao suposto de que os professores estão sendo chamados à responsabilidade sobre os

documentos curriculares e, particularmente aos conhecimentos curricularizados, como formadores da população escolar, aquele que “ensina” os conteúdos essenciais, estabelece os objetivos a serem alcançados e amplia a visão sobre as lutas a serem assumidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRANDÃO, Paulo Cezar Ribeiro. **O Uso Das Novas Tecnologias E Software Educacional Na Formação Inicial Do Professor De Matemática: Uma Análise Dos Cursos De Licenciatura Em Matemática Do Estado De Mato Grosso Do Sul.** PPGEd Dissertação de Mestrado em Educação – Campo Grande: UFMS, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / quinta à oitava série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06(seis) anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF de 07 de fevereiro de 2006, p. 1.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática.** In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação Docente e entrada na carreira: Uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.** Campo Grande: UFMS PPGEduc Tese de Doutorado em Educação, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A política brasileira de educação e a problemática da gestão educacional.** In: _____. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. Campo Grande: UFMS, PPGEduc Dissertação de Mestrado, 1997. p. 23-84.

GIRALDELLI, Maria Santina de Carvalho. **Os diferentes níveis de formação para o ensino de matemática: concepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado em Educação. UCDB, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, Otávio Aloísio; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras.** In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de (Orgs.). Ciência, ética e cultura na educação. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1998. p. 195-214.

NETO, Vanessa Franco. **Competências profissionais de professores de matemática do Ensino Médio valorizadas por uma "boa" escola: a supremacia da cultura da performatividade.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Campo Grande: UFMS, 2011.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Campo Grande: UFMS, 2010.

PIETROPAOLO, Ruy Cesar. **Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental.** Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n.11, p. 34-38, Abril de 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma prática.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIRES, Celia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: Da Organização Linear à Ideia de Rede**. São Paulo: FTD, 2000.

_____. **Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Educação matemática em revista. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n. 11a, p. 44-56, abr. 2002

RAMOS, Rafael Yus. **Formação ou conformação de professores?** Pátio, Porto Alegre, ano 4, n. 17, p. 22-26, maio/jul. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

GT-Formação de professores e políticas educacionais

O XVIII CONGRESSO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES): FORMAÇÃO POLÍTICA, CONSCIÊNCIA DE CLASSE E RENOVAÇÃO SINDICAL.

João Paulo de Faria Cardozo*

jpuvv@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa investigativa, em andamento de mestrado em ciências da educação, tendo como objeto de análise, o XXVIII Congresso Estadual Estatutário e Educacional dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) realizado no ano de 2011, com o tema “Educação não é mercadoria! Desafios para o Plano Nacional de Educação (PNE)”. O Congresso Estadual da categoria é um órgão soberano, com plenos poderes para deliberar sobre assuntos educacionais, sindicais e políticos, conforme descrito no estatuto da entidade. Também é um espaço democrático, de debates e proposições e tem sua contribuição para a formação política e a consciência enquanto classe trabalhadora. Para tanto, se coletou as principais fontes de documentos originais elaborados pela entidade para análise documental, apresentando um breve histórico desta entidade sindical bem como a origem do Congresso do SINDIUPES. Utilizando a metodologia histórico-documental e recorrendo à pesquisa bibliográfica que versa sobre sindicalismo docente e os clássicos do marxismo, procurou-se refletir conceitos como: formação política e consciência de classe numa perspectiva marxista que busca recuperar o materialismo histórico dialético. Pela análise das fontes descritas no referido Congresso evidenciou-se o sindicalismo docente, como espaço de voz própria que contribui para formação político-ideológica e a consciência de classe do professorado enquanto trabalhador. Numa perspectiva de resgate ao marxismo ontológico, onde o trabalho é o ato a partir do qual o homem cria a si mesmo e estabelece uma ruptura com o ser natural, dando origem ao ser social. Essa investigação pretende dar visibilidade a concepções de práticas sindicais, que vão além das lutas salariais, a experiências formativas com vista à formação política e o pertencimento enquanto classe trabalhadora.

Palavras-chaves: Formação política, consciência de classe, SINDIUPES, análise documental e Marxismo.

* Mestrando em Ciências da Educação ULHT/IPV Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto Pedagógico de Vitória – Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se caracteriza como uma pesquisa investigativa em Ciências da Educação, tendo como seu objeto de análise, o XXVIII Congresso Estadual Estatutário e Educacional dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), realizado no ano de 2011, com o tema “Educação não é mercadoria! Desafios para o Plano Nacional de Educação (PNE)”.

Este artigo resgata a trajetória histórica da organização dos professores do Espírito Santo, com a criação da UPPEES¹, passando pela UPES², até a sua denominação atual SINDIUPES. Apresenta-se o Congresso Estadual da categoria como um órgão soberano, com plenos poderes para deliberar sobre assuntos educacionais, sindicais e políticos para a classe e para o conjunto de ações estratégicas em prol das lutas dos professores.

Fundamenta-se esse artigo no seguinte questionamento: Por se constituir de um espaço democrático de debates e proposições dos próprios professores, o Congresso do SINDIUPES contribuiu na formação política e na construção da consciência do professorado?

As reflexões políticas que foram apresentadas no Congresso tiveram o propósito de desenvolver nos professores a consciência ‘de classe’, com o entendimento da necessidade de mudanças de paradigmas e, de transformações sociais. Partindo do pressuposto que essa reflexão teórica explica a soma da realidade social, com sua transformação, como o materialismo dialético, o marxismo, tomou-se esse, como referência, para o embasamento teórico desse artigo.

Esse artigo tem como vertente o marxismo ontológico com referenciais clássicas de Karl Marx e Luckáks, onde se buscou compreender melhor a consciência de classes e as suas relações de trabalho, fundamentados na afirmação de Marx: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social, que determina a sua consciência” (MARX, 1982: 25).

Apresenta-se também, a desigual relação entre sindicalismo docente e o neoliberalismo, bem com as resistências do sindicalismo as ofensivas políticas de cunho neoliberal. Evidencia-se a necessidade de renovação do sindicalismo docente, ampliando a consciência política e de classe para a militância dessa categoria, formando professores intelectuais e dirigentes políticos, conforme o pensamento de Gramsci (1979) em sua análise sobre os intelectuais e a organização da cultura.

Buscou-se em linhas gerais apresentar também o sindicalismo docente, como movimento estratégico, que resiste às ofensivas neoliberais e que requer renovação para enfrentamento do capitalismo. Defende-se que, a experiência do Congresso do SINDIUPES contribuiu para a formação do professorado, num viés político, sindical e com desenvolvimento da consciência de classe e de sua renovação.

Nesse artigo se encontra um levantamento bibliográfico acerca do sindicalismo docente, através das publicações da Rede Aste³ e da Rede Gestrado⁴, além dos estudos das experiências sindicais nacionais como: APP⁵, Apeospe⁶ e experiências internacionais como: Fenprof⁷, a FNE⁸ e a FE/CCOO⁹. Também se utilizou como referencial as publicações editadas pela CNTE¹⁰ como: Movimento Pedagógico Latino Americano da IEAL¹¹ como a Coletânea Cadernos de Educação do ano de 2011 “PNE: a visão dos (as) Trabalhadores (as) em Educação”, bem como o documento da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em educação (ANPED) intitulada “Por um Plano Nacional de Educação (2001-2020) como política de Estado”. Quanto à análise documental foram utilizados os documentos internos¹² do SINDIUPES.

2 CONGRESSO DO SINDIUPES: EXERCÍCIO DE DEMOCRACIA, FORMAÇÃO POLÍTICA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

O SINDIUPES é uma entidade de direito privado, filiada à Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, o seu estatuto determina suas finalidades¹³. Além das pautas reivindicatórias, a entidade sindical, vem realizando desde o ano de 1984, vários Congressos que foram instancias de deliberação da categoria submetida à Assembléia Geral das Redes¹⁴.

O Congresso de 2011 foi realizado no Centro de Convenções do município de Vitória, no Espírito Santo. Aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de Outubro e reuniu cerca de quatro mil professores das Redes Públicas de Ensino do Espírito Santo.

Além de atender a exigência estatutária da entidade, o Congresso teve como objetivos: conhecer e deliberar sobre assuntos educacionais, sindicais e políticos. O XVIII Congresso, abrangeu os seguintes subtemas: Análise da Conjuntura Internacional, Nacional e Estadual; Políticas Educacionais com as seguintes temáticas (Aposentados, Diversidade Sexual, Funcionários de Escola, Especialistas em Educação, Gênero, Violência na Escola e saúde do Trabalhador, Financiamento da Educação, Gestão Democrática nas Escolas, Questões Étnico Raciais, O Trabalho Docente no ES, Educação Inclusiva, O Papel dos Conselhos da Educação e a Comunicação.

“O congresso, como momento de aprendizagem por meio de trocas, de embates e de contradições, proporciona a nós professores o sentimento de pertencimento¹⁵.” Constituído por um espaço formativo de diversas “vozes” que se expressaram através das intervenções nas plenárias e questões que se multiplicaram através das leituras que os professores fizeram da conjuntura, da realidade e de suas implicações para a categoria, sobretudo, nos caminhos a serem tomados para a resignificação da atuação sindical. Os diálogos, exposições e debates de temas vivenciados no dia a dia, buscaram desenvolver a consciência crítica e as ações coletivas de valorização da classe. Também através deste espaço houve articulações entre a institucionalização e a mobilização, em suas expectativas quanto à esperança de transformação da realidade educacional. Esperança que os impulsionam a continuarem na luta, ampliando os seus espaços sociais de atuação e incorporando novos sujeitos sociais.

A prática educativa dentro do movimento sindical é intrínseca e, não há como dicotomizar o fazer educativo das ações sindicais, pois, o ato educativo encontra-se presente nas práticas cotidianas, sejam elas nas ações de massa ou no devir das ações cotidianas. Para Manfred, a educação sindical se configura como:

[...] aquelas práticas mais sistemáticas, intencionalmente programadas, como por exemplo, os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc.[...] Caberia ainda incluir entre as atividades de formação sindical aquelas iniciativas de formação político-ideológica que se destinam a grandes grupos de trabalhadores – a imprensa sindical, programas de rádio e televisão, boletins, revistas, teatro e cinema, etc. (1996, p. 24).

O congresso deve ser observado como espaço de reflexão e tomada de consciência. Freire, ao assumir um modo diferenciado de pensar e de fazer educação, constatou que refletir não é privilégio de uma determinada classe social, mas, de todos os homens. Porém, não basta refletir, é necessário que a reflexão do homem venha acompanhada de uma ação consciente sobre o real. O espaço formativo da luta sindical possibilitou ampliar a consciência sobre a realidade implicando na organização da prática pedagógica, pois, através das experiências relacionadas foram analisados os conhecimentos construídos, apresentando para os discentes os conteúdos e o contexto crítico das contradições da realidade da sociedade dessa classe. É importante enfatizar que esse processo formativo atingiu o nível inicial da formação da consciência para si e, nem sempre, todos os sujeitos, consegue atingir a consciência revolucionária pela via prática sindical e pela formação política. Sobre a formação política Ribeiro define:

A formação política do educador passa pela sua prática sindical de trabalhador. As conquistas, as ambiguidades e os percalços do movimento sindicalista dos professores mostram a importância dessa prática na conquista de um espaço político, não mais a reboque dos “políticos”, mas com voz própria, podendo lutar

por libertar a educação da subserviência ao poder dominante e se aliar como força às reivindicações dos trabalhadores (1984: 258ss.).

Para Santos (1995, p.132) “o futuro do sindicalismo é tão incerto, como tudo o resto nas sociedades capitalistas do fim do século. Nem mais nem menos”. Neste sentido, o sindicalismo teria ciclos vitais, ciclos esses, mais ou menos coincidentes com os do capitalismo. Se a morte do capitalismo não é ainda, uma questão que se coloque na atualidade dias, então, também o sindicalismo terá uma vida imprevisível.

É, no entanto, necessário que sejam operadas mudanças estratégicas de acordo com as transformações que, nos últimos anos, se produziram na sociedade brasileira decorrentes da sua economia em expansão e, de um modo geral, nas sociedades do mundo inteiro. O sindicalismo docente deverá ajustar-se às novas realidades e aos novos métodos utilizados pelo capitalismo internacional, analisando, permanentemente, os fenômenos emergentes e as transformações sociais e no sistema educativo, reformulando os seus métodos de prática e de ação sindical.

Outro fenômeno que pode levar a melhor entender a crise do movimento sindical prende-se com o sucessivo incremento do individualismo como forma de participação social nas sociedades capitalistas mundiais, fenômeno que privilegia o indivíduo em oposição ao coletivo. A era do individualismo, sob a capa da autonomização e liberdades individuais, materializadas nos diversos setores da atividade social, visa, precisamente, o desmoronamento do coletivo e, por isso, do direito coletivo à reivindicação e à indignação, para além de contribuir para o enfraquecimento e crise de valores que assentam, precisamente, no coletivo, tal como a solidariedade e a luta por interesses comuns. Num tempo de fluidez, de fragilidades, de relatividade extrema e de profundas ambivalências, os problemas sociais e coletivos tendem a ser solucionado individualmente, o que gera uma atomização social e o desinteresse pelo coletivo. Este individualismo não é uma novidade histórica, pelo contrário, é uma herança da modernidade e um dos princípios em que se fundamentou a ascensão da burguesia e os seus projetos de controle social. Como afirma Teodoro (1990, p. 111),

A criação e o desenvolvimento do modelo de organização laboral centrado em *círculos de qualidade* insere-se nessa procura de salvaguardas contra a massificação e de respeito pela autonomia do indivíduo. O patronato utiliza estes pequenos coletivos como um compromisso entre o individualismo, que depressa significa indiferença face ao destino da empresa e o sentimento colectivo que massifica e é portador de grandes solidariedades.

Este modelo individualista é encarado como uma alternativa ao movimento sindical. Muitos dos salários praticados em diversos setores privados é o resultado, não de uma negociação coletiva, mas de uma negociação individual. O recrudescimento do individualismo conduz, pois, à valorização de pequenos grupos que ganham cada vez maior importância no interior das empresas e passam a ser o grande suporte do seu funcionamento, quebrando, assim, os laços de solidariedade com os restantes trabalhadores. Este fenômeno tem repercussões no velho conceito de identidade profissional dos professores que, atualmente, se torna cada vez mais fluido e mais frágil.

Na história do sindicalismo docente, foram sempre as questões nacionais que presidiram às grandes opções sindicais, o que significa que se encontra ainda longe de uma transnacionalização das lutas sindicais e de um intercâmbio de experiências entre os sindicatos de outros países e, particularmente no Brasil, com as experiências do movimento sindical nos países da América Latina, o que daria ao movimento sindical outra dinâmica e maior capacidade de pressão e de renovação. No entanto, o capitalismo globalizado é mais rápido que o sindicalismo e tem em suas mãos os instrumentos adequados através dos quais vai fragilizando os sindicatos. Por isso, o pressuposto do movimento sindical tem de ser permanentemente a tomada de consciência de que a luta entre o sindicalismo e o capitalismo é sempre desigual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sindicatos devem contribuir na formação dos professores, território de sua competência também. Esse é o primeiro passo para que as instituições sindicais se apresentem como mais um espaço para repensar o trabalho dos professores, valorizar a profissão docente e renovar suas práticas compreendendo as ofensivas neoliberais e inovar com as experiências formativas desenvolvidas por sindicatos realizando intercâmbios nacionais e internacionais. Como fazê-lo depende do envolvimento de cada sindicato trata-se de uma proposta em aberto, e o intuito foi o de analisar o Congresso do SINDIUPES. Essa investigação é progressiva e ainda está em andamento, o que traz para o campo acadêmico novos olhares que precisam ser registrados, de forma simples reaproximando o mundo acadêmico ao sindical. Como afirma Giddens, “os sindicalistas possuem uma identidade social compartilhada, utilizada como uma poderosa fonte de significado” (2005, p.44). Que se possa descobrir novas práticas de formação políticas pensadas a partir do sindicato de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Catani, D. B. et al (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

ALBUQUERQUE, IVANISE M.; SILVA, ARNOLD C. *Abordagem e tendências*. Fortaleza: [s.n.], 1995.

ALARCÃO, ISABEL. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALMEIDA, MARIA ISABEL DE. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BECK, ULRICH, *La Sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo Veintiuno de España Editores, 2002.

BELLO, JOSÉ LUIZ DE PAIVA. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em 26/07/2013.

———. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A. (ORG.). *Formação do educador e avaliação educacional*. v. 3. S. Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 249-262.

FUSARI, JOSÉ CERCHI. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, CARLOS MARCELO. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GENTILLE, PABLO; SUAREZ DANIEL (ORGS.). Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, LEANDRO. Marx: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, LICÍNIO & AFONSO, ALMERINDO JANELA, Reformas da educação pública. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, LICÍNIO, A escola como organização e a organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho, 1992.

LUKÁCS, GYÖRGY. Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, KARL. Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural. 1982.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre, 1991, p. 109-139.

——— (Org.). Profissão professor. 2. Ed. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In ——— (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, ANTÓNIO (COORD.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo, in *Vértice*, Setembro-Outubro, 1995, pp. 132-139.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, A Gramática do tempo. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SCHÖN, DONALD. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-92.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre: 1991.

TEODORO, ANTÓNIO, Autonomia, vazio social e sindicalismo docente – a propósito de um texto de Yves Barel, *Aspiration à l'autonomie et vide social*, in *Vértice*, nº 25, 1990, pp. 111-112.

VEIGA, ILMA PASSOS A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: ——— (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 75-98.

ZEICHNER, KEN. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa 1993.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, São Paulo: 1992 p. 22-31.

WEBER, S. O professorado e papel da educação na sociedade. Campinas: Papyrus, 1996.

NOTAS

1. União dos Professores Primários do Espírito Santo
2. União dos Professores do Espírito Santo
3. A Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação é um espaço aberto endereçado a pesquisadores, a centros e núcleos de pesquisas, sindicalistas, trabalhadores da educação e estudantes que se dedicam ao tema “Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação” e que buscam debater e divulgar suas produções.
<http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm>
4. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente – UFMG
5. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de S. Paulo
6. Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná
7. Federação Nacional dos Professores de Portugal
8. Federação Nacional dos Sindicatos da Educação de Portugal
9. A Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras é a mais forte organização sindical na área da educação na Espanha e também desenvolve ações voltadas para a formação dos professores.
10. O artigo de Juçara Dutra Vieira resgata a historicidade da Confederação “A CNTE no contexto das lutas do movimento sindical educacional” publicado no Seminário da Rede Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Vieira.pdf>
11. Internacional de la Educación América Latina. Disponível em <http://www.ei-ie-al.org/>
12. Relatório final, cadernos de teses, boletins, jornal, informes eletrônicos, atas, plano de lutas...
13. Art.7º do Estatuto do SINDIUPES: O Congresso Estadual é o órgão soberano dentro dos limites deste Estatuto, com plenos poderes para deliberar sobre os assuntos da Entidade e dos trabalhadores em educação, inclusive os que estejam omissos ao presente estatuto.
14. Art.9º do Estatuto do SINDIUPES: “A Assembleia Geral das Redes é o órgão de deliberação do SINDIUPES...”
15. Trecho da entrevista de um dirigente sindical sobre o Congresso.
16. Trecho da entrevista concedida pelo professor José Aguilar Dalvi (dirigente sindical).

GT: Formação de professores e políticas públicas

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS RELAÇÕES ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

JORGE LUIS D'ÁVILA¹²⁴

MARIA LUCIA PANIAGO LORDELO NEVES¹²⁵

Resumo

Esse trabalho tem como finalidade discutir a função do Estado quanto à elaboração e execução das políticas públicas para a educação, considerando o processo de reprodução socioeconômico marcado pelas desigualdades na distribuição e no consumo, sob os auspícios do Estado. Essa discussão se sustenta no entendimento de que em qualquer sociedade dividida em classes antagônicas, o Estado se caracteriza por ser um produto determinado pelas relações de produção marcadas pela propriedade privada, cumprindo o papel de ordenar a sociedade. Desta forma, o estudo de uma política educacional se justifica pelo fato de podermos compreender como o Estado prioriza as ações que irão afetar a vida das pessoas. Salientamos, que a análise das políticas públicas permite que compreendamos como, porque e por quem elas são definidas, além de desvelar os interesses que as determinam.

Palavras Chaves: Estado; Políticas Públicas; Educação.

Introdução

As discussões a respeito das políticas de formação de docente no Brasil ampliaram-se a partir de 1990, por se tratar de um tema estratégico para a concretização das reformas educativas de cunho neoliberal. Essas reformas tiveram sua confirmação com a homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002).

O documento citado é a materialização das diretrizes que estão expressas no modelo das competências¹²⁶. Nele, estão expostas as habilidades, as incumbências, a carga horária, a avaliação dos professores e a organização institucional pedagógica responsável pela formação docente. Várias análises críticas desse modelo de formação têm sido realizadas, no sentido

¹²⁴ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Técnico da SEMED. Professor do curso de Educação Física Anhanguera-Uniderp.

¹²⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Educação Física do *Campus* do Pantanal/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS).

¹²⁶ “[...] No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.” (DELUIZ, 2001, p.2).

de apontar os problemas de uma política de formação docente voltada para o atendimento às mencionadas reformas, impostas pelo programa neoliberal.

Com tais reformas pretendeu-se suprir algumas necessidades reais da sociedade (a exemplo da educação) “[...] atenuando [...], ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo.” (MÉSZÁROS, 2006, p.110). Buscando desvelar os meandros que envolvem das diretrizes, Freitas (2002, p.161) aponta para “[...] um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações”.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a implantação de políticas de formação docente é importante para enfrentar a “escassez” de professores para a educação básica, apontada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2007, como um problema conjuntural e emergencial que interferem na qualidade da educação pública brasileira. Isso vem corroborar as afirmações de Mézáros (2006) quanto às funções do Estado regulador, que complementa e reforçar politicamente a dominação do capital frente às desigualdades sociais.

Dessa perspectiva, o presente trabalho tem o propósito de discutir a função do Estado quanto à elaboração e execução das políticas públicas para a educação, considerando o processo de reprodução socioeconômico marcado pelas desigualdades na distribuição e no consumo, sob os auspícios do Estado.

A discussão que hora nos propomos se sustenta no entendimento de que em qualquer sociedade dividida em classes antagônicas, o Estado se caracteriza por ser um produto determinado pelas relações de produção marcadas pela propriedade privada. Segundo Marx (2010, p. 59-60), “[...] o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes”, ao contrário, “o Estado é o ordenamento da sociedade”, uma vez que ele, o Estado, “repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares.”. Pois a “escravidão da sociedade civil, é o fundamento natural onde se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo.”

Também Mézáros (2004), autor que discuti as relações capitalistas na sociedade hodierna, o entende como o colaborador mais valoroso do capital. Dessa forma, esse instrumento a favor da burguesia se utiliza de várias instâncias, dentre elas a educação para cumprir o papel que lhe cabe como aparato institucional da ordem burguesa e garantir o

poder de classe. A educação, como uma das atividades necessárias à construção da vida social, situa-se na trama de mediações que a entrelaçam ao complexo da sociedade de classes.

Essas relações requerem, para uma análise teórica crítica da realidade, o concurso do pensamento marxiano que, metodologicamente, será a chave de leitura para desvelar como se colocam as citadas relações. Ressaltamos que esse referencial pode contribuir para uma mudança verdadeiramente radical, que rompa com a lógica do capital.

Dessa forma, compreende-se que as esferas de atividade na sociabilidade capitalista, todas elas, têm, no capital, elementos fundantes que as fazem existir. Cabe considerar que isso não significa entender o capital de maneira mecanicista, mas como matriz desta sociabilidade, visto que há uma determinação do mesmo em todos os momentos da totalidade social, que é delimitada em cada momento histórico. É nesse sentido que podemos compreender a educação como uma esfera da produção/reprodução do capital, e como tal submetida às suas determinações.

O Estado e a educação

De nosso ponto de vista, qual seja a perspectiva histórico-concreta, faz-se necessário historicizar, mesmo que de forma breve, a existência do Estado e suas implicações no contexto das sociedades de classe.

Historicamente, o Estado sempre foi o Estado da força dominante subjugando os dominados, seja no escravismo – como organismo que protege os possuidores em detrimento dos não possuidores – ou no feudalismo – em que o que determina o poder político é a importância da propriedade territorial – assumindo, na modernidade (século XIX), o caráter representativo como instrumento do capital para a exploração do trabalhador assalariado (ENGELS, 1982). Essa força dominante, que condena os dominados à exploração, materializa-se no poder político do Estado, que se mantém como tal pelas armas (polícia, exército permanente, prisões), assegurando, assim, a hegemonia da classe dominante, cuja forma social moderna é representada pela burguesia.

Nas palavras de Engels (1982, p.191):

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria

e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Esse argumento expressa o Estado como um produto determinado pelo desenvolvimento social, identificado pelo surgimento da propriedade privada e, conseqüentemente, pelo surgimento das classes sociais antagônicas inconciliáveis. Sendo um organismo de dominação, que tem por princípio ontológico a opressão de uma classe sobre a outra, em outras condições o Estado sequer poderia existir. O Estado só pôde existir no momento em que a propriedade privada se tornou um problema social histórico-concreto e não antes disso. Sua gênese, portanto, encontra-se na necessidade imanente de atender aos interesses da propriedade privada, entendida na sua forma antagônica entre capital e trabalho.

Nas palavras de Marx (1985, p. 384, 389, 396) ao afirmar ser “mediante a ajuda do poder do Estado”, “por meio da força do Estado” e “reconhecimento oficial e proclamação pelo Estado” que as pretensões do capital se impõem frente às condições materiais da luta de classes.

Se o Estado é o instrumento de reconhecimento e proclamação oficial do capital, a educação, em todas as suas dimensões (formais e de forma mais ampla), está diretamente relacionada a ele. Cabe ao Estado, portanto, também por meio da educação, garantir a legitimidade das determinações gerais do capital pela internalização, pelos indivíduos, dos parâmetros produtivos do sistema do capital.

Para Mézáros (2005), a internalização, que assegura tais parâmetros produtivos, sustenta a concepção dominante do mundo sob o capital. Nesse quesito, a educação, no seu sentido amplo, tem papel importante na medida em que ela comporta nossas mais diversas experiências, conflitos e confrontos. O processo capitalista de produção rompe com a resistência do trabalhador e o submete às exigências das relações de dominação.

Ao se oporem capital e trabalho não está em consideração o desenvolvimento pleno do indivíduo, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral. Interessa ao capital o indivíduo como força de trabalho e todas as atividades que, da melhor forma possível, o modelem para a produção de mercadorias. Para entender a totalidade social, que tem no trabalho o fundamento ontológico do ser social, é preciso depreender que a complexidade do trabalho exige, para a reprodução do ser social, o surgimento de esferas de atividade – a exemplo da educação – que cumpram, em especificidade e legalidade próprias, determinadas funções nessa reprodução.

Historicamente os intelectuais do poder dominante sempre imputaram ao Estado a tarefa de educar, isto é, preparar o trabalhador para o mundo do trabalho em uma sociedade regida pelo capital. De uma educação efetivada no processo cotidiano de vida ativa, mais precisamente pelo e no trabalho, com o surgimento das relações privadas de produção ela – a educação – passa a ser organizada, sistematizada como uma atividade decorrente de todos os sistemas produtivos dessa natureza.

Por ser o Estado burguês o organismo que subsidia as demandas do capital, cumpre ele, também, a função controlar e ordenar a educação nos moldes da tendência reformista que permeia o pensamento educacional brasileiro. Nestes termos, pensar a reforma da educação é ignorar o caráter opressor e dominador do capital, tendo como seu escudeiro o Estado na proteção da propriedade privada dos meios de produção. Seria a mesma coisa que pensar a reformar o capital. Essa é uma questão crucial para a ordem do capital. Esse é o grande problema para aqueles que advogam um capitalismo reformado, como o caso da socialdemocracia que deseja reformar o capitalismo sem alterar sua essência capitalista. Não se reforma a exploração. Não se reforma o irreformável.

Nas palavras de Mészáros (2006, p. 39):

[...] se há uma interpretação que realmente merece ser chamada de absurdo total no reino da reforma social, esta não é a defesa de uma grande mudança estrutural, mas precisamente aquele tipo de exagerado otimismo cheio de explicações que separa os efeitos de suas causas. É por isto que a “guerra à pobreza”, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza.

Não compreender os efeitos causados pela ordem capitalista de produção da pobreza implica no entendimento equivocado de que os males da sociedade podem ser resolvidos pela educação. Os males da educação são os males do sistema do capital do qual é parte. Esses males são insolúveis nesse modo de produção da vida imediata. Como afirma Mészáros (2005, p.25-26),

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da

sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral, mas de forma alguma pode-se alterar a própria regra geral.

O que o Estado faz nada mais é do que regular administrativamente a economia por meio de diferentes técnicas de “[...] política industrial, correção de falhas de mercado, estímulo ao desenvolvimento regional, estímulo à concorrência” (MATTOS, 2006, p. 140).

Marx (2011, p. 28, 42, grifo nosso), no período de dezembro de 1851 a março de 1852, ao analisar a luta de classes na sociedade burguesa, que se consolidava, afirma em várias passagens de sua obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, que:

[...] é o Estado que parece voltar à sua forma mais antiga, ao domínio desavergonhadamente simples do sabre e da sotaina. [...] O gozo desses direitos [iguais] não sofre qualquer restrição, salvo as impostas pelos direitos iguais dos outros e pela segurança pública. (Capítulo II, § 8, da Constituição Francesa.) "**O ensino é livre.** A liberdade de ensino será exercida dentro das condições estabelecidas pela lei e sob o **supremo controle do Estado.**" (Ibidem, § 9.) "O domicílio de todos os cidadãos é inviolável, **exceto nas condições prescritas na lei.**" (Capítulo II, § 3.) Etc. etc

Pelo exposto, é possível perceber que em uma perspectiva ontológica as aparências não são meras vulgaridades, mas constituem um momento do ser social tal qual a essência: “[...] quando tratamos das relações entre essência e fenômeno, é a continuidade em meio às contínuas transformações que permite assinalar quais são os elementos que têm um caráter essencial” (TONET, 2005, p. 211-212).

As políticas públicas educacionais

Por compreendermos que as políticas públicas refletem a base das relações sociais em um dado momento histórico e num dado modo de produção, torna-se importante identificar como, no contexto educacional, se configuram tais políticas.

Palumbo (1994, p.38) define o termo políticas públicas como sendo o “[...] princípio norteador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos”. Para o autor, uma política pública é “[...] inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo” (PALUMBO, 1994, p.35). Portanto, para ele, uma política pública é algo que não pode ser identificado levando em consideração apenas um evento ou uma ação, mas deve ser vista, como uma categoria analítica utilizada por pesquisadores para estudar as estratégias governamentais por certo período.

Para o referido autor, o Estado no momento em que planeja uma determinada política pública deve levar em consideração alguns elementos dos quais citamos: função de Estado – atividades gerais consideradas como funções legítimas do Estado, tais como prover a defesa do país, regular o comércio internacional, manter a segurança pública; política – intenções (contidas nas declarações de políticos, plataformas de partidos, promessas de campanha) que dirige a ação na busca dessas funções; agências – se remete as unidades governamentais responsáveis pela formulação e pela implementação dessas políticas; leis e regulamentos – se referem às regras ou ordens expedidas por agências administrativas com vistas à implementação de uma política; decisões – escolhas feitas por funcionários do Estado na formulação e na implementação de uma política pública; e programa – relaciona-se às atividades específicas nas quais as agências se envolvem durante a implementação de uma política pública.

Cabe considerar que, de acordo com o autor, os elementos apresentados estabelecem relação entre si. As decisões do Estado para a execução de uma política devem ser tomadas respeitando uma sequência que determina os rumos que uma política irá tomar ao longo do tempo.

Palumbo (1994) considera que existem três tipos de políticas públicas: O primeiro tipo é aquele que foi elaborado para fornecer serviços a população tais como: lazer, segurança, educação etc. O segundo tipo é aquele que regulamenta a arrecadação de impostos para financiar as ações sociais e o terceiro tipo regulamenta as ações dos indivíduos na sociedade por meio das leis.

Mainardes (2006), ao analisar a obra *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*, de Bowe et al. (1992), aponta que, para esses autores, as políticas são constituídas por três eixos principais que se relacionam entre si, dos quais destacamos dois: o eixo da influência e o eixo da produção de texto. Esses eixos são

determinados por arenas, lugares e grupos de interesses que são envolvidos em disputas e embates (MAINARDES, 2006).

No que diz respeito ao eixo da influência, cabe ressaltar que nessa etapa de implantação de uma política educacional existe um conjunto de entidades internacionais articuladas para a formulação da política nacional. Isso ocorre de forma direta por meio de redes políticas e sociais que propiciam a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e por meio de grupos que negociam soluções no mercado político e acadêmico (MAINARDES, 2006). Existe ainda, uma rede de instituições que financiam tais políticas, como é o caso das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MANIARDES, 2006).

Quanto ao eixo da produção de texto, cabe realçar que os textos que apresentam as determinações de uma política pública muitas vezes não são escritos de forma coerente e clara. Ademais, existe um movimento contraditório presente nesses textos, que se materializam nas disputas e acordos entre os grupos dominantes – personificação do capital – que exercem influência na sua elaboração, com a finalidade de controlá-las e determiná-las. Desta forma, tais políticas não são elaboradas e finalizadas no ato legislativo, além do que os textos precisam ser interpretados, considerando o tempo e o local específico de sua produção (MAINARDES, 2006).

Outro elemento para o qual o autor chama a atenção refere-se à necessidade de considerar, na análise de uma política educacional, está relacionado aos “resultados ou efeitos” da mesma. Esse elemento parte da ideia de que as políticas educacionais ao invés de resultados, como o Estado preconiza, elas causam efeitos e impactos, para o setor ao qual a política se destina, em razão disputas e acordos já mencionados. Por conta disso, a sua análise deve ser realizada de forma ampla permitindo que o pesquisador consiga identificar as várias facetas e dimensões de uma política pública, assim como verificar como ela se relaciona no conjunto das políticas de outros setores como: saúde, economia entre outros. Essa compreensão permite que a política seja entendida na sua totalidade histórica (MANIARDES, 2006).

Vale ressaltar que, nessa forma social, as necessidades que promovem o desenvolvimento das forças produtivas não são mais as necessidades humanas, mas sim a necessidade que o capital tem de se reproduzir incessantemente. Isso faz com que a

reprodução social dos indivíduos e da totalidade social seja determinada pelos interesses particulares da burguesia (MARX, 1985).

No momento em que o Estado implanta uma política educacional, há o envolvimento de professores, uma vez que são os atores que irão receber as determinações impostas por tal política. Esse envolvimento pode possibilitar uma mobilização em busca de modificações relacionadas às condições de trabalho no interior da escola. Porém, cabe considerar que tal mobilização não se caracteriza em mudanças profundas que abale as estruturas do capital. Nesse sentido, Santos (2013, p.7) afirma que as políticas educacionais são recomendadas pelos organismos multilaterais e que “[...] estas recomendações visam à adaptabilidade dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, dos sujeitos escolares, aos ditames do capital.”

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)¹²⁷ dá mostras da extensão da afirmação anterior, quando define como foco as ações que tratam dos docentes quanto ao “fortalecimento de sua importância na mudança educacional para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos”. Esse foco tem por objetivo: 1) implantar políticas públicas “[...] que reconheçam a função social do docente e valorizem sua contribuição para a elaboração de políticas e para a transformação educacional.” (UNESCO, 2004, p. 10) e 2) oferecer “[...] **formação em aptidões novas** para encarar os desafios do século XXI e o compromisso com a aprendizagem dos alunos.” (UNESCO, 2004, p. 10, grifo nosso). Esse foco deve ser executado pelos países para que ocorram mudanças no sistema educacional que se expressem em melhoria da aprendizagem, da gestão das escolas e maior eficácia dos sistemas educacionais (CAMPOS, 2005).

Nesse sentido Neves (2005, p. 22) entende que

[...] as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e da formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Desta forma, o estudo de uma política educacional se justifica pelo fato de podermos compreender como o Estado prioriza as ações que irão afetar a vida das pessoas.

¹²⁷ Documento discutido e aprovado em Havana (2002), pelos Ministros da Educação latino-americanos e caribenhos. O documento final aponta cinco focos estratégicos que deverão ser atendidos pelos países periféricos, dando continuidade ao plano de ação de Educação para Todos, definido no Fórum Mundial de Dakar (2000) (UNESCO, 2004).

Enfatizamos, a análise das políticas públicas permite que compreendamos como, porque e por quem elas são definidas, além de desvelar os interesses que as determinam.

A compreensão de uma política não é um processo linear, e sim, algo que se encontra em constante movimento. Compreende-se, então, que a análise de uma política pública deve estar ancorada em uma análise dialética que expressa o movimento real das ações do Estado, pois, de outra forma as verdadeiras intenções do Estado ficam veladas, levando a interpretações equivocadas, pautadas pelo discurso ideológico dominante.

As políticas públicas não podem ser analisadas sem focalizar o papel do Estado, uma vez que ele é o “mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política” (DALE,1992, p.388). Palumbo (1994, p. 45) nos explica que

[...] é uma crença errônea de que a política é feita ou formada pelos ramos ‘políticos’, tais como o Congresso e o presidente, e levado adiante ou implementado pelos ‘ramos administrativos’, e que os ramos administrativos não mudam ou não deveriam mudar ou criar uma política. Na realidade, não há separação entre as duas atividades. Os administradores, assim como os legisladores, fazem políticas; e os legisladores, assim como os administradores, estão envolvidos na implementação de políticas. Mas, enquanto focalizarmos apenas em instituições fica extremamente difícil nos livrarmos das armadilhas.

Dessa forma, a análise de uma política pública deve ter como foco o movimento e os interesses envolvidos no processo de elaboração e execução de tais medidas, a fim de desvelar as articulações demandadas pela classe dominante. Cabe ressaltar que no modo de produção capitalista, essa é a classe que, concretamente, se beneficia das ações do Estado.

Marx (2010, p. 58) deixa claro que,

[...] O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele.

Marx (1985) assevera, ainda, que o Estado é uma organização que repousa sobre a contradição entre a vida pública e a vida privada. O Estado deve levar em conta os interesses da sociedade e não interesses privados. Desta forma, fica claro que as políticas elaboradas

pelo Estado, marcadas por múltiplas determinações, vão além dos objetivos apresentados à população.

Uma dessas determinações é explicada por Montaño e Duriguetto (2011), quando afirmam, que as políticas públicas oferecidas pelo Estado ao trabalhador representam um “salário indireto” necessário para produzir e reproduzir a força de trabalho. Isso porque, sendo o salário a exclusiva fonte de renda do trabalhador esse necessariamente deve ser suficiente para sua manutenção e de sua família. Porém, é fato que quanto menor for o salário pago ao trabalhador mais lucro o capitalista tem, contudo, “[...] o tempo de trabalho necessário para produzir a força de trabalho ou reproduzir seu valor não pode decrescer por cair o salário abaixo do valor da força de trabalho, mas por cair esse valor [...]” (MARX, 1968, p. 361).

Evidencia-se assim, que o salário não pode ser reduzido além do suficiente para manter o trabalhador, sendo então necessário que um “agente não capitalista” se encarregue de fornecer ao trabalhador os bens e serviços fundamentais para sua manutenção, que o salário não pode oferecer. Desta forma, cabe ao Estado “cumprir tal tarefa, mediante atribuição do chamado “salário indireto” e de complementos salariais, via políticas sociais” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.171). Essa intervenção estatal contribui para que o capital consolide sua ampliação e reprodução e retire parcialmente a responsabilidade do capitalista de reproduzir a força de trabalho.

No que se refere às políticas educacionais Montaño e Duriguetto (2011, p. 172), nos esclarece que:

“A educação gratuita (e obrigatória, para além de constituir ganho histórico das massas, visa instruir e capacitar o trabalhador para uma produção especializada e mais veloz (em que possua uma instrução básica que permita ao capital a fácil intercambialidade e rápida capacitação da mão de obra), e para o consumo em massa próprio às exigências do capitalismo monopolista maduro, retirando os custos de formação do trabalhador da responsabilidade exclusiva do capital e transferindo-o para o Estado”.

Assim, o Estado, estrutura as políticas seguindo os ditames do capital em prol de sua reprodução, pois ele é o agente responsável pela formação mínima do trabalhador e consequentemente o reprodutor dos formadores desse trabalhador. Nesse sentido, é fundamental analisar as políticas de formação de professores em conjunto com outras

políticas o que nos possibilita verificar como o Estado elege suas estratégias em benefício do capital.

Cabe salientar que uma das ações, resultante das políticas para a educação, são os cursos de formação que ocorrem na modalidade à distância. Tais cursos apresentam-se de forma de aligeirada e barateada, para que os professores possam se apropriar de saberes necessários para exercer a docência na “nova escola” do século XXI que tem como objetivo formar trabalhadores capazes de desempenhar funções que o modelo de acumulação flexível exige. É a preparação para viver na “sociedade do conhecimento”, ou como a ideologia do capitalismo, por meio da UNESCO, preconiza viver em uma “nova sociedade” (MALACHEN, 2008, p. 188).

Duarte (2003) pondera que o discurso em torno da sociedade do conhecimento tem como objetivo [...] “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação do capitalismo” (DUARTE, 2003, p.13).

Nesse movimento, Malachen e Vierira (2006) afirmam que a formação dos professores se assentada na ideia de “profissionalização”, “competência” e “flexibilização”, de forma que a cientificidade do conhecimento e a compreensão político-social do professor sejam substituídas pelo tecnicismo e a formação aligeirada. A materialização desse novo cenário pode ser observada com a implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)¹²⁸.

Sobre essa ótica, há que se dizer que a política de valorização docente iniciada com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) esconde a posição submissa dos professores e curvam

[...] os trabalhadores docentes das redes públicas brasileiras, expropriando ou flexibilizando direitos conquistados anteriormente e ampliando as responsabilidades da escola e do professor pela qualidade da aprendizagem dos alunos, tendo a “produtividade” como meta, são bons exemplos do processo de mercantilização vivido no âmbito da educação pública, característico da subsunção real do trabalho ao capital (BONFIM, 2010, p.02).

¹²⁸ Este plano, que é atendido pelas universidades, tem como discurso “[...] a necessidade de formação ‘em massa’, em nível superior, dos docentes da educação básica, sem, no entanto, estabelecer vínculos dessas ações com a estrutura ontológica e epistemológica das nossas instituições de ensino superior, as universidades públicas passam a ser guiadas pelo circunstancial, mantendo uma relação restrita à satisfação de necessidades mais imediatas, características de um pragmatismo alienado que não permite a produção de uma esfera mais autônoma de conhecimento.” (MORORÓ, 2002, p.12).

Há que ressaltar, também, a política educacional de formação de professores sustentada na lógica de mercado que exige um giro muito rápido de produtos. Os cursos de formação inicial e continuada

[...] são considerados mercadorias, e têm um valor de troca. Quanto mais cursos forem realizados, mais mercadorias vendidas, como: livros, materiais didáticos, investimento em assessoria, diárias, alimentação e viagens. Esses fatores reforçam a política de formação continuada e a política de mercado. (VASCONCELOS, 2007, p.59)

Nesse sentido, não importa ao Estado burguês a qualidade teórica da formação de professores, o que lhes permitiria autonomia pedagógica, importa sim a defesa dos interesses particulares das empresas capitalistas que encontram na educação e na escola um espaço de mercantilização e conseqüente ampliação de capital.

Considerações Finais

Se entendemos a constituição do Estado capitalista, podemos compreender as razões que levam esse Estado a determinar as políticas implementadas por ele. Esse é o Estado do capital regido pela lógica do mercado, que está em constante crise em razão das contradições que são de sua natureza. Se ele, o Estado, é regido por essa lógica, então não poderá regulamentar as ações em educação de outra forma que não aquela que atenda aos interesses do capitalista.

Nesse intrincado movimento do capital, as políticas públicas tornam-se mais um instrumento a serviço da exploração do trabalho assalariado para obtenção de mais lucratividade na acumulação individual, privada, da riqueza social. Para tanto, o Estado, como fiel escudeiro da classe que explora o trabalho, deve estabelecer regras que mantenham a sociedade *dentro dos limites da 'ordem'*.

Nesse sentido, não importa ao Estado burguês a qualidade teórica da formação de professores, o que lhes permitiria autonomia pedagógica, importa sim a defesa dos interesses particulares das empresas capitalistas que encontram na educação e na escola um espaço de mercantilização e conseqüente ampliação de capital.

Essas condições não estão isoladas da função social da escola pública na sociabilidade capitalista. São, na verdade, o resultado das relações sociometabólicas para a acumulação do capital. Os antagonismos imanentes a essa sociabilidade, de um lado, exigem a formação de indivíduos preparados para exercer suas funções no mundo do trabalho e,

portanto, precisa de um trabalhador que corresponda às necessidades da atual forma de produção. Por outro, sua formação não requer a educação erudita, visto que a grande maioria dos alunos de escola pública é oriunda da classe trabalhadora e, portanto, a eles bastam os conhecimentos elementares para a reprodução do capital.

Ao longo da história dos homens, a educação vem respondendo às necessidades humanas pertinentes a cada formação social. Não poderia ocorrer de outra forma no sistema capitalista de produção. Da mesma maneira que os parâmetros estruturais do capitalismo comportam, simultânea e contraditoriamente, diferentes dinâmicas do seu desenvolvimento histórico, também a educação como um de seus complexos sociais, é passível do mesmo processo.

Referência Bibliográfica

BOMFIM, M. I. Política de Formação do Trabalhador Docente: o que há de novo? **Trabalho Necessário** ano 8 n. 11, 2010. Disponível em: ww.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 20/01/2012.

CAMPOS, R. F. Fazer mais com menos – a gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 02/06/2008.

DALE, R. The state and education policy. Milton Keynes: OpenUniversity Press, 1989. Disponível em: http://books.google.com.br/books/about/The_state_and_education_policy.html?id=V3WfAA AAMA AJ&redir_esc=y. Acesso em: out. 2013.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm> Acesso em: 12/10/2013.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A Política Brasileira de Formação de Professores: Repercussões Sobre O Trabalho Docente. **VI Seminário da redetrado – Regulação educacional e trabalho docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: ww.fae.ufmg.br/.../trabalhos/.../a_politica_brasileira_de_form.doc. Acesso em: 10/10/ 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21/07/2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro, tomo. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, P.T.L. A formação do estado regulador. **Revista Novos Estudos**, n. 76, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 18/03/2013.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MORORÓ, L. P.. A formação de professores em serviço: o Parfor na Bahia. Anais, XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2629b.pdf> Acesso em: 20/10/2013.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova Pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. 1ed. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUMBO, D. J. The Public Policy Approach to Understanding Politics in América. In: **Public Policy in America – government in Action**. Harcourt. Brace Company 1994. Traduzido por Adriana Farah.

SANTOS, Fabiano. As políticas educacionais e a construção da vontade coletiva. **Anais**: V Seminário Internacional Teoria Política do Capitalismo e Transição. Unesp. Marília 2013.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ijuí, 2005.

UNESCO. Projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC**, Santiago/Chile: Ano 1 / n. 0 / Agosto de 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 03/05/2013.

VASCONCELOS, S. S. F. **A(s) política(s) para formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados/ Mato Grosso do Sul (1997-2004)**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

GT. Formação de professores e políticas públicas

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROGRAMA INCLUIR - NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DEFICIENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.

SANTOS, Jacirene Lima Pires dos¹

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar alguns dados do Projeto de Pesquisa que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. O mesmo insere-se no âmbito dos estudos da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente e vincula-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE). O Projeto da pesquisa tem como título: Política de Inclusão na Educação Superior: análise do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, na percepção dos alunos deficientes da Universidade Federal de Mato Grosso (2005 a 2013). A questão norteadora do pesquisa é: Qual a percepção do aluno deficiente dos cursos presenciais da UFMT sobre os fatores que favorecem ou dificultam o seu acesso e a sua permanência na educação superior, segundo a proposta do Programa Incluir? O objetivo geral consiste em "Analisar o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, na perspectiva do aluno deficiente matriculado nos cursos de graduação presenciais da UFMT, no período de 2005 a 2013". Os objetivos específicos ficaram assim definidos: a) verificar se o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior constitui-se como uma estratégia de acesso e permanência de alunos com deficiência na UFMT; b) examinar as ações do Núcleo de Inclusão de Educação Especial (NIEE) para o atendimento aos alunos com deficiência na UFMT; c) verificar as alterações ocorridas no Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior - no Governo de Dilma Rousseff (2011-2013) e sua influência nas ações do NIEE/UFMT; d) investigar a perspectiva do aluno deficiente matriculado nos cursos de graduação presenciais da UFMT, que participam do NIEE, em relação ao Programa Incluir. Na pesquisa enfatizam-se os aspectos da inclusão, acesso e permanência na educação superior e tem como campo empírico a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os sujeitos serão os alunos deficientes matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFMT que participam do Núcleo de Inclusão e Educação Especial (NIEE/UFMT). A pesquisa terá abordagem qualitativa e a coleta de dados será realizada mediante entrevista semi-estruturada com alunos da graduação dos cursos presenciais da UFMT que participam do Núcleo de Acessibilidade e análise de documentos (legislação das políticas e projetos do Programa Incluir e do NIEE/UFMT). A pesquisa está em fase inicial e, portanto, não apresenta resultados e conclusão.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Superior; Acesso e Permanência; Programa Incluir

Introdução

Partimos do interesse de pesquisar sobre o tema proposto, na busca de compreender os conceitos fundamentais do que sejam as políticas públicas de inclusão implementadas na

Educação Superior, com ênfase no Programa Incluir, na voz dos sujeitos que dele participam: os alunos deficientes.

A pesquisa se justifica devido o crescente número de pessoas com deficiência acessando a Educação Superior. Segundo a Matriz Incluir 2013, em 2011 foram matriculados 23.250 alunos com deficiência nos cursos de graduação.(BRASIL, 2013). Com vistas ao atendimento desta demanda o Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou em 2005 o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação. Hoje, este programa está sendo executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Através de Editais do Programa Incluir, foram instalados os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, que respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Também foram ofertados cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngüe: Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa e cursos de Letras-Libras em todas as unidades da Federação (BRASIL, 2013).

O Projeto de pesquisa tem como título: Política de Inclusão na Educação Superior: análise do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, na Percepção dos alunos deficientes da Universidade Federal De Mato Grosso (2005 A 2013). O objetivo geral da pesquisa consiste em "Analisar o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, na perspectiva do aluno deficiente matriculado nos cursos de graduação presencial da UFMT, no período de 2005 a 2013". Quanto aos objetivos específicos ficaram assim definidos: a) verificar se o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior constitui-se como uma estratégia de acesso e permanência de alunos com deficiência na UFMT; b) examinar as ações do Núcleo de Inclusão de Educação Especial (NIEE) para o atendimento aos alunos com deficiência na UFMT; c) verificar as alterações ocorridas no Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior - no Governo de Dilma Rousseff (2011-2013) e sua influência nas ações do NIEE/UFMT; d) investigar a perspectiva do aluno deficiente matriculado nos cursos de graduação da UFMT, que participam do NIEE, em relação ao Programa Incluir.

O interesse em conhecer a perspectiva do aluno, sujeito da pesquisa, significa reconhecer que todos nós acumulamos algum tipo de conhecimento e que as análises, as explicações e busca de alternativas de enfrentamento devem ser construídas para que sejam legítimas.

Essa postura exige do pesquisador um despojar-se de si mesmo, como pressupõe também a sua superação por uma postura onde somos todos aprendizes de algo. Falamos sobre a concepção de homem-sujeito, fundamental ao paradigma do materialismo histórico-dialético, preocupado com a libertação humana de toda a forma de alienação e coisificação.

O sujeito da pesquisa é o aluno deficiente da graduação, portanto, o respeito a este sujeito de direitos significa também a defesa de uma política pública de qualidade, contra toda a forma de exclusão, discriminação, exploração. A Constituição Brasileira apresenta, em seu Artigo 3º, Inciso IV: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O respeito a esse sujeito significa o compromisso de contribuir com o seu desenvolvimento integral e histórico.

A pesquisa terá abordagem qualitativa e a coleta de dados será realizada mediante entrevista semi-estruturada com alunos que participam do Núcleo e análise de documentos (legislação das políticas e projetos do Programa Incluir e do NIEE/UFMT).

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Evangelista (2008), a pesquisa deve pertencer a um dado momento da história da produção de um conhecimento específico. Assim, será necessário analisar as fontes documentais, pois são a nossa principal fonte de dados para análise no trabalho. A autora define “documentos” como:

[...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.

Esta autora apresenta premissas que fornecem bases para analisar um trabalho na perspectiva de fonte documental e explica que todo portador de linguagem é portador de filosofia, entendida como concepção de mundo, como consciência historicamente produzida. Como os documentos são história, trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultado

de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico.

A pesquisa ainda terá como aporte teórico, autores como Löwy (1985), Kosik (1986), Triviños (1987), Frigotto (1991), Anderson (1995); Gorender (1996); Harvey (2001); Ianni (2001); Hobsbawn (2002); Sanfelice (2005), Cury (2005), Baptista (2006), Evangelista (2008), Mészáros (2008); Wood (2010), dentre outros.

Para compreensão do objeto de estudos, faz-se necessário contextualizar historicamente este Programa e explicar os seus antecedentes, por meio da implantação das políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior, bem como o papel dos Núcleos de Acessibilidade.

As políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior.

Foi a partir do primeiro mandato de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2006) que as diversas esferas do Estado (federal, estadual e municipal) vêm criando legislação específica sobre acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola. Na esfera pública federal, houve um grande destaque para essa temática.

Em 2003, foi instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão que vêm alimentando os acirrados debates sobre as ações afirmativas na educação superior.

Em 2004, foi aprovado o Projeto de Lei n.73/99, com o objetivo de instituir o sistema de reserva de vagas nas universidades públicas federais. Um projeto que seria motivo de acirradas polêmicas e resistências.

No início de 2005 foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), um mecanismo criado pelo governo como ‘inclusão modelo’ e que trouxe muitos questionamentos:

Se não existe um acesso que seja concretizado numa universidade pública e se apresenta como alternativa o ingresso numa universidade privada, em que medida esse fator contribui para manutenção do sistema educacional desigual que ainda é marca da educação superior brasileira? (ZIMERMAN, 2013. p. 103)

Para se compreender esta questão é preciso demarcar o reconhecimento de que as políticas públicas direcionadas à ampliação do acesso e da permanência à educação superior a partir de parcerias com a iniciativa privada demonstra que progressivamente, o Estado vai se

eximindo do atendimento aos direitos sociais, transferindo suas responsabilidades à esfera privada. Com isso, ele vai diluindo as formas organizadas da sociedade civil e transformando os cidadãos em consumidores dos direitos da cidadania.

Em outubro de 2012, a presidente Dilma Rousseff sancionou o PL nº 73/99 configurando-se então como Decreto nº 7.824, de 11 outubro de 2012. Este Decreto-Lei regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, fixando reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas – preferencialmente estaduais e municipais -, assim como negros, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Entretanto, o projeto não faz menção, aos sujeitos com deficiência, como beneficiários das reservas de vagas, o que permitiu que as universidades reservassem ou não vagas para estes estudantes.

O acesso à educação superior pela via da reserva de vagas, instiga também o debate acerca das suas implicações e impactos, em relação à universidade de excelência. De acordo com Cordeiro (2007, p. 81)

O discurso reinante e a exclusão na academia são regidos pela ideologia do mérito que funciona desvinculada de qualquer causa social e mostram a posição elitista da universidade quando colocada em confronto com as injustiças praticadas neste país.

No entanto, a exclusão, as discriminações, os preconceitos, as polêmicas e a ausência das discussões sobre as ações afirmativas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência não se constituem, contudo, nos únicos obstáculos a serem enfrentados. Para aprofundar os debates sobre o assunto, problemas como a reforma do Estado e a crise do capitalismo deverão ser discutidos. É urgente contribuir para a efetivação de uma política conquistada pela demanda do grupo em destaque, refletindo sobre esse chamado direito à educação superior.

As Políticas Públicas de Inclusão na Educação Superior – O Programa Incluir no Governo de Luíz Inácio Lula da Silva (2005-2010)

As políticas públicas de inclusão na Educação Superior assumem espaço central no debate sobre o papel da universidade pública na superação da lógica da exclusão, que é histórica nesse país. Por esse motivo a universidade pública necessita passar por uma mudança estrutural e cultural para que as pessoas possam ter acesso a ela e que suas necessidades de adaptação sejam atendidas.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante o direito à igualdade (art. 5º), o direito de todos à educação (art.205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência às instituições educacionais (art. 206, inc. I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, inc. V). Porém, a legislação específica para garantir o acesso e participação das pessoas com deficiência nos cursos de nível superior, assim como em outros espaços sociais, surgiu apenas nos últimos anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96, no seu Artigo 58 estabeleceu a dicotomia entre ensino regular e ensino especial, criando a modalidade de Educação Especial. Esta modalidade perpassa todas as etapas da educação brasileira, da Educação Infantil à Educação Superior.

A Portaria nº. 1.679, de 1.999, do Ministério da Educação dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos cursos superiores. No Artigo 1º é assegurado que sejam incluídos requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência: física, visual, auditiva, nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores para efeito de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de instituições de Educação Superior.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi regulamentada pelo Decreto Nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, e objetivava integrar as ações dos órgãos e entidades públicas e privadas nas áreas de saúde, educação, cultura, desporto, lazer, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social e habitação visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social.

No que se refere à Educação Superior tal decreto em seu Artigo 27 estabeleceu que as instituições de Educação Superior devem:

(...) oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitado pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência.

Para Cury (2005), políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras, em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isto pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2006a). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Segundo Baptista (2006, p.91):

Nesse sentido, a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças. A presença dos alunos reconhecidamente “diferentes” no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral.

Com isso, podemos observar a crescente inquietação das instituições de Ensino Superior, na busca de alternativas em dar conta da permanência desses alunos, no contexto da universidade, com a implantação de programas de apoio para os alunos com deficiências, apoiado nas políticas de ações afirmativas do MEC como programas de apoio às minorias, em geral, e, mais especificamente, o Programa Incluir. Além disso, alguns marcos legais, a exemplo da Portaria nº. 3284/2003, que estabelece as condições de acessibilidade para o reconhecimento de cursos de graduação, também têm contribuído para uma perspectiva inclusiva na educação superior.

Assim, a pesquisa pretende analisar as perspectivas que os alunos com deficiência têm em relação ao Programa Incluir no NIEE/UFMT, como estratégia de permanência na educação superior, se realmente, essas ações se constituem em programas que estão contribuindo para a permanência do aluno deficiente nesta etapa da educação.

O Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior é voltado exclusivamente para as instituições de Educação Superiores públicas federais. É desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e Secretaria de Educação Especial (Seesp), hoje do Ministério da Educação (MEC), e tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto nº 5.296/04.

O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. Objetiva beneficiar grandes contingentes da população que apresenta deficiência e promover políticas e ações afirmativas, por parte das Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

Uma das justificativas, da pertinência do programa, é o fato de 14,4% de a população brasileira apresentar algum tipo de deficiência que em números absolutos significa 24,5 milhões de habitantes. (BRASIL, 2013)

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

De 2005 a 2010, o Programa lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Foram recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atenderam às exigências do programa foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Os editais foram abertos à seleção pública para as Instituições Federais de Educação Superior, para apoio financeiro a programas ou projetos que visassem à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Nos anos subsequentes foram publicados outros editais, com o objetivo de ampliar o número de instituições e aprimorar os projetos já aprovados nas IFES. No primeiro edital, em 2005, foram aprovados 13 projetos de inclusão nas instituições públicas de Educação Superior. No segundo edital, em 2006, 28 universidades foram contempladas. Em 2007, 38 universidades tiveram projetos aprovados. Em 2008, 36 projetos de inclusão foram aprovados. Em 2009, 40 universidades tiveram projetos aprovados. No edital de 2010, 44 instituições de tiveram projetos aprovados. No total, foram 199 projetos de inclusão na Educação Superior, aprovados pelos editais do Programa Incluir.

As Políticas Públicas de Inclusão na Educação Superior – O Programa Incluir e o Viver Sem Limite no Governo de Dilma Rousseff

No Governo de Dilma Rousseff, o Programa Incluir passou por uma nova reconfiguração e os recursos passaram a ser repassados diretamente às universidades, por meio dos Núcleos de Acessibilidade. O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos.

Em 2011, o Governo Federal lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência – Viver sem Limite, sob Decreto nº 7.612/2011, ressaltando o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

A justificativa do Viver sem Limite é que o Brasil tem avançado na implementação dos apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas e cada uma das pessoas com deficiência querendo dizer que cada vez o país têm se empenhado na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimento à realização dos projetos das pessoas, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das brasileiras e dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, 2011).

Segundo o Censo do IBGE/2010, atualmente, no Brasil, 45 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência. A proposta do Viver sem Limite é que o Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios façam com que a Convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

O Plano Viver sem Limite foi elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que trouxe as contribuições da sociedade civil, o Plano Viver sem Limite envolve todos os entes federados e prevê um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014.

O investimento do Viver sem Limite na educação básica até 2014 se constitui em recursos e serviços de apoio. São ações que contemplam a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores para realização do atendimento educacional especializado (AEE) e a aquisição de ônibus escolares acessíveis.

Para promover acesso à educação de mais crianças e adolescentes com deficiência beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), o Plano Viver sem Limite estabeleceu como meta ampliar as ações de monitoramento e acompanhamento que compõem o Programa BPC na Escola.

Em termos de formação profissional, as pessoas com deficiência são prioridade para matrícula nos cursos do PRONATEC.

Na Educação Superior serão instalados Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e ofertados cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa e cursos de Letras-Libras em todas as unidades da Federação.

A partir da publicação do Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Viver sem Limite, muitos editais de fomento, bem como incentivos à adequação e à promoção da acessibilidade vêm surgindo com mais força, e nesse movimento, muito se tem comentando sobre o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas (TA).

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (2007a, p.03), a Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover a vida independente e inclusão. A TA deve ser então entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.

Como Cardoso (2010), acreditamos que a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado, a sociedade de que é e faz parte. Portanto, ela não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. Sendo assim, creditamos que os resultados de um estudo com esta temática poderá fornecer subsídios para implementação de programas de acesso e permanência para estudantes com deficiência.

Considerações Finais

Os discursos políticos apresentam os programas de inclusão como ações sociais e democráticas, visando à construção de uma sociedade com mais direitos e oportunidades, entretanto, os resultados da pesquisa poderão apresentar as contradições desses discursos e programas, pois é fato que a universidade pública brasileira necessita passar por uma mudança estrutural e cultural para que as pessoas com deficiência possam a ela ter acesso, permanência e condições de conclusão em seus cursos. Pesquisar o “Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior”, como um dos programas de governo que objetiva oferecer adaptações e apoios necessários para a permanência do aluno deficiente na Educação Superior, é urgente, necessário e trará informações que muito contribuirá para o aluno deficiente, para a comunidade acadêmica, para o grupo de pesquisa onde este Projeto está inserido, por produzir conhecimentos novos e relevantes, como também possibilitará futuras pesquisas em relação ao tema.

O produto gerado da presente pesquisa será a Tese de Doutorado, a qual trará a análise do Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior, como uma política

pública de inclusão, na perspectiva do aluno deficiente da UFMT, no período de 2005 a 2013.

Assim, a pesquisa pretende identificar as expectativas/perspectivas que os alunos com deficiência têm em relação ao Programa Incluir no NIEE/UFMT, como estratégia de permanência na educação superior, se realmente, essas ações se constituem em programas que estão contribuindo para a permanência do aluno deficiente nesta etapa da educação.

Referências

CORDEIRO, M. J. de J. A. **Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises.** In: BRANDÃO, AA (org.). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional.** Caros Amigos, ano XII, nº 136, julho de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GORENDER, Jacob. In Karl Marx, **O Capital: crítica da economia política.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna: uma pesquisa.** 10ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos - O breve século XX 1914-1991.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IANNI, Octavio. A Construção da Categoria. **Revista do HISTEDBR On Line.** Edição especial, 2011, p. 397-416. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>

_____. **A Era do Globalismo.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social** – Elementos para uma análise marxista, 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1985, p.69-94.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec. 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª Ed São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. A reorientação marxiana do método. **Revista HISTEDBR** online. Campinas, número especial, p. 5-20, ago, 2010.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas públicas. In LOMBARDI, J. C.; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2001.

ZIMERMAN, Artur. **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência / organização de Artur Zimerman — Santo André : Universidade Federal do ABC, 2013.**

Legislação:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 20/09/2012

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação— LDB). Acesso em 20/09/2012.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 10 de set. 2012.

_____. Secretaria De Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União**, n. 93, seção 3, Brasília, DF, 17 mai. 2005, p. 39-40. Disponível em <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=17/05/2005&jornal=3&pagina=39&totalArquivos=112>>. Acesso: em 10 de Janeiro de 2013.

_____. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União**, n. 126, seção 3, Brasília,

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. institui Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência - Plano Viver sem Limite**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. acesso em: 23 de maio de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2012**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censobasicr/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em: 23 de maio. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em: 23 de maio. 2013.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/docsubsidiariopoliticaeinclusao.txt>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Brasília/DF, 2008. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

_____. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior Secadi/Sesu-2013.** Ministério da Educação, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

CAPES. **Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso no período de setembro de 2012 a março de 2013.

GT: Formação de professores e políticas públicas

O PAPEL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2007 A 2014)

FARIAS, Rosemeire Lopes da Silva¹²⁹

RESUMO

Este trabalho aborda aspectos preliminares da pesquisa intitulada ‘O papel da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, na definição de políticas para a Educação Básica, período de 2007 a 2014. O objetivo deste texto é fazer uma descrição da referida pesquisa, destacando estudos publicados sobre o tema, com foco principal no papel do Parlamento. A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais Gestão da Escola e Formação Docente” e no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” (GEPPE), e foca o papel da Assembleia Legislativa, no que diz respeito à elaboração, à discussão e à definição de políticas públicas voltadas para a educação básica. O estudo inicial realizado para elaboração do estado de conhecimento demonstrou que há vários trabalhos que versam sobre políticas públicas, financiamento na educação, gestão escolar e outros, mas não existem, até o momento, trabalhos que foquem a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, o que ressalta a relevância do estudo descrito neste artigo.

Palavras-chave: Assembleia Legislativa. Políticas Públicas. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho é fazer uma descrição da pesquisa, referente ao papel da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito à elaboração, à discussão e à definição de políticas públicas voltadas para a educação básica, nos anos de 2007 a 2014, período que envolve os dois mandatos do Governador André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

O estudo está inserido na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais Gestão da Escola e Formação Docente” e no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” (GEPPE), traz como tema o papel da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul no campo das políticas públicas em educação básica.

¹²⁹ Doutoranda Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), orientanda da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.

Inserir-se no projeto denominado “A Política Educacional no Contexto das Relações Federativas no Brasil”, com a participação de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob a coordenação geral da Profa Dra Margarita Victoria Rodriguez, da UFMS.

Convém destacar que a pesquisa está em fase inicial. O objetivo geral é analisar o papel da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul na definição das políticas para a educação básica, no período de 2007 a 2014.

Para desenvolver o estudo, a metodologia compreende três etapas: a primeira etapa consiste na pesquisa bibliográfica, envolvendo periódicos científicos, teses, dissertações e livros relacionados à temática proposta, o que possibilita sistematizar dados importantes para este estudo; a segunda envolve uma pesquisa exploratória, com o levantamento das pautas da Assembleia, das mensagens do Governador e de documentos oficiais, tais como: leis, decretos, resoluções, atas (fonte principal), indicações e regulamento da Assembleia (trata-se, inicialmente, de mapear as propostas de iniciativa do executivo e do legislativo, observando quais são as que estão relacionadas à educação básica); a terceira pesquisa consiste na documental, em que será feita uma análise de conteúdo das propostas, dos projetos de lei, das emendas oferecidas pelos parlamentares, dos pareceres apresentados e dos textos afinal convertidos em lei.

Convém mencionar que as Assembleias Legislativas, considerando a repartição de competências, têm um papel essencial na efetivação de direitos sociais consagrados na Constituição, dos quais a educação faz parte, uma vez que regulamentam na esfera estadual as normas gerais.

Ressalta-se que a Constituição Federal (CF) de 1988 declarou expressamente a educação como direito social, como se observa na letra da Lei: Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E reforça em seu artigo 6º, apresentando a educação como o primeiro dos direitos sociais: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (op. cit). Esse fato confere ao Diploma Legal de 1988, na história das constituições brasileiras, posição de destaque, por isso é denominada no universo jurídico de constituição cidadã.

Nessa esteira, ao apresentar no art. 24 da Constituição Federal de 1988 as matérias de competência legislativa concorrente entre a União e os Estados e a competência legislativa suplementar destes junto da União, a Assembleia constituinte reuniu em seus incisos um conjunto de matérias concernentes à temática dos direitos sociais, por exemplo: educação, cultura, ensino e desporto, previdência social, proteção e defesa da saúde, proteção e integração social das pessoas com deficiência e outros (BRASIL, 1988).

Segundo Vieira (2001, p. 10):

Em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como acontece na de 1988 (artigos 6º a 11): nos campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos, da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores. O capítulo II, do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), alude aos direitos sociais, pertencentes à Constituição de 1988.

O autor pondera, ainda, que:

De outra parte, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Porém, o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995. (VIEIRA, 2001, p. 10).

De acordo com Pereira (2012, p. 3), evidencia-se a importância “da previsão dessas matérias no âmbito da competência legislativa concorrente e suplementar dos Estados Federados”, demonstrando o papel das Assembleias Legislativas “na concretização dos direitos sociais, objetivando que estas, como detentoras do poder legislativo estadual, promovam uma mais ampla efetivação destes direitos, em razão da sua proximidade com as especificidades da comunidade local”.

Assim, a competência concorrente prevista no art. 24 da CF é não cumulativa, na medida em que cabe à União a emissão de normas de caráter geral, e aos Estados a especificação destas, atendendo às suas realidades, o que é feito por meio da atividade legislativa estadual.

Insta ponderar que a competência legislativa estadual, todavia, não se resume ao mencionado no parágrafo anterior, pois a Assembleia constituinte foi além, previu no § 3º do art. 24, no caso de não existir lei federal sobre normas gerais, que as Unidades Federadas

poderão exercer a competência legislativa plena, no sentido de atender a suas peculiaridades, como se verifica na letra da Lei exposta a seguir:

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

IX - educação, cultura, ensino e desporto;

(...)

§ 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º - A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (BRASIL, 1988)

Isso quer dizer que, nas matérias previstas no dispositivo legal em comento, as Assembleias Legislativas, como órgão titular do poder legislativo estadual, detêm não somente a competência para especificar as normas gerais, mas também (de forma mais ampla) a competência legislativa plena para, no caso de inexistência de lei federal, legislar sobre tais matérias, dentro da sua comunidade jurídico-política. Convém destacar que é nesse contexto que precisamente está a sua competência suplementar.

Conforme Pereira (2012, p. 4):

A competência suplementar do poder legislativo estadual não se limita, contudo, ao suprimento das lacunas deixadas em aberto pela ausência de norma a ser implementada pela União, podendo, outrossim, regular de modo específico aspectos dessas mesmas normas, com vista à sua adequação à realidade particular da coletividade estadual, o que se encontra expressamente previsto no § 2º do art. 24, onde se dispõe que ‘a competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados’.

Então, resumidamente, considerando que é ampla a competência das Assembleias Legislativas (concorrente e suplementar), cabe repisar sobre os seguintes pontos em que atuarão efetivamente: (1) na especificação de normas gerais emitidas pela União, de acordo com a realidade estadual (art. 24, § 1º); (2) na legislação, com ausência de lei federal de caráter geral, legislarão (competência plena) para atender a especificidades do Estado (art. 24, § 3º); com a existência de lei federal de caráter geral regularmente editada, atuarão na regulamentação de aspectos específicos dessas mesmas leis (se necessário for), com o objetivo de adequar à realidade

da comunidade política estadual (art. 24, § 2º). As três palavras-chave são especificação, legislação, regulamentação (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, toma-se, portanto, a Casa Legislativa como um espaço onde são debatidas e definidas as políticas públicas, considerando as normas que regulam a atividade legislativa e as diferentes motivações (partidárias ou não) que influenciam o posicionamento dos parlamentares. Ou seja, considera-se o Parlamento Estadual um espaço em que estão presentes diferentes partidos políticos que representam interesses econômicos e sociais distintos.

Assim, dentro das variáveis explicativas estão as de fatores de ordem institucional, como também as relacionadas aos interesses e às ideologias dos partidos representados na Assembleia legislativa.

Partindo de experiências profissionais, fazendo reflexões sobre o papel do Poder Legislativo de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito a sua atuação em face das políticas educacionais, bem como sobre a correlação de forças existentes dentro dessa Casa de Leis e sobre como se dão as relações entre o Legislativo e o Executivo e os diversos segmentos da sociedade, que acabam delimitando e influenciando as ações e as decisões adotadas pelos parlamentares, despertou a minha curiosidade de pesquisadora em aprofundar meus estudos acerca dessa temática.

De acordo com a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul (2010), art. 52, *in verbis*: “O Poder Legislativo é exercido pela Assembleia Legislativa, que se compõe de representantes do povo, eleitos na forma da legislação federal”. Cabe lembrar que, conforme esse Diploma Legal, o Poder Legislativo cumpre diferentes funções, quais sejam, a legislativa (elaboração das leis), a fiscalizadora (controle dos atos do Poder Executivo, por exemplo), a função administrativa, uma vez que precisa gerir questões internas, e a função mobilizadora (articulação com a sociedade).

No rol de suas atribuições, conforme previsto na Seção III – Das Atribuições do Poder Legislativo, art. 62:

Cabe à Assembleia Legislativa, com sanção do Governador, legislar sobre todas as matérias de competência do estado, especialmente sobre:

I – tributos, arrecadados e distribuição de rendas;

II- plano plurianual, diretrizes orçamentárias, orçamento anual, operações de crédito e dívida pública;

III – planos e programas estaduais e regionais de desenvolvimento;

(...) (ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2010, 22).

Diante do exposto, a pesquisa que ora se descreve torna-se relevante na medida em que busca estudar o posicionamento dos partidos políticos no âmbito da Assembleia Legislativa, referente às questões de políticas públicas voltadas para a educação básica, pois se trata de um tema que ainda não foi explorado, pois não se verificou no estudo feito nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades sul-mato-grossenses (na realização do estado do conhecimento), até o momento, trabalhos publicados focando a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul.

Com a pesquisa, pretende-se compreender, ainda, ‘o que’ e ‘como’ os partidos políticos discutem a educação, materializando esse pensamento nas normas e leis aprovadas. O foco é, pois, como os partidos se posicionam, como se dá esse processo. Com o estudo, pode-se, então, aprofundar as investigações concernentes ao conteúdo das proposições, das discussões plenárias e dos textos aprovados.

Para tanto, a pergunta que se buscará responder é a seguinte:

- Há uma intervenção efetiva da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul na definição de políticas públicas educacionais para a Educação Básica?

Na próxima seção, apresentam-se alguns resultados da pesquisa bibliográfica feita sobre o tema.

2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Realizando um estudo sobre o tema da pesquisa, a fim de observar se há publicações relacionadas ou que abordam, mesmo que tangencial o assunto, verificou-se que há vários trabalhos que versam sobre políticas públicas, financiamento na educação, gestão escolar e outro, mas trabalhos que foquem a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul não foram encontrados até o momento.

Como ponto de partida para muitos estudos já realizados, e por ser um clássico, menciona-se o trabalho intitulado ‘Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação, de autoria de Dermeval Saviani, 1999’. O autor menciona que chamou a sua atenção, ao analisar as leis (4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária; 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus), o fato de que essas leis advieram de projetos do Executivo. Daí emergiu a inquietação que alavancou a pesquisa de Saviani: “Qual o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino?”, ou seja, objetivou compreender o papel desempenhado pelo Congresso Nacional na política educacional.

Para tal análise considerou o movimento da política brasileira, fundamentando o seu estudo na teoria ampliada do Estado, em que este seria a soma da sociedade política com a sociedade civil (concepção de Gramsci). Sociedade política seria o “aparelho governamental propriamente dito (o Estado em sentido estrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima”; a Sociedade civil seria “o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia”. Assim, seguindo os entendimentos de Gramsci, o Estado seria a” hegemonia revestida de coerção” (SAVIANI, 1999, p. 5).

Segundo o autor (1999, p. 5): “Pelo estudo anteriormente feito, ficava evidente que o Poder do Congresso Nacional se exercia basicamente através das emendas. Por este meio ele poderia interferir no projeto do Executivo, alterando-o adjetiva ou substancialmente”. E mais, afirma o autor que, mesmo que a origem do dispositivo legal fosse no Executivo, o texto final (o texto legal) é obra do Poder Legislativo. Constatou-se, então, que a contribuição, efetiva ação, do Legislativo eram as emendas.

Embora não tenham sido encontrados muitos trabalhos sobre o tema proposto, convém mencionar que há alguns trabalhos que são extremamente importantes para o desenvolvimento do tema deste projeto, pois apresentam relação direta com o que se pretende discutir. Esses trabalhos foram encontrados no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Virtual das Universidades. Como critério de exposição, optou-se pela organização cronológica:

- (1) A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996 (tese), de autoria de Regina Tereza Cestari de Oliveira, 1997;
- (2) Representação e clientelismo: os partidos no Legislativo de Pernambuco (1995-2000), de autoria de Adailton Amaral Barbosa Leite. (dissertação), 2003.
- (3) **A Gestão Democrática da Educação como Política Pública no Distrito Federal: uma questão político-partidária?**, de autoria de Sara Ferreira da Silva (dissertação), 2004;
- (4) **Poder Legislativo e Educação no Pará: produção legislativa sob restrições institucionais (13º e 14º legislaturas)**, de autoria de Adalberto Trindade Cardoso (dissertação), 2007;
- (5) **Competitividade da oposição parlamentar na Assembleia legislativa do Estado do Paraná (1999-2003)**, de autoria de Adriana de Almeida Ruela (dissertação), 2010;
- (6) O Poder Legislativo e as Políticas Educacionais no Período de 1995-2010 (tese), de autoria de Ricardo Chaves de Rezende Martins, 2011.

Regina Tereza Cestari de Oliveira elaborou a tese de Doutorado, intitulada ‘A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996’, sob a orientação do Prof. Dr. José Luís Sanfelice, e defendeu em 1997, na Universidade Estadual de Campinas, no Programa de Doutorado em Educação na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação.

O objetivo foi analisar o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, no período de 1988 a 1996, com ênfase na ação dos partidos políticos, com representação no Congresso Nacional (no período destacado). A autora fez um levantamento e investigação de fontes primárias, integradas basicamente pelo Diário do Congresso Nacional e pelo Diário do Senado Federal.

Na tese, Oliveira (1997, p.7) partiu do pressuposto de que “os partidos políticos que os partidos políticos que compõem o Congresso Nacional confrontam-se no processo de elaboração da LDB, pois representam interesses econômicos, sociais e ideológicos distintos”.

Oliveira (1997, p. 13), valendo-se dos entendimentos de Gramsci (1984), afirma que:

o Parlamento órgão da sociedade política para elaboração da lei, mas igualmente órgão da sociedade civil, tem a função de realizar uma junção entre a força e o consenso. O Parlamento consiste no elo entre a sociedade política e os organismos privados da sociedade civil, é o local onde atuam as diferentes entidades na luta pela hegemonia.
(grifo nosso)

Adailton Amaral Barbosa Leite elaborou a dissertação de Mestrado, intitulada ‘Representação e clientelismo: os partidos no Legislativo de Pernambuco (1995-2000)’, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Tavares da Silva, e defendeu em 2003, na Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Ciência Políticas, linha de pesquisa Políticas Públicas e Participação Social.

A pesquisa objetiva verificar a atuação dos partidos políticos no legislativo de Pernambuco, destacando as diferenciações e as convergências, partindo de suas agendas temáticas e dos instrumentos utilizados na ação parlamentar. Para coleta de dados, valeu-se do conjunto de proposições e votações nominais existentes nos arquivos físicos e eletrônicos da Assembleia Legislativa.

As teorias estudadas pelo autor indicam a transformação dos parlamentares em clientelistas motivados pelo interesse na reeleição ou na carreira política. Adotou-se como hipótese: há parlamentares voltados a particularismos, porém, ao mesmo tempo,

outros demonstram aproximação da ideia de representação. Tal diferença tem reflexo na relação do representante com o Executivo e com a sociedade (LEITE, 2003).

Leite (2003) afirma que o comportamento dos atores resulta da combinação de variáveis intervenientes, externas dominantes e internas. Analisando os dados, observa que há padrões distintos entre partidos, acentuada atuação individualista, o que resulta no enfraquecimento institucional, bem como significativas mudanças em vários partidos por causa da alteração de seus membros e, principalmente, observa predominância do Executivo na alocação dos recursos e regulação social.

Conclui que há uma esquerda mais programática e urbana contrastando com uma direita mais delegante e interiorana. Observou, ainda, a existência de um terceiro grupo de deputados mais voltados à competição (os do interior são de centro-esquerda; os demais são de centro e direita). Tais deputados demonstraram estar mais propensos a colaborar com o Executivo.

Sara Ferreira da Silva elaborou a dissertação de Mestrado ‘A Gestão Democrática da Educação como Política Pública no Distrito Federal: uma questão político-partidária?, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo defendeu em 2004, na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação. O objetivo do trabalho foi “analisar o processo de elaboração da política de gestão democrática no Distrito Federal, mediante as ações do Executivo e do Legislativo local” (SILVA, 2004, p. 8).

A autora enfocou a ação dos partidos políticos e dos parlamentares em um momento específico, qual seja, o de votação e aprovação das seguintes leis: 957/95 e 247/99. O recorte temporal adotado é de 1995 a 2002. Os documentos escolhidos foram os textos produzidos pela Secretaria de Educação dos Governos PT e PMDB e os projetos de lei concernentes à gestão escolar, de iniciativa e produção da Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Silva (2004, p. 8) procurou pesquisar “como as ações internas do partido podem influenciar o parlamentar no momento de votação dos Projetos de Lei, inter-relacionando isso com o processo de negociação existente entre o Legislativo e o Executivo para aprovação do Projeto de Lei, oriundo do executivo local”. Para a autora, tal situação possibilitou reunir subsídio para explicar a descontinuidade na gestão escolar no Distrito Federal. Ela conclui que a descontinuidade das políticas de gestão escolar é reflexo da “construção de novas hegemonias pelos governos, que são legitimadas pela ação de um grupo de partidos e parlamentares” (*op. cit*)

Adalberto Trindade Cardoso elaborou a dissertação de Mestrado ‘Poder Legislativo e Educação no Pará: produção legislativa sob restrições institucionais (13º e 14º legislaturas)’, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos, e defendeu em 2007, na Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, área de concentração Políticas Públicas Educacionais. O objetivo do trabalho foi identificar qual é o tipo de atividade legislativa, desenvolvida pelos parlamentares estaduais na área educacional na Assembleia Legislativa do Pará, analisando a distribuição de benefícios e os fatores que influenciaram na sua definição.

O recorte temporal adotado foi de 1995 a 2002. O que motivou a pesquisa foi a ideia de que a atuação parlamentar tem um caráter essencialmente distributivo, ou seja, clientelista, pois consideram os benefícios como instrumentos de retornos políticos (instrumentos eleitorais).

O autor defrontou-se com duas problemáticas de investigação: (1) necessidade de descobrir qual o perfil de benefícios (em educação) que são concedidos pelos parlamentares em seus textos legislativos; (2) como se explicaria a sua emergência no contexto das legislaturas estudadas?

Para atender ao que foi proposto, o autor dividiu a sua dissertação em duas partes: (a) o levantamento e a organização dos dados (coletados nas proposições legislativas voltadas para a área educacional), no período estabelecido; (b) as principais abordagens explicativas do comportamento parlamentar (base teórica).

Com a análise dos dados, Cardoso (2007) chegou à conclusão de que, diferentemente do que enuncia a perspectiva predominantemente, o perfil de distribuição de benefícios encontrado não é essencialmente distributivo. Os fatores que influenciam a distribuição dos benefícios decorrem das restrições institucionais existentes na Assembleia Legislativa. Nesse espaço, no entanto, estruturam-se as opções estratégicas dos parlamentares, incentivando-os a atuarem, nesse contexto, de forma a atribuir às suas decisões um caráter não distributivo. Todavia, de acordo com Cardoso (2007), é retirada dos parlamentares a possibilidade de interferir na política educacional.

Adriana de Almeida Ruela elaborou a dissertação de Mestrado ‘Competitividade da oposição parlamentar na Assembléia legislativa do Estado do Paraná (1999-2003)’, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Fernandes Veiga, no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Sociologia, da Universidade Federal do Paraná, e

defendeu em 2010. A linha de Pesquisa é Sociedade e Política nas Democracias Contemporâneas. Esse estudo se insere nos estudos referentes a comportamento parlamentar.

O objetivo do trabalho foi verificar se a oposição se demonstrou competitiva na arena legislativa e quais as estratégias mais eficazes nesse processo. Procurou-se analisar o “comportamento político de um ‘segmento’ que compôs a 14ª Legislatura (1999-2003) da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP): a oposição parlamentar ao então Governador do Estado, Jaime Lerner” (RUELA, 2010). Foram analisadas, ainda, as normas institucionais referentes à distribuição dos poderes legislativos (no parlamento estadual), observada a atuação dos parlamentares na Assembleia. Tomou-se como premissa inicial o fato de que a Assembleia Legislativa constitui-se como um ambiente ‘inóspito’ para a atuação das minorias legislativas. Isso faz com que, no terreno da competitividade, as oposições fiquem dependentes da sua atuação em outros contextos (não legislativos).

Ao analisar os dados, a pesquisadora observou que os partidos oposicionistas, quais sejam, PT, PDT e PMDB, posicionaram-se como um bloco, tendo mais sucesso quando ampliaram e externalizaram o conflito, com vistas a alterar os custos de apoio ao governo. Com o estudo, segundo a autora, foi possível observar que a oposição foi a principal interlocutora da sociedade civil na Assembleia Legislativa do Paraná.

Ricardo Chaves de Rezende Martins elaborou a tese de Doutorado, intitulada ‘O Poder Legislativo e as Políticas Públicas Educacionais, no período 1995-2010’, sob a orientação Profa. Dra. Argelina Cheibub Figueiredo, e defendeu em 2011, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política.

Martins (2011, p. 14) toma a Casa Legislativa (Parlamento) “como um espaço em que se moldam tais políticas, considerando, por um lado, as normas que regulam a atividade legislativa e, por outro, que a intervenção legislativa dos partidos e dos parlamentares individualmente obedece a motivações de diferentes ordens”.

Segundo Martins (2011, p. 14):

no exercício de sua função propriamente legislativa, cabe ao Legislativo a formulação, a discussão e a aprovação de normas que regulam a vida da sociedade em todas as dimensões e definem os contornos ou limites dentro os quais devem ser estabelecidas e implementadas as políticas públicas.

Ainda seguindo o entendimento do autor supracitado, necessário se faz compreender o papel efetivo desempenhado pelo Legislativo, conseqüentemente as atividades que, “no

âmbito desse Poder, dão suporte à sua função legislativa, *stricto sensu*”, sendo fundamental fazer análise da natureza e do conteúdo das iniciativas legislativas, bem como identificar “os processos que determinam a aprovação das normas legais, especialmente as mediações que transitam por intermédio dos partidos políticos e as formas com que se manifestam no âmbito do processo legislativo” (MARTINS, 2011, p. 15).

Martins (2011, p. 32) examina os seguintes pontos:

o Poder Legislativo exerce significativo papel de intervenção na formulação das leis que regulam as políticas públicas educacionais, inclusive as inovadoras;

b) as iniciativas legislativas, quando relacionadas a questões estruturantes da educação nacional, têm preponderantemente origem no Poder Executivo; são, porém, em geral objeto de amplo emendamento parlamentar, refletindo a ação de grupos de interesse de segmentos organizados da sociedade relacionados à educação ou a ela correlacionados;

c) as iniciativas legislativas de origem parlamentar, na área da educação, em geral refletem interesses específicos de seus autores individuais, independentemente de sua vinculação partidária e da coloração ideológica do seu partido;

d) a posição das bancadas partidárias nas votações relativas a questões estruturantes da educação nacional se altera, ao longo do tempo, em função de sua relação com o Poder Executivo (situação ou oposição). (MARTINS, 2011, p. 32)

“O estudo contempla principalmente três legislaturas: 1995-99, 1999-2003 e 2003-07. Na discussão das leis e dos estudos de caso, como se verá a seguir, também se considera a legislatura iniciada em 2007, até o primeiro semestre de 2010”. (MARTINS, 2011, p. 14)

Martins (2011, p. 20), em uma de suas constatações afirma que caso se recorrer às “normas constitucionais relativas às atribuições dos Poderes da República”, perceber-se-á que estas indicam “os inúmeros instrumentos ou mecanismos de que o Poder Executivo dispõe para impor sua agenda ao Poder Legislativo”, o que também ocorre no âmbito estadual.

A conclusão mais importante, conforme Martins (2011):

é a de que, nas questões mais estruturantes de políticas públicas educacionais, normalmente submetidas ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, a intervenção do Poder Legislativo é expressiva, frequentemente levando à aprovação de textos com orientação diversa daquela originalmente pretendida pelo Poder Executivo. (p. 5)

Os dados levantados demonstraram que as políticas públicas educacionais constituem área de significativo interesse legislativo (p. 67). (...) O exame das leis ordinárias educacionais publicadas no

período 1995-2010 revelou que a agenda legislativa na área foi repartida entre os Poderes Executivo e Legislativo (p. 78). (...)

Os textos resultantes não são um amontoado de emendas particularistas, mas refletem uma ampla negociação em torno de linhas consensuais de política. Revelam também que a alternância de partidos políticos no Poder Executivo não tem determinado ruptura nessas políticas, mas continuidade com aperfeiçoamento ou ampliação de abrangência. (p. 217)

No Congresso, de acordo com Martins (2011, p. 17) – pode-se ler também Assembleia Legislativa – poucos parlamentares se manifestam em oposição às propostas de iniciativa do Executivo, por razões políticas ou interesses pessoais, ou até mesmo por pressão do eleitorado.

Procurou-se trazer nesta seção um breve recorte do que já foi produzido sobre o tema proposto pelo projeto. Ressalta-se a necessidade de novas pesquisas que coloquem o Parlamento como fonte de investigação.

Em síntese, pode-se dizer, conforme Oliveira (1997, p. 237), que cabe investir no desenvolvimento de pesquisas “que elejam o Parlamento como objeto de estudo, que tenham como foco as atividades profissionais dos parlamentares, de forma a revelar os interesses e propósitos que predominam na elaboração de projetos educacionais”. É o que se pretende com este trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordaram-se aspectos preliminares da pesquisa intitulada ‘O papel da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, na definição de políticas para a Educação Básica, período de 2007 a 2014.

O objetivo foi apresentar uma descrição da pesquisa que ainda está em fase inicial, evidenciando estudos publicados sobre o tema, com foco principal no papel do Parlamento, uma vez que se procura entender o papel da Assembleia Legislativa, no que diz respeito à elaboração, à discussão e à definição de políticas públicas voltadas para a educação básica.

Com o estudo inicial realizado para elaboração do estado de conhecimento foi possível observar que há vários trabalhos que versam sobre políticas públicas, financiamento na educação, gestão escolar e outros, porém não há, até o momento, trabalhos que foquem a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul.

Não obstante o fato de não terem sido encontrados muitos trabalhos sobre o tema proposto, e nenhum sobre o Parlamento estadual (MS), destacaram-se alguns trabalhos que são extremamente importantes para o desenvolvimento do tema, tendo em vista que apresentam relação direta com o que se pretende discutir. Os trabalhos foram encontrados no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Virtual das Universidades.

Os trabalhos versam sobre o papel do Contexto Nacional no contexto das políticas públicas educacionais, sobre o Legislativo de Pernambuco, a **Gestão Democrática da Educação como Política Pública no Distrito Federal**, sobre o **Poder Legislativo e Educação no Pará**, a **Competitividade da oposição parlamentar na Assembleia legislativa do Estado do Paraná e sobre o Poder Legislativo e as Políticas Educacionais no Período de 1995-2010**.

Considerando esse contexto, ressalta-se a relevância do estudo descrito neste artigo, visto que propõe estudar a realidade do Parlamento sul-mato-grossense no tocante as políticas públicas na área da educação, procurando compreender ‘o que’ e ‘como’ os partidos políticos discutem a educação, materializando esse pensamento nas normas e leis aprovadas. Ou seja, o foco é, portanto, observar como os partidos se posicionam, como se dá esse processo, investigação esta que demandará muita pesquisa e dedicação, e que, com certeza, trará contribuições significativas para os estudos sobre Política Educacional no Contexto das Relações Federativas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2011.

CARDOSO, Adalberto Trindade. **Poder Legislativo e Educação no Pará**: produção legislativa sob restrições institucionais (13º e 14º legislaturas). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2007. Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2013.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, 1989**. Campo Grande: Mato Grosso do Sul, 2010.

GRAMSCI, A. **Maquiavel**, a Política e o Estado Moderno. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEITE, Adailton Amaral Barbosa. **Representação e clientelismo**: os partidos no Legislativo de Pernambuco (1995-2000). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br>. Acesso em 19 de maio de 2013.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **O Poder Legislativo e as Políticas educacionais no Período de 1995-2010**. Universidade do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.iesp.uerj.br/teses-online/ciencia%20politica/2011/Ricardo%20Chaves%20de%20Rezende%20Martins.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2012.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PEREIRA, Luís Guilherme Gonçalves . **O papel das Assembleias Legislativas na efetivação dos direitos sociais**. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/20929/o-papel-das-assembleias-legislativas-na-efetivacao-dos-direitos-sociais/2>. Acesso em: 5 nov. 2012.

RUELA, Adriana de Almeida. **Competitividade da Oposição Parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (1999 -2003)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2010. Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27a. edição - São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Sara Ferreira da. **A gestão Democrática da Educação como Política Pública no Distrito Federal: uma questão político-partidária?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2004.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov.2001.

GT: Formação de professores e políticas públicas

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE APPROACH IN NON-FORMAL PLACES OF EDUCATION

GONZALEZ, Wânia¹³⁰

BERNADO, Elisangela¹³¹

Resumo

Oscilam no campo da educação duas concepções de gestão democrática: uma meramente formal e burocrática e outra que valoriza a autonomia da escola tal como o disposto na LDB/1996 (art.14). O objetivo da pesquisa é analisar a concepção de gestão democrática implícitas nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de ensino. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas semi-estruturadas, com os coordenadores pedagógicos, de duas ONGs (FASE e Instituto Ayrton Senna). Os resultados indicaram: a) que a educação não formal é uma ação intencional através da qual é possível interferir na qualidade de vida dos indivíduos e b) nas ONGs estudadas as diferenças sobre a dimensão política da gestão educacional são acentuadas.

Palavras-chave: Gestão democrática. Espaços não formais de ensino. ONGs.

Abstract

It can be said that there are two alternating conceptions of democratic management in education: a purely formal and bureaucratic conception and another conception that values school autonomy as provided for in the Education Guidelines and Framework LDB/1996 (art.14). The aim of this study is to analyze the notion of democratic management that is implicit in the educational activities offered by non-formal places of education. For this

¹³⁰ Profª Dra. Adjunta da Pós-Graduação em Educação da UNESA e da UERJ/FEBEF. E-mail: waniagonzalez@terra.com.br. Universidade Estácio de Sá (UNESA). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Av. Presidente Vargas 642, 22º andar . CEP: 20071-001 - Centro - Rio de Janeiro/RJ.

¹³¹ Profª Dra. Adjunta da Pós-Graduação em Educação da UNESA. E-mail: efelisberto@yahoo.com.br. Universidade Estácio de Sá (UNESA). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Av. Presidente Vargas 642, 22º andar . CEP: 20071-001 - Centro - Rio de Janeiro/RJ.

qualitative study, the following data collection tools were used: analysis of documents and semi-structured interviews with education coordinators from two NGOs (FASE and Instituto Ayrton Senna). The study found that: a) non-formal education is an intentional action that can affect the quality of life of individuals, and b) there are marked differences regarding the political dimension of education management between the researched NGOs.

Key-words: Democratic management. Non-formal places of education. NGOs.

Introdução

O termo Gestão Democrática está presente em vários documentos legais, inclusive, mais recentemente, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. De uma maneira esquemática, podemos afirmar que oscilam no campo da educação duas concepções de gestão democrática: uma meramente formal e burocrática na qual a descentralização é uma estratégia fundamental a diminuição do Estado e outra que valoriza a autonomia da escola tal como o disposto na LDB/1996, art.14, onde é incentivada a participação dos docentes no projeto político-pedagógico da escola (PPP). Entretanto, são escassas as pesquisas que buscam elucidar a temática da Gestão Democrática nos espaços não formais de ensino, assunto que pretendemos tratar no presente trabalho. Desta forma, o objetivo da pesquisa em foco é o de analisar, ainda em caráter exploratório, a concepção de gestão democrática implícitas nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de ensino (FASE e Instituto Ayrton Senna). A relevância deste trabalho consiste em contribuir para a apresentação das ações educativas ofertadas por Organizações do Terceiro Setor. A investigação pretende também subsidiar a identificação de práticas pedagógicas que possuam uma abordagem abrangente da formação do indivíduo mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes, de como o sujeito apreende o mundo levando em consideração a sua dimensão humana, social e singular (CHARLOT, 2000).

As organizações foram selecionadas, intencionalmente, a partir dos resultados da pesquisa *Educação e Sustentabilidade: ações educativas do terceiro setor no Rio de Janeiro* (2008) em virtude de contemplar, de forma relevante, nas suas ações educativas, a temática da gestão. Ambas possuem as suas sedes situadas no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, mas com atuação em vários estados da federação, as quais serão contextualizadas posteriormente.

Adotamos uma abordagem qualitativa de investigação e empregamos as seguintes técnicas de pesquisa: análise documental, levantamento de dados em sites e entrevista semi-estruturadas junto aos responsáveis pelas Organizações não governamentais (ONGs).

Educação não-formal, ONGs e gestão democrática

As críticas a sociedade capitalista pautada na mercantilização, na alienação e na intolerância, vislumbram o papel estratégico da educação como mola propulsora para a transformação e não instrumento de manutenção do *status quo* das desigualdades sociais e educacionais. Deveria então, ser a universalização do atendimento, uma meta, bem como a universalização do acesso ao trabalho, e não diametralmente a universalização do acesso à educação, pois apenas numa sociedade em que todos se tornem trabalhadores se efetivará a plena relação entre trabalho e educação (MÉSZÁROS, 2005 apud GONZALEZ, 2008). As soluções pensadas devem ser essenciais, não podem restringir-se, portanto, ao campo formal, precisam sobrepujá-lo. Então, como a educação não-formal atenderia a possibilidade de emancipação dos sujeitos por meio de uma educação política? A educação não-formal, na configuração atual, se apresenta como “alternativa” possível para dar conta de uma transformação da sociedade..

Mészáros (2005) identifica a educação informal como àquela que acontece ao longo da vida mediada por relações sociais e políticas. Similar a esta categorização, Gohn (2006) tipifica a educação que se aprende no mundo da vida e em espaços coletivos como educação não-formal. Convém ressaltar que mesmo reconhecendo as potencialidades desta modalidade de educação não deve ser depositada uma *confiança excessiva* nas suas ações (TRILLA, 2008). No complexo contexto que permeia a realidade brasileira, o estabelecimento de uma sociedade mais justa requer esforços formais e não-formais, advindos das escolas, das ONGs, mas, sobretudo das instituições mantidas pelo Estado. Contudo, não podemos negligenciar que os espaços não-formais de ensino, principalmente, as ações educativas desenvolvidas pelas ONGs têm sido pouco contempladas tanto no âmbito das avaliações governamentais quanto nas pesquisas acadêmicas.

ONG é o termo comumente usado para designar as organizações civis do terceiro setor que no Brasil proliferaram, a partir da década de 1990, influenciadas pelas alterações políticas e econômicas do país, enquanto o Estado se eximia de áreas relacionadas ao bem estar social. O espaço público não-estatal é constituído por organizações sociais distintas no que tange aos interesses, ações na sociedade, demandas atendidas, especificidades gerenciais e à captação de recursos. Sendo complexo precisar a delimitação para o conceito de terceiro

setor, a mesma dificuldade é atribuída para a conceituação das ONGs, sabe-se, porém, que estas são importantes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (MONTANO, 2005).

No tocante à gestão democrática convêm esclarecer o percurso do conceito na nossa história recente. A Teoria Geral da Administração (TGA) influenciou a administração escolar, no Brasil, até meados dos anos de 1980, objetivando usar a administração como instrumento para conseguir um significativo aumento da eficácia e eficiência do trabalho escolar e contribuindo para o desenvolvimento do capitalismo. Os estudos de vários autores (GONZÁLES; ARROYO, 1979; ZUNG, 1984; PARO, 1986 apud RUSSO, 2004) foram pioneiros ao criticar à aplicação da administração geral nas escolas, sem o reconhecimento da especificidade do trabalho escolar).

Nos anos 80, Paro (2010) questionava frequentemente a insistência da utilização da Teoria Geral da Administração empresarial como referência para a administração escolar. Nesta perspectiva de análise, a incorporação da lógica do pensamento capitalista na escola é produtora da irracionalidade interna e externa que se verifica na prática escolar concreta decorrente dos conflitos e contradições entre os pressupostos da administração capitalista e a natureza do processo de produção pedagógica.

A transição da abordagem da administração escolar para adoção do princípio da gestão democrática na educação é normatizada com a Constituição Federal de 1988, entretanto, a construção do conhecimento e das práticas necessárias está em fase de elaboração, dada a dificuldade que se tem de mudanças de paradigmas (LUCK, 2000). Estas não acontecem de forma rápida, pois consistem em um processo histórico e construído pela sociedade.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais, destacamos: a gestão democrática, estabelecida no inciso VI, que aumentou a capacidade das escolas tomarem decisões; e a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Além disso, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a referida Constituição em seus artigos 211, 212 e 213 estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas.

Em 1996, a LDBEN, ratifica a Constituição Federal e coloca no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional. O art.

14 da referida lei diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

De uma maneira esquemática, Lück (2000) indica que o paradigma de gestão escolar tem como base alguns fundamentos necessários para a implantação do modelo dinâmico de escola: a) a realidade é global onde tudo está interligado; b) a realidade é dinâmica construída pelas interações entre as pessoas; c) o ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis; d) a incerteza, ambigüidade, contradições, tensões, conflito e crise são vistos como naturais e como condição e oportunidade de crescimento e transformação; e) a busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta; f) a responsabilidade maior do dirigente é a articulação; g) as boas experiências não devem ser copiadas, e sim modificadas por causa das peculiaridades locais e organizacionais; h) as organizações devem priorizar a participação conjunta e mobilizar equipes atuantes, pois os talentos e a sinergia humanos são recursos poderosos numa organização. Estes aspectos são essenciais na visão democrática como garantia de mudanças comportamentais e organizacionais. Finalmente, outro aspecto essencial na gestão democrática é evitar a rotatividade, este fato traz a descontinuidade dos processos e prejudica o amadurecimento das transformações.

Nesta perspectiva, a formação do gestor é essencial para o seu desempenho, e que além da capacidade, o gestor precisa ter uma visão holística do processo educativo, uma visão de futuro, partindo da premissa de que na gestão democrática, qualquer que seja a forma de sua condução, ele deverá também ter uma visão empreendedora que possa proporcionar uma gestão eficaz. É fundamental que o gestor tenha a compreensão de que sua gestão não deverá ser somente administrativa, mas também pedagógica e colegiada.

Segundo Paro (2009, p.465),

Este percurso que vai do administrativo para o pedagógico deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo. Do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, promovendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática.

Paro (2009), ao fazer uma reflexão sobre a administração escolar, hoje, em busca de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática, busca elementos no pensamento de José Querino Ribeiro que contribuam para que a administração passe a ser um processo mediador em busca dos fins da educação e não somente as atividades-meio que são consideradas administrativas. Isto posto, há uma tendência de se formar gestores com capacidades administrativas que não tomam o pedagógico como objeto da administração, tornando assim o processo de gestão (democrática) esfacelado.

As ONGs pesquisadas

A criação da **Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)** ocorreu em 1961, por um grupo de pessoas ligadas a *Catholic Relief Services (CRS)* do Brasil, Caritas Brasileira entre outras entidades. Apesar do seu vínculo com as mencionadas entidades, busca ser uma organização civil independente de qualquer Igreja. Os representantes dos movimentos sociais tinham a percepção que os recursos destinados às entidades de base eram em parte, desperdiçados por falta de assessoria técnica, administrativa e financeira. Neste cenário, o segmento citado avaliava a disponibilidade dos recursos humanos e os meios financeiros, provenientes do Brasil e do exterior, mas constatava a falta de planejamento das obras e das atividades e entidades capazes de reproduzirem estes recursos no sentido de obter sua auto-suficiência.

De maneira resumida, a missão da FASE é contribuir para a construção de uma sociedade democrática, através de uma alternativa de desenvolvimento sustentável que contemple a inclusão, a integração e a justiça sociais, a sustentabilidade do meio ambiente e também a universalização dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. As principais fontes de recursos financeiros advêm de agências Internacionais de Cooperação, Empresas, Fundações ou Institutos empresariais brasileiros, comercialização de produtos e venda de serviços além de doações de indivíduos. Seus beneficiários ou público alvo são: Organizações Populares/Movimentos Sociais, trabalhadores(as) rurais/Sindicatos Rurais e mulheres. Acrescenta-se ainda, que a ONG não conta com trabalho voluntário para a disponibilização de serviços nas áreas voltadas para o Meio Ambiente, questões Urbanas e fortalecimento de outras ONGs/ movimentos populares.

principalmente a partir dos anos 80, que vivencia o desafio da democratização e descentralização das políticas, ela faz um forte investimento na formação de

lideranças, pra que atuem nas esferas públicas de participação, não só conselhos que são esferas mais institucionais, mas também participando de audiências públicas, construção, por exemplo, de mecanismos de visibilidade como audiências civis públicas, né? (COMUNICAÇÃO ORAL, 2008).

Nesse início de século, a atuação da FASE ocorre nos âmbitos; local, nacional e internacional com vistas a integrar redes, fóruns e plataformas. Esta abrangência possui um caráter político ao adotar estratégias diferenciadas que contribuam para o entrave da implantação de políticas de caráter neoliberal. A FASE prioriza três linhas de ação do programa Rio de Janeiro:

a) Identidade e Cultura nas cidades - é valorizada a atuação da ONG na organização do movimento popular – em especial as organizações de moradores da periferia, de jovens, de cultura, das mulheres, e suas diversas redes e fóruns organizados em torno da reforma urbana – através do desenvolvimento de metodologias de formação política.

A FASE - Rio de Janeiro ela tem uma área geográfica de atuação prioritária, histórica, que é a Baixada Fluminense. Ela também tem atuação na capital, a partir de redes do Estado, como o Fórum Estadual de Reforma Urbana, mas assim, o foco de fortalecimento de movimentos é na Baixada Fluminense. Então, são prioritariamente nos municípios Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Belford Roxo. Mas quem é o público-alvo com qual a gente atua é em cima de movimentos sociais organizados, a gente não trabalha em cima de população difusa, entendeu? (COMUNICAÇÃO ORAL, 2008).

b) Exigibilidade pelo Direito à Cidade. É um campo de atuação através do qual a ONG almeja difundir ações de exigibilidade e pressão política almejando a implantação de políticas públicas que promovam o direito à cidade. Desta forma o foco da atuação é buscar garantir à população excluída o acesso aos bens e serviços urbanos e sua inserção econômica na perspectiva de um novo modelo de cidades justas e democráticas.

c) Democratização da gestão das cidades. A ênfase nesta temática consiste no repasse e difusão de metodologias que possibilitem aos atores locais o monitoramento e controle social de políticas públicas, em especial àqueles com presença nos conselhos setoriais (em seus diferentes níveis). Esta ação busca instrumentalizar os indivíduos nos processos de planejamento participativo das cidades e de democratização do orçamento público, fortalecendo práticas democráticas de gestão e experiências de governança democrática baseadas na interação entre governo e sociedade.

O Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais oferecido pela ONG, desde 2001 no Rio de Janeiro, é direcionado às lideranças populares e agentes governamentais os quais tenham inserção em conselhos setoriais de políticas públicas. De acordo com os dados disponíveis no *site* o curso surgiu da permanente demanda por parte de agentes governamentais e da sociedade por investimento em formação em de indivíduos capacitados para atuar no âmbito das políticas públicas. O principal objetivo da ação em foco é ser um espaço de qualificação de agentes sociais capazes de atuarem na elaboração e monitoramento de políticas públicas. Assim, não apenas quem é conselheiro/a pode fazer o curso, mas é um requisito que o/a pretendente à vaga seja indicado/a por uma instituição ou pelo órgão público. De acordo com as informações do *site* o curso não pretende ser um “manual de como atuar em conselhos”. Esta preocupação com a formação política dos indivíduos foi mencionada anteriormente.

O curso de Políticas Públicas fornece às pessoas uma capacidade de compreensão melhor sobre o que são políticas públicas, da sua dimensão setorial, da necessidade de intersetorialidade, quais são os instrumentos de gestão, a entender um pouco melhor a complexidade do processo descentralização político-administrativa, entender também sobre as dificuldades pra algo que aparentemente parece tão abstrato, né? Compreender também quais seriam as formas, quais são os grandes entraves de trabalhar poder decisório em conselho, construção de agenda. Ou seja, esses elementos todos que são muito pouco palpáveis se você não trabalha de forma mais pedagógica, e que as pessoas vivenciam na realidade (COMUNICAÇÃO ORAL, 2008)

Dividido em blocos temáticos, com um período para a formulação do trabalho final, o curso apresenta uma metodologia atual que procura criar espaços de reflexão a partir dos conteúdos. Os conselhos setoriais de políticas públicas são espaços democráticos de disputa política, onde projetos diferenciados de cidade estão presentes. Um dos principais problemas apontados por conselheiros na pesquisa realizada por Mauro Santos (2002) e publicada em seu livro “Conselhos Municipais” demonstra a dificuldade da disputa e definição de uma agenda por parte dos conselheiros/as. Muitas vezes, sua intervenção acaba sendo pautada ou pela dinâmica burocrática do cotidiano administrativo, ou pela presidência do conselho. Por conta disso, a metodologia foi alterada e além dos blocos teóricos, incorpora dinâmicas de construção da agenda de atuação nessa esfera, nas quais se simula a atuação em conselhos.

A FASE enfatiza que as suas ações pautam-se em um referencial crítico ao mencionar que a sua atuação não tem a intenção de substituir o Estado no atendimento dos direitos sociais (COMUNICAÇÃO ORAL, 2008). A ONG aborda uma importante questão que é esvaziada no discurso das demais Organizações: o papel e a função das ONGs diante das

novas configurações do Estado, bem como os múltiplos entendimentos que se estabelecem de acordo com a matriz teórica adotada (MONTAÑO, 2005).

A existência da ONG desde os anos de 1960 e a experiência da sua equipe no campo da Educação Popular é mantida nas suas ações atuais conforme foi abordado no decorrer da análise de dados. A atuação da FASE na área da educação com ênfase na gestão tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da cidadania ativa, para que agentes sociais, organizados coletivamente, possam intervir permanente e criticamente nas esferas públicas, visando a ampliação e garantia das obrigações estatais no campo dos direitos humanos em sua integralidade (Direitos Econômicos Sociais Culturais e Ambientais - DESCAs). Desta forma, fica evidenciada uma proximidade com o paradigma da gestão democrática conforme é descrito por Lück (2000) e o reconhecimento da educação não-formal como um espaço de formação de uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), a possibilidade de formação de uma nova cultura política (GOHN, 2006). A valorização da participação social do sujeito ocorre quando ele passa a entender a sua relação com o mundo e a valorizar a sua atuação. É nesse sentido que se pode dizer que *a relação estabelecida por um sujeito com o saber é uma forma de relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros* (CHARLOT, 2000, p.80). A potencialidade da educação não formal da educação, segundo Gohn (2010, p.19) é a possibilidade de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.

Já o **Instituto Ayrton Senna (IAS)**, organização não-governamental sem fins lucrativos, cujas atividades iniciaram-se, em novembro de 1994, presidido por Viviane Senna, tem como principal objetivo ajudar crianças e jovens das classes menos favorecidas visando criar oportunidades de desenvolvimento humano a eles. O Instituto conta com a colaboração e parceria de empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs. Em 2009 quase 3 milhões de crianças e jovens beneficiados em 1.372 municípios de 26 Estados e Distrito Federal. Em quinze anos foram investidos R\$203.417,308 milhões em programas educacionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Como soluções educacionais, o IAS sistematiza programas permanentes dentro e fora da escola. E segundo informações obtidas no *site*, os profissionais participantes das ações educativas recebem capacitação para trabalharem nos projetos. Viviane Senna (apud AQUINO, 2009), em entrevista quando questionada se existe um método de ensino ideal para o ensino público brasileiro:

O método não é o que mais importa, mas sim a gestão e o gerenciamento do processo de aprendizagem e de ensino. A prática docente é que faz a

diferença, o professor precisa lançar mão de alternativas de ensino para garantir a aprendizagem. Para que o aluno dê certo, são necessárias coisas simples: ter aula, o professor e o aluno estarem presentes e o aluno aprender, principalmente ser alfabetizado. Mas é preciso que o professor trabalhe de forma sistematizada e organizada, mostre para o aluno que ele é agente do próprio desenvolvimento. Para tanto, é importante que o aluno saiba o que lhe compete e o que deverá aprender.

Cabe chamar atenção para o fato de que três programas, dos vários desenvolvidos para área da educação, foram pré-qualificados pelo Ministério da Educação (MEC) como ferramenta de apoio aos sistemas públicos de ensino visando à promoção da qualidade da educação. São eles: Se Liga e Acelera Brasil (programas de correção de fluxo) e Circuito Campeão (programa preventivo), todos voltados para soluções educacionais para a educação formal. Além dos Programas citados a ONG atua em **Soluções para a educação complementar**, os Programas são desenvolvidos em horário alternado ao da escola — *Educação pela Arte, Educação pelo Esporte e SuperAção* as informações disponíveis no *site* enfatizam que estes não devem ser entendidos como mera recreação e podem ser desenvolvidos tanto em espaços escolares como comunitários (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009). Os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão são denominados como preventivos justamente por atuarem nas redes públicas de ensino com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

A gestão propriamente dita é aquela capaz de articular os recursos em prol dos resultados, com os devidos ajustes de percurso. A gestão se vale de processos gerenciais e instrumentos administrativos, mas vai além deles. No Acelera e no Se Liga, o acompanhamento de indicadores de processo (cumprimento de calendário escolar, presença de professores e alunos, realização de lição de casa, reuniões de planejamento, visitas de supervisão e livros lidos) é determinante para a qualidade do resultado (SENNA apud AQUINO, 2009).

Em virtude do objetivo em foco, exposto anteriormente, analisar a concepção de gestão democrática implícitas nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de ensino, priorizaremos o Programa Gestão Nota 10. Este Programa é voltado para os gestores de educação, a implantação nas escolas se dá por meio de parcerias com as secretarias de educação municipais e/ou estaduais e alianças com a iniciativa privada (empresas socialmente responsáveis que investem na educação).

No tocante aos objetivos do Programa destacamos como prioritário a inclusão dos princípios de gestão nas quatro esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional e fortalecer a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a secretaria

de educação. Os gestores e professores recebem capacitação, os materiais utilizados são previamente elaborados, as famílias são mobilizadas a participar da formação de seus filhos. E uma equipe acompanha o passo a passo dos Programas para que qualquer problema possa ser resolvido durante o processo, sem comprometer o aprendizado do aluno. O Gestão Nota 10 trabalha com indicadores e estabelece metas a serem parceladas e cumpridas pelas escolas, devidamente ajustadas a cada ano letivo a partir da realidade dos resultados obtidos no ano anterior.

Para acompanhar todo o processo de forma integrada, o Instituto criou o SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações), uma ferramenta gerencial que opera em plataforma eletrônica, pela Internet, e que integra os municípios parceiros do Instituto a uma rede – Rede Vencer - caracterizada pela busca do sucesso de todos os alunos. O sistema permite acompanhar o processo educacional e detectar os pontos fracos e os pontos fortes para o alinhamento de ações, o que viabiliza a resolução de possíveis problemas durante o ano letivo em curso, em cada escola onde os programas acontecem. Além desse acompanhamento, os programas passam por avaliações internas e externas, estas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Peroni (2008) problematiza os procedimentos adotados pelo Instituto de intervenção e monitoramento do Sistema Público em parceria efetuada em dois municípios do Estado do Rio Grande do Sul desde 1997. A autora exemplifica a sua afirmação com os dados relativos ao monitoramento dos conteúdos da educação através do SIASI e o pelo fato do Sistema ser usado para traçar estratégias de melhoria da educação pública. Tal fato influencia a gestão das escolas e conseqüentemente interfere na autonomia. Retomamos Lück (2000), ao afirmar que o paradigma de gestão escolar tem como um dos seus fundamentos que a busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Tal enfoque não é privilegiado no Programa Gestão Nota 10 em virtude da ênfase nos indicadores e metas a serem atingidas pelas escolas. A autora citada destaca também que as experiências exitosas não devem ser copiadas, e sim adaptadas às especificidades de cada estabelecimento educacional. Convém ressaltar que há uma distância entre o que Luck (2000) afirma sobre os princípios da gestão democrática na educação a concepção de gestão implícita no Programa Gestão Nota 10 e as parcerias nas quais atua. Esse programa foi adotado como política pública nas redes estaduais de Roraima, Pernambuco e Piauí. O Programa está presente em 346 municípios de 22 Estados (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Considerações Finais

Sobre discussão de políticas e gestão da educação no cenário nacional e internacional, Dourado (2007) traz que a temática tem várias perspectivas, concepções e

cenários complexos em disputa. Sendo assim, é fundamental destacar a ação política de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

O conceito de parceria está relacionado à “publicização” do Estado no âmbito da Reforma do Estado dos anos de 1990. As atividades sociais dentre as quais se inclui a educação pode ser feita com um controle maior da população, quando realizada de forma descentralizada, mediante a concretização de várias parcerias com as chamadas “organizações sociais”. A parceria entre o Estado e as organizações sociais foi normatizada pela Lei n.9790 de 23/03/1999 mediante a justificativa de se constituir num estímulo estatal para a *ação cidadã*. As parcerias podem acontecer também com empresas e organismos internacionais o que tende a despolitizar as ações educativas impossibilitando a construção e uma *nova relação com o saber*. Para Charlot (2000), a dimensão política do aprendizado ocorre a partir da relação entre duas atividades: atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja.

Existe uma concordância entre Gohn (2000) e Montaña (2005) sobre a conotação do termo parceria, na atualidade, ao surgimento da esfera público-não estatal. A divergência entre ambos consiste no fato de Gohn (2000) vislumbrar algumas positivities nas referidas parcerias. Na avaliação da autora o conflito social passa a ser objeto de negociação ao invés de ser ocultado e tende a ser incorporado nas pautas de negociações. Tal aspecto é muito salutar no âmbito da gestão educacional, principalmente, se as articulações entre os espaços formais e não formais de ensino a possibilitarem a formação de uma nova cultura política (GOHN, 2000).

Os conceitos de parceria e de participação cidadã estão relacionados, para Gohn (2003, p.19), ao valorizar que a mencionada participação extrapola o direito ao voto e consolida a cultura cidadã pautada em valores éticos universais. Em síntese, “A sociedade civil organizada é vista como parceira permanente na participação cidadã”. Assim, acreditamos ser possível o avanço na consolidação do princípio da gestão educacional democrática nos seus diferentes espaços formativos.

É em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos (DOURADO, 2007).

Referências

AQUINO, Otto. A presidente da instituição do Instituto Ayrton Sena explica como a instituição combate a baixa qualidade da educação no país. Entrevista concedida por Viviane Senna. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-viviane-senna-501658.shtml>. Acesso em: 27/11/09.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artes Médica Sul, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação & Sociedade*. V. 28, N. 100. Campinas: Cedes, 2007. p. 921-946, Especial - Out.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal, participação da sociedade civil estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. (ORG.) *Movimentos sociais no início do século XXI. Antigos e novos atores*. RJ, Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais*. SP. Loyola, 2000.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL, FASE. Disponível em: <http://www.fase.org.br>. Acesso em: 27/11/09.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL, FASE. Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais <http://www.fase.org.br/v2/pagina.php?id=513>. Acesso em: 27/11/09

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. Educação e Sustentabilidade: ações educativas do terceiro setor no Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, Outubro de 2008, 55p.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.com.br>. Acesso em: 27/11/09.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Campinas – SP: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. SP: Cortez, 2010. v. 1. 263 p. 16. ed.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. In: *Educação e Sociedade*. 2009, vol.30, n.107, pp. 453-467. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302009000200008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer*. In: RUSSO, Miguel Henrique. *Escola e paradigmas de gestão*. ECOS – Revista Científica UNINOVE, vol.6, n.1, jun. 2004, p.25-42.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. GHANEM, Elie. TRILLA, Jaume. ARANTES, Valéria Amorim. (ORG). *Educação formal e Educação não formal*; SP: Summus, 2008, p.15-55.

GT- Formação de professores e políticas públicas**O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS****Carmen Lígia Caldas¹³²****Resumo**

O presente texto apresenta recorte da análise resultante da pesquisa intitulada “Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)”, cujo objetivo foi analisar este processo no âmbito do PAR, plano estratégico integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implantado no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Foi realizada análise de documentos oficiais que regulamentam a política educacional em estudo com destaque para o PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR do Município de Campo Grande; entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsáveis pelo PAR e com sujeitos de duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, localizadas na zona urbana. Os resultados evidenciaram: a nomeação da Equipe Local por meio do Decreto n. 2847/2007 para elaboração do PAR; a prioridade na implantação de CE, conforme Indicador definido na Dimensão Gestão Educacional; a resistência dos diretores escolares à implantação dos CE; a implantação dos CE por meio do Decreto n.10.900 de 13 de julho de 2009 e da Resolução SEMED n.130, de 15 de julho de 2009. Conclui-se que o PAR foi o responsável pela implantação dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino, porém, em complemento às atribuições da Associação de Pais e Mestres (APM), quanto aos aspectos consultivo e mobilizador, ficou evidente a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, responsabilidade da APM e as decisões de natureza pedagógica, responsabilidade do Conselho Escolar. Podemos afirmar que o governo federal induziu os governos subnacionais, à implantação de Conselhos Escolares, como instrumentos de gestão democrática, por meio do PAR.

Palavras-chave: Política Educacional. Plano de Ações Articuladas (PAR). Conselho Escolar.

Introdução

Este artigo apresenta recorte da pesquisa¹³³ realizada para o texto da dissertação do curso de Mestrado em Educação cujo objeto de análise foi o processo de implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), correspondente ao segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, período 2007 a 2010. O campo empírico da pesquisa foi o Município de

¹³² Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista ANPEd/IPEA.

¹³³ Orientadora do Projeto de Pesquisa: Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE).

Campo Grande-MS. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que a metodologia adotada foi o levantamento e análise bibliográfica referente à temática em estudo, assim como de documentos oficiais. Para complementar as informações necessárias foram realizadas entrevistas semiestruturadas com técnicas da Secretaria de Educação e membros do Conselho Escolar de duas unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino do referido município.

O Projeto está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), pertencente à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Está inserido em uma pesquisa interinstitucional, denominada “Gestão das Políticas Educacionais: O Impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses”, financiada pelo CNPq, coordenada pelas Professoras Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) e Elisângela Alves Scaff (UFGD), cujo objetivo geral consiste em analisar os impactos do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2007 a 2010. Esta por sua vez vincula-se, como “Grupo MS”, a um “Grupo Nacional” cuja pesquisa intitulou-se “Gestão das Políticas Educacionais no Brasil e seus Mecanismos de Centralização e Descentralização: O Desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR)”, que foi desenvolvida com a participação de pesquisadores e estudantes de diversas universidades brasileiras, entre elas a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a coordenação nacional esteve sob a responsabilidade da Professora Dra. Marília Fonseca (UnB).

Neste texto faremos breve abordagem do Conselho escolar como mecanismo do princípio da gestão democrática presente nos marcos legais da legislação educacional brasileira, perpassando pelo seu conceito em conjunturas políticas diferenciadas, assim como a tentativa de resgate presente na implementação da política pública educacional em curso no Brasil implantada no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), período 2007 a 2010 utilizado como parâmetro de estudo. Apresentaremos a configuração da gestão desta política realizada por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado pelo Decreto n. 6094/2007- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, situando neste o Plano de Ações Articuladas (PAR) com ênfase na Dimensão Gestão Educacional e a Área Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, presentes no PAR do município de

Campo Grande/MS, para situar neste o processo de implantação do Conselho escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

O Conselho Escolar no âmbito do princípio da Gestão Democrática

A presença da gestão democrática, definida como princípio do ensino, entre outros, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fez com que este fosse um dos temas mais estudados e pesquisados na área educacional, haja vista sua abrangência e a importância de sua incorporação na gestão do sistema e da escola.

A gestão democrática como princípio da educação nacional segundo Cury (2007, p.489) é “[...] presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico [...]”.

Diante disso, baseamo-nos no entendimento de que a gestão democrática da educação representa a participação que “supõe a transparência de processos e de atos” (CURY, 1997, p. 205) implicando,

[...] um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2005, p. 14).

Neste sentido a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intra-escolares como os Colegiados, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação (CURY, 2002).

Nessa ótica, Vieira (2009, p, 46) afirma que “[...] mais do que simples espectadores, os educadores têm anseios de maior participação na formulação e gestão da(s) política(s). A gestão democrática da escola é um desses espaços de intervenção que se articula com outros [...]”. Considerando essa afirmativa, concordamos com o que assinala Gracindo (2005, p.40) quando diz que “[...] para a concretização do Estatuto da Gestão Democrática, estabelecido em lei exige-se, entre outras coisas, a criação de espaços propícios para que novas relações entre os diversos segmentos escolares possam acontecer”.

Assim, entre esses espaços encontram-se os Conselhos Escolares como órgãos representativos nas instituições escolares destinados a ação de conciliar, isto é, entrar em comum acordo nas tomadas de decisões utilizando o diálogo. Cury (2006) esclarece que Conselho:

[...] vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso.

Trata-se, pois de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. [...] Conselho é também o lugar onde se delibera. Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate (CURY, 2006, p.47-48).

Então, analisar, debater e tomar uma decisão implica participar. E “participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições” (CURY, 2006, p. 53).

Destacamos que desde a promulgação da CF/1988 e a aprovação da LDBEN/1996 o termo gestão democrática da educação tem passado por várias análises, possibilitando a Arelaro (2000) indicar a gestão democrática da educação como o “marco divisório” das reformas educacionais na década de 1990.

A gestão democrática enquanto princípio, presente na CF de 1988 objetivou trazer para o interior das unidades escolares a alteração reivindicada na dinâmica das relações de poder apoiando-se em uma gestão coletiva, ou seja: “eleição para dirigentes escolares, participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos, constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público” isto é “a democratização da gestão escolar e educacional” ilustrando, “a importância da gestão democrática naquele período” (ADRIÃO, 2006, p. 57).

Nesse sentido, podemos considerar que a gestão democrática escolar está então, ancorada na autonomia quando constrói seu Projeto Político Pedagógico, na descentralização do poder, na representatividade, no controle das ações e participação nas decisões por meio do Conselho Escolar e na escolha do dirigente escolar, como representante direto da comunidade, levando em conta os interesses dessa coletividade. Entre estes, ressaltamos a importância dos Conselhos Escolares como espaços que proporcionam, apesar das contradições inerentes, a participação dos diferentes segmentos nas decisões pertinentes ao processo educativo. Nessa perspectiva, Melo (2006), aponta o Conselho escolar como um dos indicadores de construção da gestão democrática na escola, ou seja, um dos instrumentos para a democratização, que as instituições escolares brasileiras vêm buscando efetivar no seu interior constituir e segundo Werle (2003, p.12) deve ser “um espaço não de aprendizagem em nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer democracia”.

WERLE (2003, p.28) também expressa que o “importante para desenvolver processos formativos referentes à participação coletiva é compreender os níveis de representação das estruturas participativas e as relações nelas envolvidas”. Dessa forma, a configuração e a composição de um CE se diferenciam nos estados, municípios e nas escolas, pois dependerá de alguns fatores como tamanho da escola, número de classes e alunos que ela possui e de

como o sistema a qual a escola pertence o normatizou, sem contar o contexto em que este foi criado.

Considerando a participação como um ato de democracia, independente de como ocorra, Neves e Sant'anna (2005, p.35) pontuam que “[...] não é possível abrir mão da ideia de participação política, dado que os homens não podem mais ser deixados fora de um processo que, interessados em conquistar sua adesão, ainda que prioritariamente passiva demanda sua presença [...]”, isto é, dizer não ao impedimento da participação nas decisões do que nos interessa enquanto cidadãos.

Assim, ao analisarmos os documentos que apresentam as propostas de gestão educacional no governo Luiz Inácio Lula da Silva, identificamos a presença da gestão democrática como eixo principal com ênfase na participação, na medida em que os documentos apresentaram, “no conteúdo programático, a defesa da implementação de políticas públicas federais orientadas para a promoção e indução da gestão educacional democrática” (FELIX, 2012, p.147).

A Proposta de gestão democrática no Governo Luiz Inácio Lula da Silva

Desde o Programa de governo do primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva (PT) é possível observar a ênfase na necessidade da participação para a construção da democracia quando defende que “[...] é preciso investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade” (PROGRAMA DE GOVERNO 2002: COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.15). Neste Programa todos os níveis da educação são valorizados, assim como a necessidade de ampliação de investimentos em todos eles, ressaltando a importância da real existência do regime de colaboração entre os entes federados, destacando a participação da sociedade para a democratização desse processo.

O Plano Plurianual para o período 2004-2007 trouxe como fundamento básico em sua formulação a participação social. Felix (2012, p.104) afirma que “a defesa da participação social foi alicerçada no pressuposto de que as desigualdades sociais no país foram agravadas pela alta concentração da renda e riqueza, pelos elevados índices de exclusão social, taxas crescentes de desemprego e de informalidade” ocorridos no final do século XX.

Aranda (2009) em seu estudo sobre o significado da participação na política educacional brasileira no início do século XXI com destaque para o PPA 2004-2007 do primeiro governo Lula, também assinala que por meio de alguns programas sociais este

governo procurou estabelecer articulação com a educação escolar visando “ampliar a cidadania, indo para além dos direitos jurídicos e civis assegurados no texto da lei maior, primando pelos direitos sociais” (ARANDA, 2009, p.164).

Apesar do primeiro Governo Luiz Inácio Lula da Silva não ser marcado por grandes alterações no setor educacional, destacamos que se inicia ou retorna o debate de algumas questões como a necessidade da “promoção da gestão democrática da educação em todos os níveis e modalidades de ensino” (OLIVEIRA, 2009, p.218).

O segundo período do Governo Lula da Silva (2007-2010) estruturou-se com foco no desenvolvimento econômico e social, sendo a educação vista como um mecanismo de inclusão social, pois foi possível verificar no Programa desse governo a preocupação em rever pontos da gestão democrática deliberados na CF/1988 e na LDBEN/1996, bem como as metas do PNE/2001 e o regime de colaboração.

Ressaltamos que no segundo mandato, esse governo focalizou, no campo educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, instrumentalizado pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), a ser elaborado pelos governos subnacionais, como exigência para recebimento de assistência técnica e financeira do MEC. Sendo os Conselhos escolares considerados no PAR um indicador referente a gestão democrática a ser avaliado, assim como outros.

É preciso ressaltar que o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, contou com a participação de um grupo empresarial por meio do “Movimento todos pela educação”, organizado para “colaborar” com o governo Lula e as políticas educacionais do país nesse momento, de acordo com seus interesses.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Campo Grande-MS

O Plano de Ações Articuladas (PAR) trata-se de um planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem elaborar para um período de quatro anos, sendo que a coordenação é realizada pelas secretarias municipais/estaduais de educação, devendo contar com a participação da comunidade escolar e local (CAMINI, 2009, p.151).

Constatamos que em todos os documentos referentes a este Plano há o destaque para o constitucional regime de colaboração entre os entes federados onde é utilizado o termo “concertar” com a intenção de mais uma vez firmar o pacto federativo e colocá-lo como essencial para a implementação do PDE. O PAR é elaborado pelos entes compromissados a

partir de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, o processo de elaboração desse diagnóstico deve ocorrer sob orientação da Equipe Técnica do MEC, que com a finalidade de assessorar a Equipe Local, editou o “Instrumento de Campo”¹³⁴ onde faz a menção da importância do diagnóstico, pois “a partir desse diagnóstico, Municípios e Estados desenvolverão um conjunto coerente de ações. Esse conjunto de ações é o que denominamos Plano de Ações Articuladas (PAR)” (BRASIL, MEC, 2008, p.2-3).

Em Campo Grande, o PAR para o período 2007-2010 foi elaborado no segundo semestre de 2007, durante o primeiro mandato do prefeito Nelson Trad Filho (2005-2008), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo que o mesmo e a Secretária Municipal de Educação assinaram o “Termo de Adesão” do município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 26 de novembro de 2007. (CAMPO GRANDE, 2007). Também foi assinado o “Termo de Cooperação Técnica” de número 23.952, datado de 14 de setembro de 2009. Termo este celebrado entre o Ministério da Educação e o Município de Campo Grande-MS, atendendo o Decreto n. 6094/2007 (Art. 4º), que se refere à adesão ao Compromisso. Assim, assinaram este último o ministro da educação Fernando Haddad e o prefeito municipal Nelson Trad Filho (Brasil, 2009).

De acordo com o estabelecido pelo MEC, o mencionado prefeito, por meio do Decreto “PE” n. 2.847 de 21 de novembro de 2007 publicado no Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE) n. 2427 de 22 de novembro de 2007, nomeou a Equipe Local responsável pela elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Essa nomeação, segundo o Decreto, foi “a contar de 16 de outubro de 2007” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 17), chamamos a atenção para a data da composição dessa Equipe, e consideramos este um espaço de tempo curto para a elaboração do PAR.

Foram nomeadas doze pessoas para a composição da Equipe Local, responsável pela realização do Diagnóstico e elaboração do PAR. O prefeito nomeou representantes de sindicatos e associações de classe. Para representar a SEMED foram escolhidos, membros das superintendências, conforme entrevista concedida pela Técnica da SEMED que fez parte desta equipe, o critério para a escolha dos membros da SEMED foi o cargo ocupado.

Conforme dados colhidos nas entrevistas, constatamos que não foi realizada uma preparação mais detalhada ou aprofundada sobre a elaboração do PAR, para que as técnicas pudessem entender e dialogar com os demais membros. Também foi possível observar a falta de conhecimento da comunidade escolar sobre o PAR. Essa constatação contraria o caráter

¹³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>. Acesso em: 13/09/2010.

participativo que caracteriza o processo de elaboração do planejamento numa gestão democrática.

De acordo com a dinâmica do PAR, somente receberiam assistência técnica ou financeira do MEC, as ações decorrentes dos Indicadores com pontuação 1 (situação crítica) e 2 (situação insuficiente).

Dessa forma, a Equipe Local acatou na Dimensão Gestão Educacional na Área 1- Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, o Indicador 1 “Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE) pontuado com o critério 1 e definiu como demanda para a Rede Municipal a “Implantação de 87 CE”, ou seja, em todas as unidades da Rede Municipal de Ensino (REME). No entanto, justifica que pelo fato da REME contar com a Associação de Pais e Mestre (APM) nas escolas essa implantação seria em complemento “[...] as atribuições da APM nos aspectos consultivo e mobilizador”, com tal justificativa o Município de Campo Grande, ao priorizar essa implantação, assume a responsabilidade de materializar essa ação.

A implantação de Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS

A Rede Municipal de Ensino, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/2011) ¹³⁵ possui 92 unidades de ensino (zona urbana e rural), que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e dentre estas uma oferece o Ensino Médio Técnico (escola agrícola) e duas são de tempo integral. A população estudantil da rede é de aproximadamente 97.839 alunos matriculados, para um total aproximado de 5.379 docentes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2009) do município é de 5,2 para os anos iniciais e 4,8 para os anos finais.

Para situarmos a implantação de uma política pública, ou como essa foi introduzida na localidade, faz-se necessário conhecer o conjunto de ações que resultaram no estabelecimento da mesma, bem como as dificuldades advindas da correlação de forças presentes no processo para sua implantação, pois “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p.50).

De acordo com os dados, o encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação com relação ao processo de implantação iniciou com uma reunião informativa com os diretores das escolas sobre a implantação de CE nas unidades de ensino, assim como uma

¹³⁵Disponível no site: [www.pmcg.ms.gov.br/semmed-PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande](http://www.pmcg.ms.gov.br/semmed-PMCG-Prefeitura_Municipal_de_Campo_Grande). Acesso em: 22/07/2011.

reunião com o Conselho de Diretores e Adjuntos das Escolas Municipais (CONDAEM), com técnicos do setor pedagógico da SEMED e com o Sindicato dos Professores do Município de Campo Grande (ACP), para discussão sobre a formação do CE. Após esta reunião é que fora elaborado, pela equipe da Divisão de Gestão da Educação Básica (DIGEB), da Secretaria de Educação, o Decreto que foi para a aprovação da Secretária de Educação e posterior publicação.

É importante salientar a informação sobre a participação do Conselho Municipal de Educação (CME) na elaboração do Decreto, “atuou muito pouco, penso até que foi por falta de estarmos também chamando [...]” (ENTREVISTA, TÉCNICA/SEMED, 18/09/12).

A ausência do CME nas discussões referentes à implantação de CE contraria o princípio de gestão democrática, entendida como um “processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”. (CURY, 2002, p. 166), destacando uma das funções de um Conselho que é deliberar.

A ação definida no PAR, portanto, resultou em sua formalização, pelo Decreto n.10.900 de 13 de julho de 2009, que dispôs sobre a implantação dos Conselhos Escolares nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, sendo publicado no Diário Oficial de Campo Grande n. 2.827 de 14 de julho de 2009.

As funções atribuídas ao CE estão de acordo com o Caderno1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC, com a indicação que estes devem desempenhar nas unidades escolares a função deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora e consultiva. Deliberativa ao decidir, deliberar, aprovar e elaborar. Mobilizadora ao apoiar, avaliar, promover e estimular. Fiscalizar ao acompanhar, supervisionar, aprovar e prestar contas. Consultiva ao opinar, emitir parecer, discutir e participar (BRASIL, 2004, p.42).

O processo eleitoral para a escolha dos representantes foi regulamentado por meio da Resolução n.130 de 15 de julho de 2009, publicada no Diário Oficial de Campo Grande n.2830 de 17 de julho de 2009. De acordo com esta Resolução, “a direção escolar convocará assembleia geral para comunicar como deve ocorrer o processo eleitoral” (CAMPO GRANDE, 2009b, p.9). No Art. 3º esta Resolução prevê a designação pela Secretaria Municipal de Educação de uma comissão eleitoral municipal composta de dois técnicos da Divisão de Gestão Escolar, dois técnicos da Divisão de Monitoramento e Normas e um advogado da Assessoria Jurídica (CAMPO GRANDE, 2009b, p.9).

A Resolução também orienta em seu Art.6º que a direção da escola designará a comissão eleitoral na unidade escolar que organizará o pleito eleitoral dos membros do conselho e define as competências das comissões eleitoral municipal e da escolar respectivamente. O seu Art. 11 define que “os membros do Conselho Escolar e seus suplentes serão eleitos, pelos seus pares, por aclamação, quando houver uma chapa, e por voto secreto quando houver mais de uma chapa” (CAMPO GRANDE, 2009b, p.9).

A SEMED encaminhou para as unidades escolares em 14 de setembro de 2009 uma Circular Interna informando que a data da eleição para o Conselho Escolar seria no dia 1º de outubro de 2009, colocando-se à disposição para esclarecimentos, e a primeira eleição para os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande ocorreu nesta data.

Cabe destacar que o processo de implantação não foi pacífico e aceitável como natural, pois nos foi relatado pela Técnica da SEMED responsável por esta ação, que houve certa resistência por parte dos diretores que não entenderam inicialmente a presença do CE na gestão da escola pois conforme a Técnica “[...] nós encontramos resistência, porque, quais os tipos de questionamentos...Que ia ter uma dualidade de gestão”(ENTREVISTA, TÉCNICA/SEMED, 18/09/12), a Técnica também relata que após a instalação do CE, houve reclamações junto a SEMED como a que o diretor não entendia que a pauta de reuniões tinha que ser feita pelo presidente do conselho e outras reclamações referentes a atuação do CE.

Essas e outras dificuldades relatadas evidenciam, que a resistência mencionada pode estar relacionada à centralização das decisões na figura do diretor escolar. Fato decorrente da cultura do poder local e do patrimonialismo ainda presentes em algumas regiões do Brasil, que dificultam o entendimento de que “o Conselho Escolar é um instrumento de democratização da escola pública”, um colegiado composto por pessoas que representam a comunidade escolar, e, portanto, “coautor nas decisões referentes às políticas administrativa, pedagógica e financeira e articulador dos espaços de participação, a partir de uma relação ética” (COSTA, 2006, p.243), a ser construída pelos atores locais.

A expressão dos embates políticos mencionados que ocorreram na prática, ou seja, na implementação do processo, são positivos na medida em que revelam o processo de correlação de forças na construção da gestão democrática.

Outro ponto que merece destaque é com relação à presença da APM na escola, pois após a eleição e constituição do CE nas unidades de ensino essas começaram a funcionar com dois órgãos representativos no seu interior, considerando a justificativa apresentada no PAR de que o Conselho Escolar seria implantado em complemento “as atribuições da APM nos aspectos consultivo e mobilizador” (CAMPO GRANDE, 2008). O entendimento da SEMED

neste momento é de que ambos se complementam, tal entendimento demonstrou que a coexistência das duas instâncias, sem a devida compreensão ou conceito claro, pode oportunizar a fragmentação das decisões no interior da escola, sobre os aspectos financeiros, mantidas a cargo da APM e sobre os aspectos pedagógicos, atribuídas ao Conselho Escolar, constituindo um obstáculo à democratização da gestão escolar. Pois apesar de a APM ser formada por representantes escolares, não podemos esquecer que, por razões históricas, esses órgãos se diferenciam.

Assim, os dados coletados evidenciaram que os Conselhos Escolares foram implantados nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, por meio de um dos Indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR), evidenciando a indução do governo central, por meio do MEC, à sua implantação, como um indicativo de gestão democrática no interior da escola.

Podemos afirmar que a implantação de CE no interior dessas unidades de ensino, não garante a democratização das relações, pois isso dependerá, em grande parte, da atuação dos atores envolvidos, do entendimento e reflexão acerca de sua função, da forma como discutem e encaminham as questões pedagógicas administrativas e financeiras, enfim, do diálogo entre os dois órgãos representativos (APM e CE), no interior da escola pública municipal.

Considerações Finais

Os Conselhos escolares foram implantados nas unidades escolares da Rede Municipal de Campo Grande-MS no ano de 2009, os dados coletados apontaram que essa implantação foi mediante uma ação do Plano de Ações Articuladas (PAR), Plano estratégico multidimensional estabelecido por meio do Decreto n.6094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposta política educacional do segundo governo Lula para a melhoria da qualidade da educação brasileira, presente no PPA 2008-2011, apresentado como uma das estratégias de desenvolvimento deste governo, onde o destaque é para o resgate da gestão democrática dos processos, priorizando a participação.

Podemos considerar o PAR o instrumento estratégico de implementação do Plano de Metas, haja vista que o PAR é o grande responsável pela materialização das diretrizes expressas neste plano, entre elas às relacionadas com a gestão democrática que implica a participação por meio de Conselhos, como mecanismo de abertura, possibilitando a comunidade escolar o exercício do controle social. A grande estratégia política que permeia o PAR é o vínculo com a assistência técnica e financeira, que obriga os entes federados a

elaborá-lo para contar com recursos da União, assim como interligá-los e promover o regime de colaboração.

Em que pese o caráter centralizador do PAR, uma vez que os Indicadores definem, previamente as ações que deveriam ser indicadas, esse Plano, contraditoriamente, retoma a necessidade da gestão democrática dos sistemas de ensino, como por exemplo na Dimensão 1- Gestão Educacional que define como uma de suas ações, a implantação de Conselhos Escolares.

De acordo com os dados coletados no Município de Campo Grande-MS, constatamos que não houve socialização das ações do PAR com as escolas, ficando restrita à Equipe Local e à Secretaria de Educação que, também não realizou uma preparação específica para elaboração do mesmo, contrariando o caráter democrático que envolve este plano.

Após a implantação do CE as unidades de ensino começaram a funcionar com dois órgãos representativos no seu interior, ou seja, o Conselho Escolar, com representantes dos diferentes segmentos escolares e a APM, Associação de Pais e Mestres, que atua como unidade executora, com a função de captar e administrar recursos financeiros, nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Com isso, ficou evidente a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, responsabilidade da APM e as decisões de natureza pedagógica, responsabilidade do Conselho Escolar, que pode comprometer a gestão democrática da educação escolar, na medida em que esta implica participação dos diferentes segmentos escolares nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio do diálogo e transparência de processos e atos.

Em suma, podemos afirmar que o governo federal induziu os governos subnacionais, à implantação de Conselhos Escolares, como instrumentos de gestão democrática, por meio do PAR, instrumento estratégico, portanto, de articulação entre os entes federados.

Os dados coletados permitem concluir que o PAR foi o responsável pela implantação desses Conselhos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, apesar de indicativos anteriores, por exemplo, no Plano Municipal de Educação.

A expectativa é de que os Conselhos Escolares, com suas contradições pertinentes, sejam espaços propícios para o diálogo e criação de novas relações entre os diversos segmentos escolares, representando um ensaio para a construção de atitudes participativas.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado.** São Paulo: Xamã, 2006.

ARANDA, Maria Alice. **O Significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de todos(2004-2007)”.** 2009. 234 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(UFMS), Campo Grande, 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

CAMINI, Lucia. **A Gestão Educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 294p. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2009.

COSTA, Daianny Madalena. O Conselho Escolar como possibilidade de (co) laboração: a gestão democrática construída a várias mãos. In: WERLE, Flávia Corrêa Obino (org.). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar - RPBAE**, v.18, jul/dez de 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: AGUIAR; Márcia Ângela da S. FERREIRA; Naura Syria Carapeto.(Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5ªed., São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RPBAE**, v.23, 2007.

FELIX, Robson Gonçalves. **Políticas de gestão educacional no Brasil: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004-2010).** 287 p. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2012.

GRACINDO, Regina Vinnhaes. Conselho Escolar e educação com qualidade social. Salto para o Futuro - Programa 4: Os Conselhos Escolares e a Educação com Qualidade Social. **Boletim** 19, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.27. Campinas: SP, jan./abr. de 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v.25, maio/ago. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Documentos

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. **Decreto Presidencial nº 6094 de 24 de abril 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 de set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania**. Brasília:DF, MEC, SEB, 2004.

_____.Ministério da Educação.**Instrumento de Campo**.Brasília,DF. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____.SIMEC. **PAR Analítico do Estado: Campo Grande-MS,2008**
Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/cte.php?modulo=relatório/impresso>>
Acesso em: 17 de jun. de 2010.

_____.SIMEC.**Termo de Cooperação Técnica N.23052/2009**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/termo.php?inuid=234&itrid=2>>. Acesso em: 22 de set.2010.

CAMPO GRANDE. **Decreto n.2.847** de 21 de Novembro de 2007. Nomeia os recursos humanos para compor a Equipe Técnica responsável pela elaboração do Plano de Ações Articuladas. Diário Oficial de Campo Grande n. 2.427 de 22 nov. 2007a.

_____. **Resolução SEMED n. 130** de 15 de julho de 2009b. Dispõe sobre processo eleitoral para escolha dos membros do conselho escolar da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande n.2.830 de 17 de julho de 2009, p.9.

PROGRAMA DE GOVERNO 2002: Coligação Lula Presidente. Disponível em: <WWW.pt.org.br>. Acesso em: 11 de maio 2011.

Entrevista

ENTREVISTA. Técnica **A. SEMED**. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS. Entrevista realizada em: 18 de setembro 2012.

GT-Formação de professores e políticas públicas

POLÍTICA SOCIAL E O PROEJA NO IFMS – CAMPUS CAMPO GRANDE

Vanir Garcia¹³⁶

Jefferson Carriello do Carmo¹³⁷

RESUMO

Este artigo compreende parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e pretende tecer algumas considerações iniciais sobre a relação entre política social e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) especificamente na implantação e condução do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Da análise preliminar infere-se que as determinações legais foram e estão sendo parcialmente atendidas, tanto na implantação quanto na condução do curso.

Palavras-chave: Política Social. Educação. PROEJA.

INTRODUÇÃO

O PROEJA é um programa, proposto pelo governo federal, cujo objetivo é atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Sua criação através de decreto mostra a força institucional que o Estado exerce sobre a sociedade.

Para Vieira (1992, p.30) “em qualquer sociedade historicamente moderna sempre ficou consignado o antagonismo entre homem e Estado; o homem em busca da conservação de sua vontade e o Estado pretendendo a uniformidade das vontades humanas e a confirmação incontestável da sua força institucional”. Tal força institucional se faz presente, no caso da criação do PROEJA, pois foi um ato “de cima para baixo”, através do Decreto 5478, de 24 de Junho de 2005.

Segundo o Ministério da Educação¹³⁸ (MEC),

¹³⁶ Mestrando em Educação pela UCDB.

¹³⁷ Mestre e Doutor em Educação.

¹³⁸ Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562. Acesso em: 01out2013.

O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.

A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA e inseri os sistemas estaduais de educação e o sistema S (SESI, SENAI, SESC, SENAC, SENAR, SENAT) como ofertantes dessa modalidade.

Conforme se observa no próprio texto do MEC, a justificativa para a instituição do programa foi a urgência, e, não, como um direito desses sujeitos que por motivos diversos ficaram fora do ensino regular em idade adequada.

Vieira (1992, p.30 e 31) nos diz que,

Um exame fundamentado no materialismo histórico e dialético pode revelar a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia. Pode mostrar que esta estratégia busca o controle do fluxo de trabalho no sistema de posições desiguais, existente na economia de mercado. Pode dar a conhecer a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo.

No capitalismo, a política social e a política econômica se relacionam intrinsecamente, objetivando a acumulação do capital. Ainda segundo esse autor “a política social é uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, projetos, de programas e de documentos variados. (VIEIRA, 1992, p.20).

Analisando os argumentos de Vieira (1992), podemos situar o PROEJA neste contexto, haja vista que para sua implantação não foram consideradas as condições historicamente construídas pelos sujeitos que se pretendia alcançar. Sujeitos aos quais foi negado o direito à educação durante a infância ou adolescência ou em ambos, seja por inadequações e ineficiência do sistema de ensino, pela oferta irregular de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis deste público que muitas das vezes precisam priorizar o sustento em detrimento da escolarização.

Observando as funções¹³⁹ requeridas do PROEJA e os objetivos da política educacional e social, bem como as articulações que estas se estabelecem com a agenda econômica nacional e internacional, entende-se que estas funções respondem às necessidades econômicas e sociais advindas da organização do capitalismo, pois compreendemos que:

[...] a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 1992, p. 21).

Conforme descrito no Documento Base, função reparadora e equalizadora são aquelas às quais se “atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interditado” e função qualificadora é aquela que “revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omniização de homens e mulheres e de produção cultural”.

Esta experiência de implantação do PROEJA está sendo pesquisada através da análise documental, tais como, a Lei de Diretrizes e Base da Educação; Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Documento Base de PROEJA; Projeto do Curso; regulamentos, diretrizes e planos do IFMS e analisando as relações entre as políticas e a condução do curso na modalidade PROEJA. Nesse sentido os objetivos postos nesse texto são: é analisar a relação entre política social e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) especificamente na implantação e condução do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no Campus Campo Grande do IFMS, que será o lócus da pesquisa investigativa em andamento.

Procuo aqui, tratar das reflexões preliminares feitas a partir da experiência da construção do projeto de pesquisa, de leituras auxiliares e da experiência pessoal no ofício de educador. Para isto o caminho a ser percorrido é documental, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p.157) têm a característica de “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos,

¹³⁹ Funções reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2007. p. 42)

escritos ou não” e através de pesquisa bibliográfica, que segundo os mesmos autores, “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”.

A análise e a discussão serão feitas através das relações existentes entre documentos oficiais exarados pelo governo federal, pelos documentos produzidos pelo IFMS e a condução do curso de manutenção e suporte em informática – na modalidade EJA.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO POLÍTICA SOCIAL E O PROEJA

A primeira menção da educação de adultos, que hoje chamamos de EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas constituições brasileiras foi na Constituição de 1934, no artigo 150, parágrafo único, “a”. (BRASIL, 1934). Algumas experiências isoladas na educação de adultos ocorreram no período imperial com os jesuítas. O advento da República e do estabelecimento do Federalismo em 1889 não trouxe nada de novo com relação à educação de adultos. O descompromisso da união, mesmo com várias reformas educacionais no período não produziu efeitos práticos e chegaríamos ao censo de 1920, 30 anos após o estabelecimento da República no País, com 72% da população acima de 5 anos analfabeta. (HADDAD, 1987. p. 10).

Um fator central na condução de políticas, política social e política educacional que perpassa todo o contexto brasileiro é o Federalismo. Até a Constituição de 1934, a educação foi descentralizada, sendo responsabilidade dos estados e municípios, dominados pelas oligarquias regionais. Com a Constituição de 1934, relativamente aos aspectos educacionais, é proposto um Plano Nacional de Educação (PNE); há uma vinculação constitucional de receita para a educação; é reafirmada a educação como direito de todos e como dever do Estado.

Neste período é relevante a atuação de diversos educadores, que sintetizaram no Manifesto dos Pioneiros¹⁴⁰ da Educação Nova seus anseios, educadores que, inclusive, alguns deles, algum tempo depois fizeram parte do Governo.

O Manifesto dos Pioneiros coloca a educação numa posição de primazia para o desenvolvimento nacional. Esse documento já mostrava o que até hoje perpassa todo o sistema educacional, a falta de uma unidade de plano e a falta do espírito de continuidade. Aquilo que foi escrito há 80 anos parece atual: “(...) se der um balanço ao estado atual da

¹⁴⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 02 fev. 2013.

educação pública (...) as reformas econômicas e educacionais (...) não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do País. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces (...)”. Nada mais atual! Por isso apesar dos inúmeros documentos, livros, artigos, relatos de experiência e resenhas sobre o PROEJA ainda não trouxeram um ponto de equilíbrio para a efetivação dessa modalidade da EJA.

Ainda no Manifesto, relacionado à EJA: “A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.” Observa-se uma preocupação com o público acima dos 18 anos, que em virtude de circunstâncias históricas foram privados, de alguma maneira, de concluir os estudos na idade prevista.

Até 1960 várias campanhas e serviços foram organizados em favor da educação de adultos, tais como o SEA (Serviço de Educação de Adultos), em 1947. A Campanha Nacional de Educação Rural, de 1952. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, mas todas tiveram vida curta e pouco realizaram.

De 1960 a 1964, a disputa política por legitimação de ideais no campo da prática educacional no aparelho do Estado e pela legitimação e sustentação política de suas propostas junto às camadas populares fizeram com que o bloco no poder, dentro das condições gerais de turbulência política, permitisse uma renovação pedagógica, haja vista, que na educação de adultos utilizavam-se os mesmos conteúdos formais da escola primária. (HADDAD, 1987. p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, Lei 4.024/61, estabelece a separação entre ensino geral e ensino técnico e manteve os exames de madureza¹⁴¹ em caráter

¹⁴¹ O exame de madureza teria surgido em 1883, com a reforma do ensino proposta por Rui Barbosa. Ver HADDAD, S. 1987. P. 21

supletivo, que vinha sendo mantido, tanto pela reforma Francisco Campos de 1932, quanto pela reforma Capanema, de 1942.

Com o golpe de 64 houve um reordenamento político que criou condições para o desenvolvimento do modelo capitalista que havia sido implantado a partir de 1930 com Vargas. Esse novo reordenamento político promoveu mudanças nas políticas sociais e por consequência na educação de adultos.

A educação de adultos ficou praticamente na mão de movimentos populares e da igreja até 1967 quando ocorreu a fundação do Mobral e, a partir de 1971, também com o ensino supletivo, através da Lei 5.692/71, que relativamente à educação serviria como controle social e adequação ao modelo desenvolvimentista proposto pelo Estado e que também visava atender o avanço do capitalismo nacional. O Mobral permaneceu até 1985, ano em que foi extinto, devido ao seu descrédito nos âmbitos político e educacional.

A Lei 5.692/71 alterou o nome de “exames de madureza” para “exames supletivos” e introduziu a dualidade formação geral/formação especial e a profissionalização do 2º grau. Nenhuma Lei é aprovada sem um embate político e, sobre a Lei 5.692/71, Saviani (2008, p.124) comenta que esta lei atende as exigências de continuidade socioeconômica e ruptura política que motivaram o golpe de 1964. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, pela primeira vez regulamentou-se esta modalidade de ensino. As aspirações do Regime Militar em consonância com o capitalismo excludente não permitiu participação da massa popular. Sobre isso, nos diz Saviani:

(...) o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a “sociedade cível”, amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à “sociedade política”, como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria “sociedade política”. (SAVIANI, 2008, p. 124).

A Lei 5.692/71 permaneceu em vigor até 1996, perpassando os governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco. Lercher (2000) caracteriza, relativamente à Política Educacional, o governo Sarney como um governo de indefinições de rumo; o governo de Collor como de muito discurso e pouca ação e o governo de Itamar identificou-se por tentar retomar as intenções governamentais e outros temas ligados à educação como componente da cidadania.

Com o presidente Fernando Henrique, a partir de 1995, a doutrina neoliberal é implantada definitivamente no País. No campo da Educação, deu continuidade aos ideais dos

governos anteriores e manteve um projeto político em sintonia com as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁴². A educação passa por uma reestruturação, por meio da descentralização administrativa e financeira, através da redefinição do papel dos entes federados e de novas formas de articulação com a sociedade civil e com o setor privado.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. Havia vários projetos em disputa e a versão aprovada apontava para um imediatismo para formação e qualificação profissional que atendesse a nova ordem imposta pelo capitalismo. Não é objeto de este texto discutir o Neoliberalismo, mas é importante salientar o que nos alerta Bianchetti (2005, p. 27), que a análise do modelo Neoliberal nos permite compreender a lógica que orienta a tomada de decisões políticas, com relação às políticas educacionais no contexto das políticas sociais. Nesse sentido:

O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção do conhecimento. (BIANCHETTI, 2005, p. 27)

O governo FHC, seguindo a doutrina neoliberal, cedeu às pressões de interesses organizados, sem levar em consideração nenhuma idéia de bem-comum. Fortaleceu o setor privado, minimizou a ação estatal, promoveu um desmonte das instituições de proteção social controladas pelo Estado, intensa privatização e fortaleceu os mecanismos de mercado.

A Política Educacional é uma Política Social e segundo Bianchetti (2005, p. 88), Política Social é:“(...) como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social”.

No neoliberalismo, as políticas educacionais seguem o modelo da “teoria do capital humano”, incorporando a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nesta lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo é necessária, a política social esta presa às orientações econômicas. E as ações do governo se orientam fundamentalmente de maneira que a estrutura educacional seja o meio de efetivação das exigências do modelo social. A ação do Estado se limita a garantir uma educação básica geral, deixando os outros níveis de ensino submissos à lógica do mercado.

¹⁴² A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos ocorreu no ano de 1990 em Jomtien na Tailândia.

Em 17 de Abril de 1997 é editado pelo governo FHC o Decreto 2.208, que na sua gênese, responsabiliza os trabalhadores pelos altos índices de desemprego, colocando no indivíduo a culpa pela falta de qualificação e não ingresso no mercado de trabalho. Este decreto estabeleceu uma organização para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio com o objetivo de atender às tendências do mundo do trabalho. Tal decreto configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Com o Decreto 2.208/97 se estabelece uma separação entre ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas. O nível técnico pode ser oferecido de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio.¹⁴³

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi editado o Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004, que permitiu novamente ofertar a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico. Segundo Pacheco (2011, p.11), o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O PROEJA é parte desta política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens e adultos. Nesse viés, Ramos (2008) estabelece uma concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral: integrando trabalho, ciência e cultura; no trabalho, como princípio educativo e formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. Unitária no sentido de superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Ainda em 2004 é editado o Decreto 5.224, de 1º de Outubro, que dispôs sobre a estrutura e organização dos Centros Federais de Educação (CEFET) e também no que se refere à oferta de educação tecnológica e de educação de nível técnico e de formação inicial e continuada de trabalhadores. Em 24 de junho de 2005 é editado o Decreto 5.478 que institui o PROEJA, mas que limitava sua oferta somente à rede federal de educação. Em 13 de Julho de 2006 é editado o Decreto 5.840 que substitui o decreto 5.478, que permite que qualquer sistema de ensino possa ofertar o PROEJA.

¹⁴³ Disponível em: < forumeja.org.br/df/files/PROEJAPortal.DOC >. Acesso em 01out.2013.

Em 2008, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Até 2008, Mato Grosso do Sul contava com duas escolas federais, mas que não chegaram a entrar em funcionamento: a Escola Técnica Federal, em Campo Grande e a Escola Agrotécnica Federal, em Nova Andradina. Através da Lei 11.892/2008 essas duas unidades e mais as unidades de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas passaram a constituir o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), constituindo uma estrutura multicampi.

PROEJA NO IFMS–CAMPUS CAMPO GRANDE

O campus Campo Grande iniciou suas atividades em prédio alugado e, na modalidade PROEJA, iniciou com a oferta de 40 vagas, em 2011, para o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. Após a abertura dessa turma, não foi mais oferecido essa modalidade de ensino. Os motivos alegados são falta de procura pelo público alvo, falta de infraestrutura de salas e laboratórios e falta de professores.

É necessário termos uma noção dos sujeitos que se pretende beneficiar com a implementação dessa política. Conforme a Contagem da População (BRASIL, IBGE, 2007) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2007 a população do Brasil era de 183.987.291 habitantes; a região centro-oeste tinha 13.222.854 (7,2% da população brasileira); em Mato Grosso do Sul a população era de 2.265.274 habitantes (17,13% da população da região centro-oeste e 1,23% da população brasileira) e Campo Grande, contava com 724.524 habitantes, o que corresponde a 32% da população do estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda segundo o IBGE (BRASIL, 2008), em 2007, dentre os motivos para a não conclusão do curso de educação de jovens e adultos apontados por aquelas pessoas que freqüentavam anteriormente, os principais eram: o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho; o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos; dificuldade de acompanhar o curso; não havia curso próximo à residência ou ao local de trabalho; não tiveram interesse em fazer o curso; não conseguiram vaga. Esses dados nos permitem dar uma direção para pesquisarmos sobre o PROEJA, haja vista, que esse programa visa atender a população de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio na idade correta e, investigando sua implantação no IFMS - Campus Campo

Grande, podemos vislumbrar melhores chances de permanência e conclusão para os alunos dessa modalidade de ensino, no lócus da pesquisa.

Em Mato Grosso do sul, segundo a Secretaria de Educação (SED-MS), em parceria com o Governo Federal, são ofertados Cursos Técnicos de Nível Médio integrados com a escolarização para jovens e adultos, destinados aos egressos do Ensino Fundamental que não possuem o Ensino Médio e que desejam, ainda, tornar-se um técnico. Os cursos do PROEJA implantados no Estado estão localizados em duas escolas de Campo Grande.

Os institutos federais têm obrigatoriedade de ofertar cursos na modalidade PROEJA (Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006). O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) oferece oito cursos técnicos integrados de nível médio, além de um curso na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), voltado a estudantes com 18 anos ou mais. Nesses cursos integrados, o aluno estuda todas as disciplinas da base curricular comum do ensino médio junto àquelas específicas da formação técnica e profissional de sua escolha. Todos os cursos são gratuitos e dão ao concluinte o diploma de técnico de nível médio.

Em nível nacional, o PROEJA teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mais tarde se transformaram nos Institutos Federais. O PROEJA foi originário do Decreto nº 5.478 de 24/06/2005, mas antes disso algumas instituições da Rede Federal já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos. Com o objetivo de alcançar a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas foi promulgado o Decreto nº 5.840 de 13/06/2006, que revogou o decreto anterior e, dentre outras mudanças, ampliou a abrangência do programa. (BRASIL, 2007, p. 12).

Ainda segundo o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.5) o fundamento do PROEJA, seu objetivo principal, é a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A contradição existente entre as políticas propostas pela união e o público a ser atingido pelo PROEJA através da implantação de cursos nessa modalidade fica latente ao se observar as primeiras relações entre o discurso utilizado nos documentos produzidos pelo IFMS para a

condução do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do PROEJA em nível nacional. No IFMS, para atender as exigências da legislação quanto à oferta do PROEJA, foi lançado o primeiro edital de seleção de alunos para o campus Nova Andradina, até então o único que estava em funcionamento, o Edital 01/2009, o curso a ser oferecido, na modalidade PROEJA, com 40 vagas para o primeiro semestre de 2010 e 40 vagas para o segundo semestre de 2010 foi para o Curso Técnico em Informática. Após essa seleção, em todos os campi, o curso que passou a ser oferecido na modalidade PROEJA foi o de Manutenção e Suporte em Informática.

Nessa primeira oferta em 2010 foram disponibilizadas 21 vagas para o período noturno. Os candidatos passaram por 3 etapas: palestra explicativa, entrevista e carta de intenção. A fase I foi uma palestra explicativa sobre o curso objetivou dar ciência ao candidato quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, número e formas de avaliação das disciplinas, duração do curso, horários de início e término de aulas, para que, ao matricular-se, este tenha informação sobre o curso e para que possa ser minimizada a evasão. A fase II, Entrevista: objetiva verificar a intenção do aluno em realizar o curso e a afinidade com a área e a fase III, Carta de Intenção: entregue no ato da inscrição, tem por objetivo verificar a intenção do aluno em fazer o curso, assim como o desenvolvimento da escrita.

Através do Edital 12/10 – Exame de Seleção – IFMS ofertou cursos nos Campi Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, destinado à classificação dos candidatos ao preenchimento das vagas oferecidas para o 1º período nas modalidades de ensino integrado e na modalidade PROEJA. No referido edital, quanto ao PROEJA, esclarece: “Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Técnico PROEJA) do IFMS, são destinados a egressos do Ensino Fundamental, detentores de idade mínima de 18 anos, e obedecem ao disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006, na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 e nas demais legislações vigentes. A conclusão destes cursos dar-se-á no prazo mínimo de três anos (seis semestres), incluindo o Estágio Curricular Obrigatório”. O quadro de vagas¹⁴⁴ disponível para a modalidade PROEJA, para o ano de 2011, contemplou todos os campi do IFMS.

Em 2010, através do Edital 01/2009, foi ofertada no Campus Nova Andradina, 40 vagas para o primeiro semestre e 40 vagas para o segundo semestre. Devido ao baixo número de vagas

¹⁴⁴ Disponível em <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/tecnico-integrado-exame-de-selecao-2011>. Acesso em: 02out2013.

preenchidas no campus Nova Andradina foi publicado o Edital 08/2010 com a oferta de 10 vagas para complementar as vagas.

Para o primeiro semestre letivo de 2012, através do Edital 008/2011- PROEN/IFMS foram ofertadas 40 vagas em cada um dos seguintes campi: Corumbá, Três Lagoas e Coxim. Em Três Lagoas, devido ao baixo índice de inscritos foi publicado o Processo Complementar Classificatório através do Edital 005/2012 - PROEN/IFMS.

Para o primeiro semestre de 2013 foram ofertadas, através do Edital 009/2012 - PROEN/IFMS, 40 vagas no campus coxim e 40 vagas no campus Ponta Porã e através do Edital 007/2013 - PROEN/IFMS foram disponibilizadas 28 vagas para o campus Coxim e 39 vagas para Ponta Porã.

Da análise desses editais verifica-se que o disposto no Art. 2º, parágrafo II, do Decreto N° 5.840, de 13 de Julho de 2006, que Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: “As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”, não está sendo atendido, pois a oferta deveria começar com 10% do total de vagas e aumentar essa porcentagem a partir de 2007 e, verifica-se que somente alguns campi abriram vagas. O campus Campo Grande, por exemplo, somente abriu uma turma, em 2011.

Além dessa não observância legal, outros fatores influenciam a efetivação do PROEJA, tais como, a evasão, falta de estrutura adequada (salas, equipamentos, materiais em geral) e formação de professores, na qual muitos deles ainda não tiveram contato com o público do PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O público a ser atendido pelo PROEJA caracteriza-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, compondo a chamada distorção idade-série. No caso do curso que compõe o campo empírico da pesquisa proposta, em janeiro de 2013, restavam dois alunos freqüentando regularmente o curso.

Com a discussão que pretendemos estabelecer em nossa pesquisa, esperamos trazer elementos que mostrem a necessidade de tornar o PROEJA uma modalidade de Política

Pública de cunho social, que seja perene, em todos os níveis, inclusive na escola, onde as políticas educacionais se materializam.

O PROEJA relaciona-se diretamente com a Política Social do governo federal, pois, segundo Vieira (2001), “As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos”. E, segundo o mesmo autor, “Em geral, as políticas sociais envolvem direitos sociais, projetos, diretrizes, orçamentos, executores, resultados, impactos etc”.

Para que o PROEJA torne-se uma Política Pública ainda temos um caminho a percorrer. Enquanto educadores precisamos atuar na materialidade de nossas ações de forma humanizadora. Nesse sentido,

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007. p. 13)

O PROEJA abre-se como uma possibilidade de integração de trabalho, ciência e cultura; trabalho no sentido apresentado por Carmo (2005. p. 115), como instrumento de auto-realização do homem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

_____. **Constituição de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.**

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

CARMO, Jefferson Carriello do. **Trabalho, Educação Profissional e Classe Trabalhadora.** Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte.** Brasília: MEC/INEP/REDUC, 1987. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000188&pid=S1413-2478200700020000200018&lng=en>. Acesso em: 9out. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7ª ed. Ed. Atlas. São Paulo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____, **Maria Cecília de Souza.** Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação/SETEC, Brasília, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de ensino médio integrado. Disponível em:< http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em 06 fev. 2013.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Democracia e Política Social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.49).

_____. A política e as bases do direito educacional. *Cad. CEDES*, Nov 2001, vol.21, no.55, p.9-29. ISSN 0101-3262. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9out. 2013.

VIEIRA, Sofia Lercher. Política educacional em tempos de transição. Brasília: Editora Plano, 2000.

GT – Formação de Professores e Políticas Públicas

PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NO ÂMBITO DO PAR, DA REDE ESTADUAL DE ENSINO/MS, 2007 A 2010

Maria Elisa Ennes Bartholomei¹⁴⁵

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que tem como objetivo geral analisar a forma de provimento do cargo de diretor escolar, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2007 a 2010. Em 2007, o governo Luís Inácio Lula da Silva lançou no País o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, simultaneamente apresentou o Plano de Ações Articulada – PAR, como instrumento de planejamento plurianual. O Governo de Mato Grosso do Sul, no primeiro mandato de André Puccinelli (2007-2010), aderiu ao Compromisso. Para isso, os objetivos específicos são: a) examinar a forma de provimento do cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no referido período; b) descrever o processo de elaboração do PAR nessa Rede de Ensino; c) verificar as ações relacionadas à forma de provimento do cargo de diretor escolar, assim como os indicadores, a pontuação, as estratégias e as justificativas definidos para a sua efetivação, segundo as demandas indicadas pelo diagnóstico do PAR; d) verificar se as ações definidas demandam apoio técnico e financeiro do MEC. Os procedimentos metodológicos compreendem: análise bibliográfica e de documentos oficiais, destacando-se o PAR da Rede Estadual de Ensino de MS. Os resultados iniciais mostraram: a) não se teve indicações da participação coletiva da categoria, na forma de debates e Fóruns para a elaboração da Lei n. 3.479/2007 substituindo a eleição, por meio de voto secreto e direto, pela seleção com aquisição de competências básicas; b) efetivação de ações no PAR para formação de técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação para capacitar coordenadores pedagógicos e professores coordenadores, tendo em vista a certificação ocupacional; c) a definição no PAR de recursos financeiros do MEC, para pagamento de empresa especializada (privada), visando à execução da avaliação certificadora. Conclui-se que o PAR atendeu, principalmente, com eficiência financeira, as demandas para efetivação de ações referentes à forma de provimento do cargo de diretor escolar, na medida em que possibilitou a execução dessas ações, no âmbito da Dimensão 2 – “Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, considerando as peculiaridades da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, porém, não tem modificado o conteúdo da gestão escolar.

Palavras Chave: Política Educacional; Provimento do Cargo de Diretor Escolar; Plano de Ações Articuladas (PAR)

Introdução

¹⁴⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). mariaelisatutora@gmail.com

Este estudo tem como objeto de investigação a forma de provimento do cargo de diretor escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), no período de 2007 a 2010.

A pesquisa insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), pertencente à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e no projeto denominado “Plano de Ações Articuladas: implicações para a oferta e gestão educacional”, coordenado pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, em continuidade ao projeto em rede denominado “Gestão das políticas educacionais e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas”, sob a coordenação geral da Profa Dra Marília Fonseca, da UnB.

Destaca-se sua relevância no sentido de analisar a materialização de uma política pública do governo federal em uma realidade específica, com interesses e necessidades próprios, ou seja, na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, além de integrar um projeto em rede nacional, que consolida um campo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, relacionado ao planejamento e gestão democrática da educação.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) foram lançados pelo Governo Federal, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, materializando o Plano de Ações Articuladas (PAR), integrante do PDE.

De acordo com esse Decreto, os entes federados assinariam o Termo de Cooperação, com o objetivo de organizar o diagnóstico educacional de suas regiões e, em seguida, efetuariam o planejamento das ações elencadas como prioritárias para a melhoria da qualidade do ensino. Para alcançar tais objetivos, o Ministério da Educação (MEC) viabilizaria recursos técnicos e financeiros. Esses recursos seriam disponibilizados conforme as ações prioritárias constantes no documento de planejamento plurianual (local), denominado Plano de Ações Articuladas. O Estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Compromisso, no primeiro mandato do governador André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 2007.

No mesmo ano de 2007, no governo André Puccinelli (2007-2010) foi promulgada a Lei nº 3.479, de 20 de dezembro, que instituiu o processo eletivo de dirigentes escolares da REE/MS apresentando como requisito básico o Curso de Capacitação em Gestão Escolar, a

avaliação de competências básicas de dirigente escolar, e, por último, a eleição (MATO GROSSO DO SUL, 2007), ou seja, a seleção pela aquisição de competências.

Para tanto, descreve aqui, como os governos estaduais definiram a forma de provimento do cargo de diretor escolar, a partir dos anos 1990, tomando como referência a Constituição Federal de 1988, que instituiu a gestão democrática como princípio da educação nacional.

A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988

De acordo com o art. 1º da Constituição Federal de 1988 (CF), “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988), tendo como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e o pluralismo político (BRASIL, 1988).

A Carta Magna estabeleceu em seu art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O art. 211 define que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Destaca-se o art. 206, que determina os princípios pelos quais o ensino será ministrado, ou seja,

- I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI-gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII-garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A introdução do princípio¹⁴⁶ da gestão democrática apresentada na Constituição Federal de 1988 resultou da pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente dos trabalhadores da educação.

De acordo com a análise de Paro (2002, p.18),

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.

No debate referente à questão da gestão democrática do ensino entre diferentes setores da sociedade civil, dois posicionamentos podem ser identificados: o primeiro reivindicava a participação dos usuários da educação, ou seja, pais, alunos e comunidade local nas definições das políticas educacionais. Esse grupo era coordenado pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública¹⁴⁷. O segundo grupo contrapunha-se ao primeiro, sendo este representado pelos empresários da educação e pelos representantes das escolas confessionais, e entendia que a participação deveria se resumir “[...] à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 72-73).

Os autores chamam a atenção para o caráter inédito da gestão democrática como princípio da educação em uma constituição brasileira, na medida em que a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro a introduzi-lo (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 71).

No texto final da CF/1988, a gestão democrática acabou restrita ao ensino público, excluindo a extensão da gestão democrática ao ensino privado e, como foi acrescentada a expressão “na forma da lei”, sua execução ficou sob a égide da legislação complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 72-73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN), de 1996, por sua vez, reafirma os princípios estabelecidos na Constituição Federal e dispõe a gestão democrática como princípio do ensino: “gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

¹⁴⁶ Salienta-se que o “termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações gerais. Geralmente são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 72).

¹⁴⁷ Sobre as entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ver Adrião e Camargo (2002).

No entanto, define no seu artigo 14, que os sistemas de ensino¹⁴⁸ definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme suas especificidades, ou seja,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Desse modo, como assinalam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.71),

Tal prerrogativa da gestão democrática da educação permitiu, desde então, que se construíssem experiências de gestão, principalmente das escolas, diferenciadas entre si: desde aquelas que dispuseram a realizar eleições para diretores e colegiados, até aquelas em que a nomeação do diretor da escola ainda é prerrogativa do Poder Executivo, o que, segundo estudos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), se constitui em maioria (CNTE, 1999).

Assim, os anos 1990 se iniciam, para a gestão dos sistemas de ensino utilizando as palavras de Fernandes (2008, p. 518), “com muitas novidades no campo normativo-legal”, em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988, que ordena novas constituições estaduais e leis orgânicas municipais.

Antes de entrar na discussão da temática em pauta, considera-se necessário apresentar uma breve caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul, de modo a situar o campo empírico desta pesquisa.

Caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul foi instituído pela Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977. Apresenta uma população de 2.449.024 (IBGE, 2009) habitantes distribuídos em uma área territorial de 357.145,836 km² (IBGE, 2009), com uma densidade demográfica de 6,86% (IBGE, 2009), com 78 municípios e 11 micros regiões, com uma renda per capita/2007 de R\$12.411,18. Sua Capital é Campo Grande.

¹⁴⁸ Segundo Saviani (1999, p. 120-121) pode-se classificar o sistema educacional. Exemplificando: “do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular, etc”, [...] Acrescenta que “o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)”.

A economia caracteriza-se por uma base agropastoril. Segundo os dados apurados pelo Censo Agropecuário do IBGE, de 2006, o Estado conta com 64.862 propriedades rurais ocupando 30.056.947ha, empregando diretamente 211.191 pessoas, das quais 144.307, na pecuária, o que representa 6,6 pessoas ocupadas por 1.000ha e 66.884 na lavoura, representando 48,3 pessoas ocupadas por 1.000ha. A agropecuária do Estado ainda tem forte predomínio da produção extensiva, tanto na pecuária como na agricultura, excetuando-se algumas atividades como a avicultura e a suinocultura de corte em escala comercial, além de pequenas propriedades com menos de 100 ha que representam 3,12% da área ocupada, onde estão os projetos de assentamentos e o pequeno produtor rural tradicional.

A Rede estadual de Ensino possui um total geral de: 281.939 escolas , de acordo com o Censo escolar/2010, no ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, distribuídas da seguinte forma: a) zona urbana com 267.070 (Censo escolar/2010); b) zona rural com 14.869 (IBGE/2010).

A taxa de escolarização para o ensino fundamental, de 95,9% (IBGE, 2009), e para o ensino médio atinge apenas 43,5% (IBGE, 2009), indicando a necessidade premente do efetivo cumprimento do preceito constitucional em que o Estado deve atuar prioritariamente no ensino médio e no desenvolvimento do Sistema Estadual de Ensino.

Na próxima seção discute-se a forma de provimento do cargo de diretor escolar, instituída pelos governos estaduais, a partir dos anos 1990.

Forma de Provimento do Cargo de Diretor Escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

No Estado de Mato Grosso do Sul, a gestão democrática foi regulada pelos Decretos n. 5.686/1991 e 7.227/1993, no governo do Pedro Pedrossian (1991-1994). que contemplam a eleição (direta) e a eleição do colegiado.

Fernandes (2008, p. 520) esclarece que:

O programa educacional, implantado pela Secretaria de Estado de Educação que orientou a eleição de diretores e colegiados escolares foi denominado ‘Democratização das escolas: 1) eleição de diretor e colegiado escolar; 2) autonomia financeira da escola’, integrava o projeto de educação para Mato Grosso do Sul na gestão governamental de Pedro Pedrossian, para o período de 1991 a 1994, intitulado ‘Uma proposta de educação para MS – educação pública e democrática - colegiado escolar’.

A autora analisa ainda que, esse programa, por um lado, materializou historicamente as reivindicações dos educadores organizados, o que sinalizava para o rompimento com tradicionais práticas políticas oriundas do Poder Executivo e do Poder Legislativo, por exemplo, de indicar e nomear os diretores de escola, situação que evidenciava o clientelismo e patrimonialismo político. E, por outro, “revelou que a escola, enquanto instituição social histórica, também é capaz de construir relações de reprodução de clientelismo e de patrimonialismo político” (FERNANDES, 2008, p. 520).

O Decreto 5.868, de 16 de abril de 1991, dispôs que o diretor escolar será eleito, para cumprimento do mandato de dois anos e, poderá concorrer a eleição os membros do grupo do Magistério, detentores de cargos de provimento efetivo, lotados no estabelecimento de ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 1991a). Enquanto a Resolução/SE n. 682 de 29 de abril estabelece que para o exercício da função de Diretor, o candidato deverá possuir no mínimo licenciatura de nível superior de curta duração e, ainda na mesma oportunidade, deverá apresentar uma Proposta de Trabalho, comprometendo-se a cumprir os compromissos ali firmados, se for eleito. (MATO GROSSO DO SUL, 1991b).

No período seguinte, assume o governo Wilson Barbosa Martins (1995-1998), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e altera a legislação anterior, instituindo requisitos mínimos para candidatos à eleição na Unidade Escola. O Decreto n.8.273, de 7 de junho de 1995, determina que para o exercício da função de Diretor, o candidato deve obter aprovação na apuração dos conhecimentos básicos, que se dará através de prova escrita, de caráter eliminatório, para avaliação de conhecimentos referentes ao Sistema Estadual de Ensino e suas relações e conhecimentos técnicos referentes à Administração Escolar. Acrescenta a isso que serão considerados aprovados os servidores que obtiverem no mínimo de 60% (sessenta por cento) do valor da pontuação, com atribuição de um ponto ao resultado da prova escrita, no caso do servidor possuir formação pedagógica em Administração Escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 1995). Nos termos de Fernandes (2008, p. 524) “Um retorno, portanto, ao tecnicismo pedagógico”.

No âmbito da política nacional, são tempos de edição ou criação: do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacionais (PCNs), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na esfera estadual, o governo seguiu as orientações da política nacional, na medida

em que priorizou os processos descentralizadores, as parcerias e as avaliações de resultados (FERNANDES, 2008, p. 524).

Ao analisarem os dois primeiros governos de Mato Grosso do Sul (Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa Martins) dos anos 1990, Fernandes, Senna e Brito (2012, p. 459), assinalam,

[...] o caráter pontual e emergente da política social, que apelou para a ‘solidariedade da comunidade’ e a ‘participação de toda a sociedade’. Entende-se que isso não foi e não será suficiente para resolver os problemas sociais do estado. O poder público procurava atender, sobretudo, a demanda por modernização, que passou a ser o foco, visto pelos governos como necessidade urgente.

No ano de 1999, tomou posse no Poder Executivo José Orcírio Miranda dos Santos, eleito pela coligação partidária, sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT). Em sua gestão apresentou o projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição entendendo “a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa” (FERNANDES, 2008, p. 527).

Nessa perspectiva, desencadeou um amplo movimento participativo denominado Constituinte Escolar, no sentido de “possibilitar a participação da Comunidade Escolar e de toda sociedade civil organizada na discussão e construção do Plano Estadual para a escola pública que desejamos para Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9). Na ótica governamental, esse movimento buscava,

A construção de uma escola diferente – objetivo imediato da Constituinte Escolar – pressupõe o exercício dos princípios de justiça social, cidadania e solidariedade. Essa escola, pensada e administrada com a participação efetiva da comunidade, deverá buscar o atendimento das reais necessidades da criança, do jovem e do adulto, no que se refere à sua condição e formação humana (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13).

Nesse governo (1999-2002), a Resolução/SED n. 1.789, de 7 de outubro de 2004 dispôs sobre o processo eleitoral para escolha do colegiado escolar, de diretores e diretores adjuntos das escolas da Rede Estadual de Ensino, por voto secreto e direto com valor proporcional a 33,33% para cada participante, representados pelas categorias: profissionais da Educação Básica; pais e alunos.

Segundo essa Resolução, os candidatos deverão comprovar formação de nível superior, em licenciatura plena, na área da educação e que tenham cumprido estágio probatório e/ou tenham cumprido em cargo efetivo os últimos três anos. Deverão, também,

apresentar uma declaração de próprio punho, informando que nada consta nos Cartórios de Protesto, SERASA e SPC, juntamente com o comprovante de residência fixa no Estado de Mato Grosso do Sul. Deverão ainda, compor chapa nas unidades escolares que comportarem tais funções. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a).

Ressalta-se que José Orcírio Miranda dos Santos foi reeleito para o segundo mandato. Nessa gestão administrativa (2003-2006) foi aprovado o Plano Estadual de Educação, por meio da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Na apresentação do Plano o Secretário de Educação à época Hélio de Lima, afirma que “Este é o resultado de ampla discussão iniciada com a Constituinte Escolar, que estabeleceu as diretrizes e metas da Educação para a rede estadual de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

A Lei n. 3.244/2006, desse governo, dispôs sobre a eleição de diretores, diretores-adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Na sequência, no primeiro mandato do governo André Puccinelli, (2007-2010), a Lei n. 3.479/2007, de 20 dezembro de 2007, instituiu o processo eletivo de dirigentes escolares da REE/MS e acrescenta aos requisitos instituídos pela Lei n. 3.244/2006, os seguintes: Curso de Capacitação em Gestão Escolar, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação; avaliação de competências básicas de dirigente escolar; e eleição (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

A mencionada Lei define que a avaliação de competências será efetuada ao término do Curso de Capacitação em Gestão Escolar, habilitando o candidato que obtiver pontuação igual ou superior a 60% (sessenta por cento) de aproveitamento (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

É preciso considerar que todo processo seletivo já mantém oculta a questão da exclusão, pois a concorrência de vagas em qualquer ambiente competitivo, não é para todos. Mesmo assim, o Estado de MS optou pelo processo seletivo para o cargo de diretor escolar e acabou criando um banco de dados único dos candidatos aprovados no exame. Essa forma de provimento do cargo conflita com a gestão democrática.

Acrescenta que os candidatos a diretor e a diretor-adjunto devem apresentar à comunidade escolar projeto de Gestão, após a avaliação de competências, contendo: - diagnóstico dos problemas pedagógicos, estruturais, de recursos humanos e de gestão e um plano de ação (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Ainda pela Lei n. 3.479/2007, estão dispensadas da realização de eleições para diretor e diretor-adjunto, as unidades escolares conveniadas; as unidades de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, à exceção do Centro de Atendimento ao Deficiente do Áudio-comunicação (CEADA); as unidades escolares responsáveis pelo atendimento aos alunos de Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e presídios; o centro estadual de formação de professores indígenas; os centros de educação profissional; os centros de educação de jovens e adultos e as escolas indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Em âmbito nacional, esse período corresponde ao segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). Nesse governo, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao mesmo tempo em que a promulgação do Decreto n. 6.094, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dispositivo legal que coloca em vigência o PDE e define a adesão voluntária dos entes federados ao Compromisso, mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento de planejamento plurianual que abrange áreas da educação básica, divididas em quatro dimensões: a) Dimensão 1- Gestão Educacional; b) Dimensão 2- Formação de Docentes e Profissionais da Educação; c) Dimensão 3- Avaliação e Recursos Pedagógicos; d) Dimensão 4- Infraestrutura; (BRASIL, 2007).

Para receber o aporte de recursos financeiros, que seriam disponibilizados a partir do PAR, os entes federados assumiriam a responsabilidade de implementar ações para a melhoria da qualidade do ensino local e, o governo de Mato Grosso do Sul aderiu ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em 2007, elaborando, via equipe local o Plano de Ações Articuladas – PAR.

No PAR/MS, observou-se na Dimensão 2 – “Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, ações para a implementação do processo seletivo, como na subação que indica a necessidade de preparação das equipes pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação, para implantação do programa de formação com carga horárias de 20 e 40 horas, que pudessem atender a segunda e terceira etapas do processo seletivo, o Curso de capacitação de Gestão Escolar e Avaliação de competências básicas, conforme a Lei n. 3.479/2007, que determina o processo eletivo para a forma de provimento do cargo de diretores escolares.

A formação “rápida”, tendo em vista o exame de certificação ocupacional, indica a aproximação com os elementos que compõem o gerencialismo, que diferentemente de outras formas de administração [...] “tenta modificar a organização da escola e a lógica do

funcionamento do sistema educacional impregnando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação transformando-os em gestores educacionais” (SHIROMA, 2006, p. 9). Além disso, o Estado/MS comprou o material didático utilizado no curso de formação em Gestão Escolar denominado, “Gerenciando a Escola Eficaz”, da empresa Fundação Luís Eduardo Magalhães - FLEM¹⁴⁹.

Entende-se que é discordante um discurso pautado na égide da gestão democrática, como abertura de um manual didático, reeditado de uma instituição privada e voltado para a formação de dirigentes escolares, para se tornarem gestores eficazes e, assim, atender com mais eficiência e eficácia a “clientela” das escolas, após serem submetidos à certificação ocupacional, cujos fundamentos são oriundos da gestão gerencial. A máxima do manual é o processo de responsabilização do cumprimento de metas, do aprendizado do aluno com base nos resultados do IDEB. O diretor é responsável em transformar a escola numa boa escola. Percebe-se então a propagação da pedagogia da qualidade total e a interferência da mesma na gestão dos sistemas e nas escolas. [...] ‘A pedagogia da qualidade total tende a reproduzir, na organização do trabalho na escola, as mudanças expressas pela crise do capital nas críticas às tradicionais formas de organização de trabalho fordismo/taylorismo’ (FERNANDES, 2012, p. s/nº). Existe também uma contradição, pois a gestão democrática preza pelos direitos sociais, como preconiza a CF/1988, que instituiu o princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988) e não por uma gestão gerencial.

Pode-se verificar no PAR, que os recursos financeiros definidos à educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul, para o período de 2007 a 2010, efetivou-se por meio de convênio entre a SED/MS e o MEC, referente à Dimensão 2 – “Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, exclusivamente para o Indicador 2 – “Existência e implementação de políticas para a formação continuada das equipes pedagógicas que atuam no Ensino Fundamental e Médio”, incluindo, a formação de candidatos para a certificação ocupacional, implementado a Lei n. 3.479/2007, cujos recursos financeiros utilizados, totalizam R\$986.165,00¹⁵⁰ (novecentos e oitenta e seis mil cento e sessenta e cinco reais).

Considerações Finais

¹⁴⁹ A Fundação LUÍS EDUARDO MAGALHÃES - Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública, fundação com personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos, cuja instituição foi autorizada pela Lei nº 7.349, de 12 de julho de 1998, alterada pela Lei nº 8.726, de 20 de agosto de 2003, com sede e foro na Cidade do Salvador, capital do Estado da Bahia.

¹⁵⁰ Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 59.

Buscou se neste texto descrever a forma de provimento do cargo de diretor escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, a legislação consultada, nesta fase da pesquisa, mostrou as alterações ao longo do período.

O governo Pedro Pedrossian (1991-1994) instituiu a eleição ao cargo, mediante os Decretos n. 5.686 de 1991 e 7.227 de 1993. No governo Wilson Barbosa Martins (1995-1998), o Decreto n. 8.273/95 acrescenta uma avaliação escrita para os candidatos ao cargo de diretor. O governo José Orcírio dos Santos Miranda (1999 -2006), por sua vez, retomou a eleição direta, regulamentada pela Resolução/SED n. 1.789/2004 e pela Lei n. 3.244/2006.

No governo André Puccinelli (1997-2010), foi estabelecido o processo eletivo de dirigentes escolares na Rede Estadual de Ensino (REE/MS), pela Lei n. 3.479/2007, incluindo a certificação ocupacional, por meio de avaliação de competências básicas de dirigente escolar, antecedida de Curso de Capacitação em Gestão Escolar, como requisitos para o candidato concorrer à eleição ao cargo, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, com disponibilização de recursos financeiros provenientes da União, num total de R\$986.165,00 (novecentos e oitenta e seis mil cento e sessenta e cinco reais).

Conclui-se então, que o PAR atendeu, principalmente, com eficiência financeira, as demandas para efetivação de ações referentes à forma de provimento do cargo de diretor escolar, na medida em que possibilitou a execução dessas ações, implementação da Lei n. 3.479/2007, no âmbito do PAR, na Dimensão 2 – “Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, considerando as peculiaridades da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, porém, não tem modificado o conteúdo da gestão escolar.

Referências:

ADRIÃO, T; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). São Paulo: Xamã, 2002. **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição.** Federal. São Paulo: Xamã. 2002.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: 5 out. 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

FERNANDES, M. D. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 24, p. 517-533. Porto Alegre: ANPAE, 2008.

FERNANDES, M. D.; SENNA, E. BRITO, S. A gestão da política educacional no contexto das relações federativas brasileiras. In: CARVALHO, C. H. **Desafios da produção e divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 451-475.

FERNANDES, M. D. Recentes Regulações na Gestão da Educação Básica Brasileira: Entre o Estado e o Mercado. Campo Grande. UFMS, 2010.

Disponível <<http://www.anpae.org.br/ibisolusobrasileiro/2010/cdrom/76.pdf>>.

Acesso em: 22 jul. 2013. Acesso em: 1 maio 2013. 19h36

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Estatuto**. Salvador, BA: FLEM, 13 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/paginas/fundacao/Estatuto.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Gestão escolar, gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos**. 3. ed. Salvador, BA: FLEM, 2007.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2006**, Santa Maria. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: EDUFMS, 2006. v. 1. p. 1-12.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 5.868 de 16 de abril**. Dispõe sobre a estrutura básica das unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá suas providências. Campo Grande, 1991^a.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SE n. 682 de 29 de abril**. Estabelece normas para a realização de eleições para escolha de Diretores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Campo Grande, 1991b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.8.273 de 7 de junho** de 1995. Altera a redação do Decreto n. 5.686 de 17 de abril de 1991. Campo Grande, 1995a.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 1.789 de 7 de outubro** de 1995. Fixa critérios para organização dos Colegiados Escolares nas Unidades Escolares da rede Estadual de Ensino e estabelece normas para as eleições dos representantes de segmentos que o compõem. Campo Grande, 1995b.

MATO GROSSO DO SUL. O que é constituinte escolar: construindo a escola cidadã. Campo Grande, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Dispõe sobre o processo eleitoral para a escolha do Colegiado Escolar, Diretor e Diretor Adjunto nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2004a.

MATO GROSSO DO SUL. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2004b.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.244 de 6 de julho de 2006.** Dispõe sobre a eleição de diretores, diretores-adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.479 de 20 de dezembro** de 2007. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação a dispositivo da Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providência. Campo Grande, 2007.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). São Paulo: Xamã, 2002.

GT- Formação de professores e políticas públicas**O PDE- ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO
GRANDE-MS (2007-2010)**Adão Luiz de Jesus Almiron¹⁵¹**Resumo**

Este artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar as implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola, para o fortalecimento da autonomia de gestão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, no período 2007 a 2010, correspondente ao segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no Governo Lula da Silva, pela Portaria normativa do Ministério da Educação, nº 27, de 21 de junho de 2007, sob o argumento da necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas, mediante a elaboração de diagnóstico e do plano de ação, com destaque inicial para as escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abaixo da média nacional. Neste trabalho busca-se apresentar a mencionada pesquisa, focalizando o contexto histórico em que o Plano foi instituído e sua inserção na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, em 2007, inicialmente em uma unidade de ensino.

Palavras-Chave: Política Educacional. Gestão Escolar. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Introdução

Este artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa, em andamento, que tem como objetivo analisar as implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola, para o fortalecimento da autonomia de gestão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, no período 2007-2010.

. O Projeto está inserido na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais Gestão da Escola e Formação Docente” e no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” (GEPPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A investigação compreende os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos procedentes do MEC (portarias, resoluções ofícios, informativos), da Secretaria Municipal de Educação (documentos orientadores) e da escola selecionada (plano de ação, projeto pedagógico, atas); realização de

¹⁵¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

entrevistas semiestruturadas com representantes dos segmentos escolares que participaram da elaboração e implantação do PDE-Escola (diretor, pais, professores) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, ou seja, a primeira escola definida no município, em 2007, para elaborar e implantar o PDE – Escola, que atende o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Considera-se que o estudo dessa política educacional exige situá-la no âmbito dos governos brasileiros em que ocorreu o processo de elaboração, implantação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola, ou seja, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), até a constituição desse Plano em PDE-Escola, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

É importante lembrar que na década de 1990 foi eleito no Brasil para dois mandatos o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conforme Fonseca (2009), “um momento que se caracterizou pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica em que os países realizaram reformas educacionais para ampliar seu grau de articulação do processo de formação escolar”. Este governo implementou uma série de mudanças no âmbito da chamada Reforma do Estado (BRASIL,1995). “Uma dessas ações foi a substituição da administração pública burocrática pela administração gerencial, mudanças que continuaram seguindo orientações da Reforma do Estado incluídas no plano plurianual do MEC”.

Nesse contexto foi criado o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), um programa resultante de um acordo de financiamento celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM), desenvolvido em parceria com as Secretarias estaduais e municipais de educação. Esse programa estabelece um conjunto de ações para o ensino público fundamental regular, em zonas de atendimento prioritário (ZAP I II) em microrregiões definidas pelo IBGE dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Conforme documento oficial, o FUNDESCOLA tem como missão melhorar o desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental nas regiões mais carentes do país, por meio do fortalecimento das escolas e das instituições públicas, por elas responsáveis, com base em uma estrutura coordenada de gerenciamento. Nesse sentido, seu objetivo principal é elevar os resultados educacionais das crianças matriculadas em escolas públicas do ensino fundamental localizadas em áreas atendidas pelo projeto, com vista a ampliar o acesso e

permanência das crianças em idade escolar e a aprimorar a gestão das escolas e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Segundo o Manual de Operação e implementação do projeto, o Fundescola foi concebido com base nos princípios da equidade enfatizada na busca da igualdade de oportunidades, levando em consideração o grande número de carentes educacionais e áreas educacionais críticas (BRASIL, 2002).

De acordo com Fonseca (2003), para atingir suas metas e objetivos, o FUNDESCOLA adota estratégias de gestão escolar para colaborar com as Secretarias de Educação na formulação de políticas educacionais que visem o fortalecimento da escola, buscando melhor compreender suas funções, sua organização, suas práticas de gestão e seu relacionamento com outros órgãos e com a comunidade. Apresenta um programa de apoio para capacitar os integrantes nas questões administrativas, financeira, orçamentária, organizacional, pedagógica e de recursos humanos e materiais.

Assim, o MEC, representando o Estado brasileiro encontrou na parceria com o BM, uma forma de intervir nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste de forma sistemática, assim como e para intervir na gestão das mesmas. Desse modo, nas palavras de Fonseca (2009), em 1998 o MEC assinou novo acordo de financiamento com o Banco Mundial, para melhoria da qualidade das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Segundo a autora,

O acordo estabelecia a adoção de uma modalidade de planejamento escolar como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A qualidade educacional seria alcançada pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas), pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses insumos eficientemente. Recebeu amplo apoio técnico financeiro do MEC de das administrações estaduais, o que possibilitou a sua instalação definitivas nas escolas, considerado um projeto a longo prazo a previsão de término ficou para o ano de 2010 já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. (FONSECA, 2009, p. 170-171).

O acordo com o Banco Mundial, portanto, possibilitou ao MEC implantar a política educacional, entendendo que, com estas medidas as escolas estariam sendo contempladas com uma política de organização e planejamento da escola possibilitando um melhor aproveitamento dos seus recursos humanos e materiais. Para isso, utilizou um modelo de gestão e apoio técnico de modo a prestar assessoria a todas as escolas e secretarias considerando que o programa iria melhorar a qualidade dos serviços prestados nas escolas e

poderia, assim, ser estendido a todo país de forma definitiva com apoio das secretarias estadual e municipal (FONSECA, 2009).

De acordo com Fonseca (2009), o programa recebeu amplo apoio técnico e financeiro do MEC e das administrações estaduais, possibilitando a sua instalação definitiva nas escolas. Esclarece que por força do acordo, seu término fora previsto para o ano de 2010, ultrapassando as fronteiras do Governo Fernando Henrique Cardoso (FONSECA, 2009).

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Escola teve continuidade no primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no âmbito do PDE

Ressalta-se que no segundo mandato do mesmo governo (2007-2010) foi apresentado o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação (BRASIL, 2007a) e oficializou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica.

De acordo com Saviani (2009, p. 5), o “PDE parece a um grande “guarda-chuvas”, que passa a abrigar todos os programas em desenvolvimento do MEC, ou seja, ações que abrangem os níveis e modalidades de ensino, bem como medidas de apoio e de infraestrutura. Entre as ações, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). As ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica incluem os programas de “Transporte Escolar, Luz para Todos”, “Saúde nas escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”. Em seguida, outras ações foram lançadas como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Escola, agora PDE- Escola.

Na análise de Saviani (2009), o PDE lançado pelo MEC, teve uma recepção favorável da opinião pública. O autor assinala que,

O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas da educação básica do país (SAVIANI, 2009, p.1).

O autor acrescenta que o Plano mostrou-se bem mais ambicioso, agregando já, na sua origem, trinta ações que incidem sobre vários aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades. Assim, no PDE lançado pelo Governo Lula da Silva, são apresentadas as ações

para desenvolvimento da educação básica e, posteriormente, são lançadas mais três novas ações dentre elas, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que “por sua vez, é uma ação que se propõe a fortalecer a autonomia de gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para que elaborem seus próprios planos de gestão” (SAVIANI, 2009, p. 9).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), portanto, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi instituído oficialmente, no Governo Lula da Silva, pela Portaria normativa do Ministério da Educação, nº 27, de 21 de junho de 2007, considerando a necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas, “por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas e respectivas causas, suas dificuldades, suas potencialidades, bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2007b).

O Art. 1º situa o “PDE – Escola” no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “[...] com vistas a diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica”. (BRASIL, 2007b).

Conforme o Art. 2º o Plano será elaborado pela própria equipe da escola, pela “execução de processos gerenciais”. O mesmo artigo determina que nos planos deverão constar as metas a serem atingidas, as ações necessárias, os prazos e os recursos necessários, assim como a relação dos recursos recebidos pela escola por parte da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, do Ministério da Educação, do FNDE e das contribuições de associações de pais e mestres, assinalando quais ações serão financiadas por esses recursos.

As cinco etapas para a implementação do plano: preparação, conforme o Art. 3º, autoavaliação; elaboração do plano estratégico; execução; e monitoramento. Os procedimentos a serem adotados em cada uma das etapas estão indicados, detalhadamente, no artigo (BRASIL, 2007b).

Trata-se, portanto, de uma ação do Ministério da Educação (MEC), que chega com uma proposta de mudança da forma de gerir a escola pública no Brasil, de forma a fortalecer a autonomia de gestão da escola. De acordo com o MEC,

o PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso,

identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007c, p. 25).

Embora o Plano de Desenvolvimento da Escola tenha uma proposta de trabalho para melhorar a educação por meio dos seus recursos técnicos e financeiros, nem todas as escolas brasileiras foram contempladas no seu início, pois o programa foi destinado para escolas especificamente que fazem parte do critério estabelecido pelo MEC, conforme explica Xavier (2006, p. 10),

o PDE-Escola é um programa para atuar em todas as escolas, porém a prioridade de atendimento do MEC iniciou nas escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para os anos finais, considerando que as avaliações acontecem em dois e dois anos para as escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com Ideb de 2007 abaixo da média nacional: Ideb abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais, ou seja o programa priorizou as escolas com mais dificuldade para desenvolverem suas atividades pedagógicas, ou que não conseguiram resultado de acordo com a meta estabelecida pelo MEC (XAVIER, 2006, p. 10).

Segundo a ótica oficial, acrescenta que,

o programa veio para melhorar a gestão dos recursos, um fazer diferente do que tradicionalmente acontecia. Colocar a comunidade na escola, dividir responsabilidades e formar parceria nas decisões. Um processo que implica auto-avaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra onde chegar, como chegar, e com que recursos. (XAVIER, 2006, p. 10).

De acordo com o Manual elaborado em 2006, na primeira gestão do Governo Lula da Silva (2003-2006), a autonomia só se efetiva com organização e planejamento da equipe da escola, que conhece o ambiente escolar, o que facilitaria a utilização dos meios existentes para alcançar os objetivos. Conforme o Manual,

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) vem ao encontro dessa necessidade, dotando a escola de um moderno instrumento de planejamento. O processo de elaboração do PDE é um primeiro passo que sinaliza que a escola deixou de ser burocrática, meramente cumpridora de normas, mas que busca um novo compromisso com os alunos e comunidade, está mais próxima e preparada para prestar contas de suas atividades. A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas

relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. (BRASIL, 2006, p. 8).

No entanto, concorda-se com Saviani (2013), quando afirma que,

o programa precisa ser olhado de maneira diferente por cada gestor, que deverá efetivar conforme sua realidade, para as propostas e metas de cada escola, caso contrário, dificilmente os objetivos poderão ser alcançados. Portanto, cada gestor precisa ter claro o que é necessário para sua escola caminhar, baseando o seu planejamento estratégico na auto avaliação, focando nas prioridades, haja vista se tudo fizer, nada será feito. Portanto, é preciso ter critério e focar nas prioridades. Há aspectos que dependem diretamente da própria gestão da escola. Um deles é essencial: ter clareza sobre o sentido da Educação escolar para distinguir o que é imprescindível para o trabalho pedagógico do que é secundário. Sem isso, toda a ação da escola se dilui. Se tudo for importante, se tudo for currículo, a tendência é todas as ações da escola terem o mesmo peso. Assim, se abrem as portas para o espontaneísmo, o que inviabiliza o alcance de metas. (SAVIANI, 2013, sp).

Assim, o PDE-Escola é direcionado às escolas como um instrumento de planejamento que irá auxiliar no desenvolvimento da autonomia de gestão escolar, mediante a elaboração do diagnóstico e, em seguida, de um plano de trabalho.

O PDE- ESCOLA na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS¹⁵² iniciou o processo de implantação do PDE-Escola, em 2007, mesmo ano de implantação em outras cidades do Brasil. Nesta época apenas uma escola foi contemplada, pois correspondia ao critério estabelecido pelo MEC, conforme Portaria normativa (BRASIL, 2007b).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)¹⁵³, a escola foi informada à época, que receberia recursos para melhorar o Índice de Educação Básica (IDEB), todavia teria que elaborar seu plano estratégico para desenvolvimento das ações. Para tanto, auxiliou tecnicamente a escola escolhida na preparação e implantação do programa, que recebeu do MEC recursos para desenvolvimento das ações criadas pela escola.

Segundo documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, um dos instrumentos indispensáveis para a gestão de uma escola é o seu Plano de Desenvolvimento

¹⁵² O Município de Campo Grande está localizado geograficamente na região central de Mato Grosso do Sul, nas imediações do encontro das bacias dos rios Paraguai e Paraná, possui uma população de 786.797 habitantes, em uma área total de 8.092,951 km² (IBGE, 2010).

¹⁵³ Informação verbal.

da Escola, uma ferramenta gerencial de planejamento estratégico, entendendo que sem a mesma a escola não consegue se situar e definir sua função social. Para elaborar o Plano “a escola precisa conhecer com clareza sua realidade e seu papel para poder cumprir sua missão, haja vista que este plano deve conter decisões fundamentadas em dados e fatos, clareza de objetivos e recursos disponíveis para atingir o sucesso do aluno” (CAMPO GRANDE, 2007, p.4).

Ainda, a Secretaria Municipal de Educação expressa, conforme documento, que o seu papel no processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola é de coordenadora desse processo. Portanto, elaborou e divulgou um Manual com orientações quanto a sua elaboração. Segundo o Manual,

a vantagem o PDE é que ele é um instrumento básico para a gestão da escola, também por assegurar que as propostas da escola sejam de domínio de toda a comunidade escolar, que aprova, apóia e fiscaliza a ação do diretor, bem como tem o compromisso de que os recursos serão disponibilizados para a implementação do PDE. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 7).

É importante esclarecer que a concepção de autonomia da escola, utilizada nesta pesquisa, é a de que,

[...] a comunidade escolar seja independente e tenha liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o projeto político-pedagógico almejado pela comunidade. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está subordinada ao Sistema Nacional de Educação, às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desobedecê-los [...] (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2003, p...).

Mesmo que se trata de “autonomia relativa”, na medida em que a escola deve seguir as diretrizes emanadas do Sistema de Ensino e a legislação vigente em âmbito nacional e municipal, considera-se a importância da construção coletiva das propostas da escola, com a participação dos diferentes segmentos escolares.

Em síntese, esta pesquisa, em andamento, ao buscar analisar as implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) para a gestão escolar, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, busca abordar a gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática, o que significa entender a conquista de um direito social de participar da construção da escola pública no Brasil, concordando que o processo de construção da gestão democrática implica “[...] luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos

colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, dentre outros (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Referências:

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: o Programa**. Disponível em: <www.fundescola.org.br>. Acesso em: mar. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE escola. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 13 dez. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC**. Brasília, 2006.

CAMPO GRANDE. **Como elaborar o PDE-Escola na REME (Rede Municipal de Ensino)**. Campo Grande-MS, 2007.

DOURADO; MORAES; OLIVEIRA. Gestão Escolar Democrática, definições, princípios e mecanismo de implementação. **Escola de Gestores**, Brasília, 2010.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. CEDES** v.. 23 n. 61 2003.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**, - Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. **Revista Escola**. Disponível em: www.abril.com.br. Acesso em: 27 jan. 2013.

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Criação e Fortalecimento da Capacidade Institucional dos Sistemas Educacionais**. Brasília, DF, 2006.

GT – Formação de professores e Políticas Públicas**POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**TANGRIA ROSIANE HERADÃO¹⁵⁴JEFFERSON CARRIELLO DO CARMO¹⁵⁵**Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar no plano legal a formulação e a implementação das políticas públicas que relacionam a Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a LDBEN/96 durante a reforma do Estado brasileiro. Sob este foco, os procedimentos metodológicos compreendem a seleção e análise de documentos governamentais - leis, decretos e pareceres que orientam a educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio a partir da primeira LDB até a última promulgada. Esse objetivo parte da hipótese de que a política pública quando trata da implantação de políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional – visa atender aos arranjos produtivos formando profissionais para atender as novas formas de trabalho e produção. Este texto é parte da dissertação de mestrado denominada “*O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Campo Grande – MS: uma iniciativa municipal (2003-2010)*”.

Palavras chave: Políticas públicas, Educação e Trabalho, Educação profissional

Introdução

A educação está presente em todas as constituições brasileiras, desde a primeira, a imperial, outorgada por Dom Pedro I em 1824, até a última, promulgada em 05 de outubro de 1988. A configuração da educação no Brasil, durante quase dois séculos, esteve historicamente vinculada a evolução constitucional, avanços e retrocessos foram percebidos nas constituintes e nos textos por elas produzidos.

Além das constituições, o cenário educacional brasileiro foi permeado por outras normas fundamentais que foram aplicadas em todo território nacional, representadas principalmente pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos Decretos n. 2.208/97 e 5.145/04, além das portarias, pareceres e resoluções. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental para apreender os aspectos da evolução da

¹⁵⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: tangriaherradon_1@hotmail.com

¹⁵⁵ Professor/Pesquisador do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. Mestre e Doutor em Educação Aplicada às Ciências Sociais – UNICAMP, Pós-Doutor em História Social do Trabalho – UNICAMP. E-mail: jeffccprof@gmail.com

educação profissional nas leis, decretos e pareceres que orientam a educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio.

O artigo está organizado em duas partes. Na primeira, apresenta-se o avanço no cenário educacional brasileiro em relação à evolução da educação profissional desde a primeira Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que vinha em atendimento ao artigo 5º da Constituição de 1946 até a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na segunda registra e discute as políticas públicas de ensino médio e da educação profissional no Brasil, o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004, com vistas a discutir como se deu as políticas de educação profissional de nível médio a partir da década de 1990.

A LDBEN: panorama da educação profissional e do ensino médio

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, já atribuía à União a competência privativa para “traçar as diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5, inciso XIV), o mesmo ocorreu com o texto constitucional de 1937, em seu art. 15, inciso XXIV. Na Constituição de 1946, foi acrescentado o termo “base”, conferindo à União a competência de legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5, inciso XV, alínea “d”). Assim, “a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estava sendo esperada desde 1946 e uma lei só de diretrizes foi aguardada desde 1934.” (SILVEIRA, 2005, p.37)

A Lei n. 4.024, de 1961, permitiu o início da descentralização da educação da esfera federal para a estadual (art. 11), entretanto, cumpre ressaltar também que este artigo, deste diploma legal (LDB/61), segundo Silveira (2005), silencia-se quanto à organização pelos municípios de seus sistemas de ensino, fato que impossibilitou, na época, o processo de municipalização, por não existir legalmente uma esfera de competência para realização deste processo. Ressaltamos também que esta lei instituiu os sistemas de educação (art. 12), e recriou os Conselhos de Educação com funções normativas (art. 8, art. 9 e art. 10), também, na vigência desta lei, foram implantados o salário-educação e a pós-graduação (art.69, alínea “b”).

Conforme observa Silveira (2005), a LDB/61 não levou a descentralização até os Municípios, apenas lhes concedeu alguma autoridade ou prerrogativa em matéria educacional, esse aspecto mostra o atraso desta legislação, pois desde a época de 1961, o ensino primário (hoje parte do ensino fundamental), era entregue às autoridades locais

(municípios) em vários países, desde que o pudessem realizar para esse fim e que lhes fossem atribuídos os recursos materiais, humanos e financeiros.

De acordo com a LDB/61, art. 33, “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, já no art. 34, a lei estabelece que o ensino médio seja “ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”, que corresponde atualmente a uma parte do ensino fundamental (5º ao 9º não) e o ciclo ginásial corresponde atualmente ao ensino médio. Cumpre ressaltar também que o art. 45, desta legislação, reforça no § 2º que a “a terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.” A lei estabelece no art. 44, § 1º, que “o ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.”

Pela primeira vez, a legislação educacional “reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2009, p.29), antes da LDB/61, os egressos dos ramos técnicos não tinham direito de cursar o ensino superior, com esta lei esse direito lhes foi assegurado.

A LDB/61 pretendeu, estabelecer novas diretrizes para a educação brasileira, de forma a atender o desenvolvimento econômico do país, ajustando-se às transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo aumento do desenvolvimento industrial.

Com a implantação do regime militar em 31 de março de 1964, após o Golpe de Estado, promulga-se a Constituição de 1967 a 24 de janeiro, “formalmente democrática, de modelo ocidental, mas de tendência centralizadora.” (SILVEIRA, 2005, p.34).

Esta Constituição evidencia mais uma vez a competência privativa da União em legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 8, inciso XVII, alínea “q”). Reafirma certa autonomia aos municípios, quando atribui competência à União para intervir nos Estados quando estes não respeitarem a “autonomia municipal.” (art. 10, inciso VII, alínea “f”). A lei define também a autonomia municipal na área administrativa e financeira e prescreve:

Art. 16 - A autonomia municipal será assegurada:

I - pela eleição direta de Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores realizada simultaneamente em todo o País, dois anos antes das eleições gerais para Governador, Câmara dos Deputados e Assembléia Legislativa;

II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse, especialmente quanto:

a) à decretação e arrecadação dos tributos de sua competência e à aplicação de suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade, de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei estadual;

b) à organização dos serviços públicos locais. (BRASIL, 1967).

Silveira (2005, p.34) observa que a norma citada (art.16, inciso II, alíneas “a” e “b”), “não fornece ao intérprete elementos para afirmar com clareza e segurança os poderes e competências políticas e administrativas dos Municípios, que acabam por atuar em tudo que não seja competência da União ou dos Estados.”

Em relação à competência municipal em matéria de ensino, esta é garantida pelo art. 168, §1º, que diz que “o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos”, entretanto Silveira (2005, p. 35) observa que o texto constitucional também silencia quanto a “sistemas de ensino municipais, referindo-se apenas, como nas constituições anteriores, aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e da União (art. 169).”

A nova situação criada pelo Golpe de Estado de 1964 reproduziu na educação o caráter antidemocrático de sua proposta de governo e foi instituído o Decreto Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares” e deu outras providências. Para atender aos interesses capitalistas, o Estado Militar atuou no âmbito da escolarização ao desenvolver mão de obra qualificada necessária à indústria nascente, na qual as formas de produção necessitavam de um novo tipo de trabalhador.

Deste modo, a legislação do ensino no período militar, configurou-se segundo Saviani (2008, p. 297) em uma “concepção produtivista de educação”, para atender aos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) efetivados no campo educacional, desta forma a educação brasileira receberia financiamento da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Vale ressaltar que esses acordos foram firmados por meio de contratos de cooperação, conhecidos como Acordos MEC - USAID.

Com efeito, as reformas educacionais propostas foram efetivadas em um período em que o governo assume um cunho ditatorial, disposto a se fazer obedecer, estabeleceu formas de dominação baseadas no controle político e ideológico do ensino, privilegiando o topo da pirâmide social. Assim, a política educacional do Estado Militar, incentiva a participação do

setor privado para expandir o sistema educacional ao mesmo tempo em que desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, desta forma a educação foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática. Por esta perspectiva, compreendemos que a política educacional é resultado da correlação de forças sociais que se desenvolvem em determinado contexto histórico.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei n. 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Essa lei foi inspirada na formulação teórico-ideológica da “teoria do capital humano”, de Theodore William Schultz (1902-1998), que estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que “atribuía à primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista.” (FERREIRA; BITTAR, 2008. p. 344).

Ocorreram neste período duas reformas, dentre elas a Reforma do Ensino Superior e sua articulação com a escola média em 1968 e a Reforma do Ensino Primário em 1971, estas reformas visavam dificultar ações de outros setores que não fosse o setor Militar, na estrutura do ensino da época. Essas duas leis implementadas no regime militar, estabeleciam para Ferreira e Bittar (2008, p. 335) “uma ligação entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção”, ou seja, buscam de acordo com Kuenzer e Machado (1982) a racionalização administrativa e pedagógica com vistas ao alcance de metas definidas pelos modelos políticos e econômicos vigentes.

Alguns objetivos expressos nos artigos não revogados da lei anterior (Lei n. 4.024/61) foram assimilados pela Lei n. 5.692/71, tais como os dos fins da educação (art. 1º e alíneas), os que abordavam o direito à educação (art. 2º e art. 3º), os da liberdade do ensino (art. 4º e art. 5º), os da administração do ensino (art. 6º ao 10), dos sistemas de ensino (art. 11 a 22, exceto 18 e o 21), do ensino primário (art. 30, parágrafo único e alíneas), dos recursos da educação (art. 96 e alíneas).

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, uniu o antigo primário com o ginásial, aboliu o exame de admissão escolar e estabeleceu a escola única profissionalizante. Esta lei ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médice, não sofreu nenhum veto por parte do Poder Executivo, sendo aprovada por unanimidade. Nesse sentido, vale observar que, a ausência de vetos por parte do Presidente da República e do Grupo de Trabalho (GT), que reformularam a lei, estavam em comum acordo quanto às normas estabelecidas para a educação. Germano (2011, p. 180) afirma que a LDB/71

“assume uma configuração ainda mais radical com relação à “preparação para o trabalho”, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (grifo do autor).

Do ponto de vista do ordenamento do sistema educacional, a necessidade de busca por qualificação e requalificação profissional exigida pelas mudanças no mercado de trabalho, sustentaram a realização da reforma da educação profissional, haja vista sua ineficiência e ineficácia serem vinculadas ao ensino de 2º grau com nível técnico oferecido em nosso país, principalmente, a partir da Lei n. 5.692, de 1971, que foi expressa pelas reformas instituídas pela ditadura militar e pelos organismos internacionais.

Para Kuenzer (1997, p.17), a proposta de ensino médio está articulada ao modelo político econômico da ditadura e esta se traduz no mínimo em três objetivos - a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, a despolitização do ensino secundário e a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Neste sentido a proposta do ensino de 2º grau na LDB/71, mantém a sua natureza fragmentada, com habilitação profissional por meio de cursos especializados, visando atender as demandas específicas do processo produtivo. O ensino de 2º grau, ao longo de sua história, esteve vinculado ao processo produtivo, visava atender aos anseios da sociedade capitalista, em ter um profissional trabalhador, cujo conhecimento fosse utilizado como força produtiva, desta maneira o ensino de 2º grau tinha como finalidade garantir a inserção no mercado de trabalho, logo após a sua conclusão ou ao concluí-lo no ensino superior. De acordo com Ramos (2004, p. 38) “essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho.”

Entretanto, na prática a formação técnica profissional em nível de 2º grau, se restringiu aos sistemas de ensino federal e estadual, onde os conteúdos eram reduzidos em decorrência das necessidades imediatas do mundo do trabalho; já nas escolas privadas, destinadas às elites, continuavam privilegiando o currículo propedêutico voltado para as ciências, letras e artes, conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso para educação superior. Com isso a Lei n. 5.692/71, constituiu uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro, propiciando a profissionalização para todos.

A LDB/71 estabeleceu em seu art.18 que “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos” e no art. 22 “o ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais”, atualmente o ensino de 2º grau é denominado de Ensino Médio.

Segundo o parecer 45/72, do Conselho Federal de Educação, o ensino de 1º e 2º grau, além de se ajustar aos objetivos elencados no art. 1, devem colimar três claras e

definidas finalidades: a) proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; b) qualificação para o trabalho e c) preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1972, p.108). O parecer 45/72, adverte que a LDB/71, insiste numa educação mais técnica, prevalecendo os interesses dos intelectuais militares e eclesiásticos, em torno dos mesmos propósitos.

A reformulação do ensino de 1º e 2º graus visava assegurar a formação básica dos alunos para pudessem atuar em atividades como artes industriais, das práticas comerciais e dos serviços, das práticas educativas e da educação para o lar, tendo aprimoramento técnico por meio da formação profissional, pois o ensino se adaptava às demandas da produção industrial.

O Parecer reafirmou a profissionalização compulsória no 2º grau e elenca as especificidades das habilitações profissionais a três objetivos principais:

Auto-realizar-se, pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos;

Afirmar-se individualmente, por meio da apreensão da realidade, seleção de experiências, crítica de informações, renovação de situações, invenção de soluções;

Agir produtivamente, mediante perícia no uso dos instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/benefícios. (BRASIL, 1972, p. 121-122).

Neste sentido, a educação era planejada para atingir aos interesses socioeconômicos do mercado capitalista, ao mesmo tempo em que integrava os interesses do governo militar e dos círculos conservadores compostos pelos setores empresariais, parte do clero, pelos militares e pelos profissionais liberais. As considerações arroladas são constatadas no art. 5º,

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.

b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados. (BRASIL, 1971).

A LDB/71 estabelece em seu art. 6º que os objetivos educacionais se concretizarão com a coparticipação das empresas, principalmente, os relacionados com a profissionalização, o texto da Lei também legitima o estágio precarizado, o aluno trabalhador não tem nenhuma garantia de emprego ou de remuneração, conforme delibera a lei:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento. (BRASIL, 1971).

Assim, a educação segue a lógica dos interesses econômicos, visando atender aos anseios da sociedade capitalista, em almejar um trabalhador cuja capacidade intelectual fosse utilizada como força produtiva, a formação do ensino de 2º grau, preparava os alunos para serem trabalhadores eficientes e adequados às exigências do mercado de trabalho. Para Germano (2011, p. 181), o “que está em jogo realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação diretamente e imediatamente com a produção capitalista”, subordinando desta forma “o sistema educacional ao sistema ocupacional.” (idem, p. 181)

Ressaltamos que o Estado afastou-se do ensino público e direcionou-se para o sistema privado, visando reforçá-lo, nesta época, foi fomentada a política de privatização da educação. Para Saviani (2002) a reforma do ensino de 1º e 2º graus através da Lei n. 5.692/71, tornou compulsória a profissionalização no Ensino Médio, ou seja, passou a ter caráter de terminalidade, buscando através de uma pedagogia tecnicista, “organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo.” (idem, 2002, p.23).

Deste modo a educação profissional na década de 70, ajustava-se as novas formas de reestruturação produtiva, ou seja, a educação era voltada para o treinamento e produção em série, incorporando ao mercado de trabalho, profissionais que desempenhavam tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas, a baixa escolaridade dos trabalhadores não era empecilho para a expansão econômica, haja vista que sua formação era perfeitamente adequada aos sistemas econômicos e sociopolíticos vigentes.

A década de 1980, caracterizou-se pela redução do ritmo de crescimento da economia brasileira, a desaceleração do crescimento econômico afetou seriamente o mercado de trabalho aumentando o número de desempregados, o emprego informal e as ocupações por conta própria. Esta década ficou conhecida como a “década perdida”, foram anos em que no Brasil se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade, que culminaram na luta pelas “Diretas Já” em 1984 e na convocação da Assembléia Nacional Constituinte, que resultou, em 1988, na nova Constituição Nacional, conhecida como “constituição cidadã”, por trazer em seu bojo “algumas conquistas da classe trabalhadora, dentre elas, o direito ao voto do analfabeto e a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade do ensino fundamental, independente da idade de quem o procure.” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.80).

A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo de trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu e as empresas passaram a exigir empregados mais qualificados com novas competências, como a criatividade, a capacidade para trabalhar em equipe, a inovação e a autonomia na tomada de decisões; tudo isso, mediado pelo emprego de tecnologias da informação agregadas à produção e à prestação de serviços. Assim, nesta década cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante transformação.

Para Saviani (1995) a década de 80 é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade. Passou-se, assim, a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação.

As políticas públicas de ensino médio e da educação profissional no Brasil: Decreto n. 2.208/1997 e Decreto n. 5.154/20004

Em 20 de dezembro de 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi sancionada uma nova reforma na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, em que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDBEN/96 trouxe diversas mudanças às leis anteriores, ela favoreceu a expansão das oportunidades educacionais ao delinear os deveres de cada nível de governo em matéria educacional, estimulou a articulação entre as esferas de governo, propiciou a formação adequada dos profissionais da educação básica (art. 10, 11 e 12), incluiu a educação infantil (creche e pré-escola), como primeiro passo da educação básica (art. 4, inciso IV). Reforçou a criação de processos de avaliação, tentou vincular a aplicação de recursos à qualidade do ensino, recorrendo à Emenda Constitucional, n. 14, de setembro de 1996, para criar mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Ensino Médio é garantido na LDBEN/96, no art. 10, inciso VI, como uma incumbência do Estado em assegurar o ensino fundamental, a lei em apreço assegura o ensino médio como etapa conclusiva

Logo que foi promulgada a Lei n. 9.394/96, o Governo Federal retirou dos debates realizados no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 1.603/96, que tramitava em paralelo na Câmara dos Deputados, cuja finalidade era reformular a educação profissional e separar obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, sendo substituído pelo Decreto n. 2.208/97, que mantém os principais pontos do PL. Cabe destacar que logo após a publicação do Decreto n.2.208/97 é veiculada a Portaria n. 646/97¹⁵⁶ que, entre outras determinações, estipula o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento do decreto. Para Guimarães (2002) a revogação do Decreto n. 2.208/97 atendeu, de forma autoritária, aos interesses dos setores conservadores presentes na sociedade civil organizada, os quais eram relacionados à inserção do Brasil no mercado globalizado.

Ressaltamos que a educação profissional foi tratada na LDBEN/96, no Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo III, intitulado de Educação Profissional, nos artigos 39, 40,41 e 42; entretanto esse avanço não tranquilizou os profissionais de educação que se mostraram céticos em relação a implementação dessa modalidade de ensino, pois na LDBEN/96 a educação profissional foi tratada de forma ampla, uma vez que não se refere de forma específica à formação profissional técnica, o que possibilitou a sua regulamentação via decreto.

No âmbito da educação profissional, sob o argumento de regulamentar a LDBEN/96, o governo edita do Decreto n. 2.208/97, atribuindo ao ensino técnico e profissional uma organização própria e independente, assim este Decreto regulamentou os quatro artigos 39 ao 42 do Capítulo III, na Seção V, da LDBEN e mais o § 2º do art. 36 – Seção IV do Capítulo II referente ao ensino médio, cuja lei determinava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas¹⁵⁷” (BRASIL, 1996).

Em nossa leitura, o Decreto n. 2.208 e a Portaria n. 646/97 são instrumentos de política do governo que reordenaram o sistema educacional do país, essas legislações proibiram a almejada formação integrada (educação geral e a educação profissional de nível técnico) e regulamentaram de forma fragmentada a educação profissional em função das

¹⁵⁶ Essa portaria regulamenta os artigos 39 a 42 do Decreto n. 2.208/97.

¹⁵⁷ Parágrafo revogado pela Lei n. 11. 741, de 16 de julho de 2008.

necessidades do mercado. Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), esse Decreto “é uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado separando o ensino médio da educação profissional”.

Após a promulgação do Decreto n. 2.208/97, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 3/98) e, no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB n. 16/99 e Resolução CNE/CEB n. 04/99), entretanto não foram revistas, como forma de garantir à integração dos dois tipos de ensino. O que nos leva a afirmar que a política do governo, para o ensino médio e a educação profissional, apenas indica o desenvolvimento de um ensino justaposto e não uma escola única e politécnica.

Em 23 de julho de 2004, atendendo em parte às pressões e buscando cumprir os compromisso de campanha com os setores populares, o governo do presidente Lula, vem revogar o Decreto n. 2.208/97, restituindo a possibilidade de oferecimento da educação profissional em articulação entre o ensino médio e a educação profissional, mediante oferta de ensino técnico integrado ao médio, por meio do Decreto n. 5.145/04, que passou desde então a regulamentar o art. 36 do § 2º e os arts. 39 a 41 da LDBEN/96, definindo novas orientações para a educação profissional.

O Decreto n. 5.154/04 garante novamente a educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio, instituindo uma nova configuração no que se refere às formas pelas quais a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio serão ofertados, de forma: integrada, concomitante – na mesma instituição de ensino e em instituições de ensino distintas, e subsequente, conforme determina o art. 4º desta lei.

A promulgação do novo Decreto, também promoveu mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio do Parecer CNE/CEB n. 39/04 e da Resolução CNE/CEB 01/05 – que introduz os ajustes necessários, ou seja, traça a perspectiva de formação integrada de ensino médio às duas outras a forma concomitante e subsequente, que permanece na atual legislação.

A análise do corpo da nova legislação nos leva a afirmar que a educação profissional ao longo dos anos de 1990, no contexto da Reforma do Estado em relação a concepção da relação trabalho educação, não rompe com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a formação pontual e a aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja não possibilita a materialização de uma proposta de escola única

e politécnica, desconsidera-se a dimensão humana e integral de formação, como pretendia os setores populares que apoiaram a eleição do novo governo.

A título de conclusão

Na análise da educação profissional observamos que a Lei n. 4.024/61 fixou os princípios gerais da educação no país e compreendeu todos os graus de ensino, ou seja, esta Lei representou um avanço no cenário educacional brasileiro, entretanto em relação à educação profissional quase nada acrescentou. Passado dez anos, durante o período do regime militar, o ensino de 1º e 2º graus foi objeto de legislação específica, sendo abordada na Lei 5.692/71, esta legislação estabelecia como obrigatória a habilitação profissional juntamente com o ensino de 2º grau.

Ressaltamos que após a promulgação da Lei n. 5.692/71, a profissionalização no 2º grau não atendia a demanda do mercado, fato que gerou inquietações nas instituições escolares, por estas terem que cumprir o que estava estabelecido na legislação, ou seja, estabelecimentos de ensino que preparavam seus alunos para o prosseguimento dos estudos em nível superior, tinham que formar profissionais de nível médio ao final do 2º grau. Entretanto esses profissionais poderiam ingressar ou não nas universidades, ou ainda, poderiam encontrar dificuldades no mercado de trabalho, pois o mesmo estaria saturado pelo excesso de mão de obra.

Neste sentido, algumas empresas passaram a preparar sua própria mão de obra, uma vez que recebiam incentivos fiscais para realizar programas de formação profissional, ou seja, o setor produtivo não ficou a mercê do ineficaz sistema educacional brasileiro. Assim, a situação do ensino profissionalizante foi se agravando no país e em 18 de outubro de 1982, o governo, editou a Lei n. 7.044, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, atendendo em parte a diferentes segmentos da comunidade educacional. Observa-se, portanto, que a profissionalização, ou seja, a preparação para o trabalho na fase final da educação básica estava atrelada aos interesses políticos e ideológicos das classes dominantes uma vez que não atendiam às necessidades da população.

A partir da década de 1990, as políticas públicas de ensino médio e da educação profissional no Brasil, passaram por dois momentos distintos; o primeiro foi a promulgação do Decreto n. 2.208/97 que “na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politecnia” (BRASIL, 2007, p. 6) e o segundo, a promulgação do Decreto 5.154/04, que possibilitou a

integração entre educação básica e educação profissional, este Decreto surge “na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio” (idem, p. 24).

Considera-se então que historicamente o ensino médio e a educação profissional foram marcados pela dualidade: formação propedêutica e formação técnica, revelando as contradições entre o capital e o trabalho. Em nossa compreensão, as mudanças na política educacional brasileira, sobretudo a partir de 1990, no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como referência a Reforma do Estado, inspirou-se em técnicas gerenciais, conduzidas pelos fundamentos de eficácia, que busca resultados, qualidade, produtividade e excelência em prol do cidadão-cliente apto aos desafios da globalização.

REFERÊNCIAS

A) Livros, Artigos, Dissertações e Teses

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 333-335.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, jul. set. 2011. p. 619-638.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Edilene. O Trato com o conhecimento escolar no ensino público técnico profissional In: XI - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - **Anais**. Goiânia – GO: ENDIPE, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina. A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória. In: MELLO, Guiomar Namó. (Orgs). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola. 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-93.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, Autores Associados, 2002.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVEIRA, Vicente de Paula. **Direito Educacional e Municipalização**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

B) Legislações e Documentos

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil – de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil – de 10 de novembro de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil – de 24 de janeiro de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Decreto Lei n. 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10b.htm>>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997, p. 7.760/1.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004, p. 18.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, In: Diário Oficial da União, de 12/08/71. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 9 set. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília, 2007.

_____. **Parecer CFE/CESU n. 45/72** – Trata da Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: <

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 15**, de 1 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 16**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 39**, de 8 de dezembro de 2004 – Trata da Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Portaria MEC n. 646/97**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Projeto de Lei 1.603**, de 7 de março de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e da outras providências. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 5 ago. 1998 - Seção I – p. 21.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

GT: Formação de Professores e Políticas Públicas

A ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS: UM ESTUDO DE SUA MATRIZ TEÓRICA E DOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO.

**FIDELIS, Sandra Novais Sousa.¹⁵⁸
Orientadora: NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço¹⁵⁹**

Resumo

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou em 2008 um programa educacional denominado “Programa Além das Palavras”. Este consiste numa política de intervenção didático-pedagógica visando a melhoria dos índices de aproveitamento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O presente artigo é parte de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo investigar e analisar a matriz teórica que dá sustentabilidade às ações de formação continuada do Programa, especificamente no que se refere à alfabetização e ao letramento, nos 1º, 2º ano e 3º anos do Ensino Fundamental. Sob esta ótica, será utilizada como metodologia a análise bibliográfica dos documentos que sustentam legalmente o Programa, além do exame de seus materiais didáticos à luz das teorias psicogenéticas da alfabetização. A coleta de dados será feita por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e narrativas autobiográficas. Espera-se, ao final da pesquisa, avaliar a potencialidade do Programa como política pública na visão dos sujeitos que dele participam ativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Alfabetização; Letramento; Instituto Alfa e Beto.

1. Introdução

A construção do processo de investigação dessa temática se deu a partir do meu contato com o Projeto Além das Palavras, como professora alfabetizadora do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no município de Campo Grande – MS.

Sendo pedagoga, com pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização nas Séries Iniciais, possuía uma trajetória e saberes já adquiridos nesta prática docente, que imediatamente entraram em conflito com os pressupostos teóricos presentes no material disponibilizado pela

¹⁵⁸Mestranda do Programa de Pós Graduação (*stricto sensu*) Mestrado Profissional em Educação (UEMS), pós-graduada (*lato sensu*) em Organização do Trabalho do Professor Alfabetizador pelo IESF (2007) e graduada em Pedagogia pela FIMES (2004). Professora alfabetizadora da Rede Estadual e Municipal de ensino em Campo Grande - MS. E-mail: sandnovais@hotmail.com

¹⁵⁹ Doutora em Educação (UNICAMP), docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS. Coordenadora de área (Pedagogia) do Pibid e do Projeto de Pesquisa Diálogos e Acompanhamento: Itinerários para a Formação de Professores Iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul. E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

secretaria de Educação, o que me levou ao desejo de pesquisar de forma mais aprofundada a matriz teórica que dá sustentabilidade ao Programa.

Desta forma, alguns questionamentos surgiram, merecendo reflexão: Quais concepções de alfabetização estão implícitas nos documentos que legitimam o Programa Além das Palavras? Esta concepção de alfabetização está em consonância com a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação para os 1º e 2º e 3º anos? Como acontece a formação continuada dos profissionais que atuam nas classes de alfabetização? Os saberes adquiridos pelos professores em sua formação inicial e em formações continuadas estão sendo valorizados?

A proposta deste estudo está, portanto, centrada nas ações de formação continuada dos professores alfabetizadores vinculados à Secretaria de Estado de Educação em Mato Grosso do Sul. Para tanto, serão analisadas as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos legais da Secretaria, e se estas concepções adotadas no plano teórico se encontram contempladas também no Programa Além das Palavras, política atualmente em vigor no estado. Para dimensionar o alcance do Programa nas práticas pedagógicas, serão utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e narrativas autobiográficas.

O uso das narrativas em uma pesquisa qualitativa em educação se justifica por ser um instrumento que permite alcançar as especificidades da profissão docente, em seus aspectos subjetivos presentes nas experiências, saberes, crenças e imaginário dos professores. A escolha da utilização de narrativas é coerente com uma posição epistemológica pautada no reconhecimento do profissional envolvido no processo educativo como ator e não objeto passivo de investigação. Teixeira (2012), discorrendo acerca do uso das narrativas autobiográficas como recurso para a pesquisa em educação, afirma:

Os estudos com base em narrativas tem possibilitado dar visibilidade às experiências educativas, no sentido de que elas dão acesso à forma como as pessoas experienciam o mundo. Pretende-se, assim, com esse recurso, um acesso à multiplicidade de dimensões que envolvem a pessoa, para o que o próprio sujeito necessita colaborar com o conhecimento de si. (TEIXEIRA, 2012, p.124).

As narrativas de vida, como instrumento do método biográfico, levam em consideração a intersubjetividade na relação pesquisador e pesquisado e o conhecimento construído pelos sujeitos ao longo de seu percurso profissional, em um contexto onde o conhecimento objetivo não é possível.

De acordo com Nogueira & Almeida (2012):

As escritas autobiográficas têm permitido [...] uma ampla reflexão e uma maior apropriação da realidade vivida, tanto na prática pedagógica quanto no processo formativo. Cada um trava, consigo próprio, um diálogo sobre sua própria ação, que carrega em si uma reflexão sobre o objeto narrado e sobre si na condição de ator, de protagonista dos fatos descritos, ou enquanto pessoa capaz de expressar sentimentos, desejos, intenções e emoções. (NOGUEIRA & ALMEIDA, 2012, p.212)

Em consonância com esse pensamento, pretendo, ao me utilizar das narrativas como uma das técnicas de coleta de dados, desvelar qual a visão dos sujeitos participantes do Programa Além das Palavras do processo formativo vivenciado por meio da adoção desta política pública em Mato Grosso do Sul.

2. O Programa Além das Palavras: uma política de intervenção didático-pedagógica.

O Programa Além das Palavras, nome dado a um conjunto de práticas pedagógicas e materiais didáticos adotados com o objetivo de melhorar a educação básica neste sistema de ensino, foi implantado por meio da Resolução/SED n. 2147 de 15 de janeiro de 2008, pela Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul,

No material intitulado “Programa Além das Palavras”, distribuído em reuniões de formação dos coordenadores de área, a implantação do Projeto é assim justificada:

Analisando dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, percebeu-se que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.5).

O programa foi ampliado no ano seguinte para atender também ao 1º e 2º ano do ensino fundamental e, após sucessivas ampliações, foi estendido a todas as etapas da educação básica, de acordo com a Resolução SED/MS n. 2509, de 04 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial n. 8.104, que assim declara:

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização/letramento, proporcionando condições para o sucesso escolar dos estudantes ao término do 2º ano do ensino fundamental, Considerando a necessidade de viabilizar metodologia e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, Considerando a necessidade de sistematizar o processo de formação continuada para os professores e equipe técnica que atuam junto aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, resolve:

Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 3º Fica concedido ao Programa Além das Palavras a condição de Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED. (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Assim, diante de tal contexto, as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul sofrem influências das ideias sobre educação, ensino e aprendizagem que perpassam os fundamentos do Além das Palavras.

A SED/MS, afirma no documento Programa Além das Palavras (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.3) que, “apesar de metodologia própria, o Programa está em consonância com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino/MS, instrumento norteador das ações docentes, recentemente reestruturado”. No processo de investigação e análise documental, pretendo verificar em que medida os pressupostos do Programa estão em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação, especificamente no que tange à alfabetização e ao letramento.

Uma das particularidades do Programa é a contratação de professores formados em Letras e Matemática para exercerem a função de Coordenadores, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses profissionais recebem formação diretamente da equipe da SED/MS e a repassam para os professores da unidade escolar onde estão lotados. Esta se constitui uma das características principais do Programa, assim definida:

O Programa Além das Palavras apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área da Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11).

As orientações em Língua Portuguesa e Matemática incluem várias ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do professor e da equipe pedagógica. Um exemplo disto são as mudanças na supervisão do planejamento das aulas feitas pelos professores. Anteriormente, a responsabilidade desta supervisão era do Coordenador Pedagógico. No modelo atual, primeiramente os Coordenadores de Área analisam e dão o parecer favorável ou não aos planejamentos, que somente depois podem ser aprovados pelo Coordenador Pedagógico. Os Coordenadores Pedagógicos, por sua vez, não participam da formação continuada do Programa, deixando de receber informações específicas sobre a sua metodologia e não tendo acesso antecipado, inclusive, ao material didático, a não ser quando este já está efetivamente em uso nas escolas.

A resolução SED/MS Nº 2.597, de 14 de Dezembro de 2012, que dispõe sobre o Projeto de Coordenação de Língua Portuguesa e Matemática, artigo 18, tratando das competências dos coordenadores de área, enumera, dentre outras, estas funções (grifo meu):

VIII. Assessorar, orientar e *intervir* permanentemente na prática docente, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico;

XI. *Analisar* os planejamentos de professores de Língua Portuguesa e de Matemática;

XV. Realizar com apoio do coordenador pedagógico o *acompanhamento sistemático do corpo docente em sala de aula*, com vistas a diagnosticar as dificuldades encontradas junto aos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;

Este acompanhamento sistemático do trabalho do professor em sala de aula é feito mediante a assistência às aulas dos professores e à comparação dos cadernos e livros dos alunos com o planejamento feito em conjunto com o coordenador de área, a fim de verificarse o professor está realmente executando em sala de aula o planejamento feito anteriormente, supervisionado e assinado pelos coordenadores.

Com relação ao material didático adotado para a alfabetização em língua materna, a SED/MS realizou uma parceria com o Instituto Alfa e Beto (IAB)¹⁶⁰, adquirindo dessa instituição kits completos que incluem os livros didáticos, “Grafismo e Caligrafia - letras cursivas”, “Grafismo e Caligrafia – letras de forma”, “Aprender a Ler”, Manual do professor – Aprender a ler, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Manual da Consciência Fonêmica, 110 minilivros¹⁶¹, Bonecos Alfa e Beto (fantoques), cartazes, Livro Gigante – Leia comigo, Manual do livro Gigante – Leia Comigo, Livro Reduzido – Leia Comigo, Agenda do Professor¹⁶², além dos livros para o professor “ABC do Alfabetizador”, “Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros” e “Aprender e Ensinar”, todos de autoria de João Batista Araujo e Oliveira (Diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto), com ou sem parceria com outros autores.

Declara o documento Programa Além das Palavras:

¹⁶⁰O Instituto Alfa e Beto - IAB é uma organização não governamental, criado em novembro de 2006, tendo como Diretor-Presidente professor João Batista Araujo e Oliveira e como Diretora-Administrativa a professora Mariza Rocha e Oliveira, conforme informações do site oficial da instituição, disponível em <<http://www.alfabeto.org.br>>.

¹⁶¹ Os minilivros são tipicamente o que Soares (2000) chama de “material artificialmente produzido para ler” ou como diz Oliveira, na apresentação dos minilivros, “são livros de histórias decodificáveis, com textos simples e claros”. Nas instruções da capa, dirigidas ao professor, é recomendado que estes devem ser lidos “em ordem”, sendo que para cada aula do livro do Programa há 5 minilivros, que apresentam um novo fonema. Estes devem ser lidos pelo aluno, segundo Oliveira, pelo menos cinco vezes, em casa e na aula. O professor é orientado a “tomar a leitura” do aluno pelo menos uma vez por mês, usando para isso um minilivro que o aluno nunca leu, sendo que “o texto escolhido deve conter apenas os fonemas que o aluno já conhece”.

¹⁶² Esta Agenda funcionava, até 2012, como um registro padronizado do planejamento do professor, consistindo em uma tabela onde eram registrados os números das páginas e as lições que seriam executadas, mensalmente ou por quinzena. O seu preenchimento, inclusive, eximia o professor de apresentar o planejamento *online* do componente curricular Língua Portuguesa, sendo que, ao invés de discriminar os conteúdos e metodologias dessa aula o professor devia escrever apenas “planejamento feito na Agenda do Professor”. No ano de 2013 o preenchimento da Agenda foi abandonado.

O Programa Além das Palavras fundamenta o componente curricular da Língua Portuguesa para a Alfabetização, 1º e 2º anos do ensino fundamental, no material didático da Alfa Educativa, “ALFA E BETO”, Alfabetização pelo Método Metafônico e do 3º ao 5º ano na Coleção ABCD da mesma editora. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.20)

Assim, diante desse panorama, a orientação teórica do professor alfabetizador no Estado de Mato Grosso do Sul passa a ser diretamente influenciada pela concepção de alfabetização preconizada pelo Programa Além das Palavras e, conseqüentemente, pelo Instituto Alfa e Beto.

3. O Programa Além das Palavras: método e concepção de alfabetização.

O diferencial das ações didático-pedagógicas propostas no Programa Além das Palavras é a utilização do método fônico em seus materiais didáticos destinados à alfabetização. Para fins de contextualização, Oliveira (2004, p. 59) conceitua como fônico qualquer método que ajude o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas. Declara o autor:

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos – uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfossintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização – que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil.

Em tal contexto, a utilização do método fônico implica em uma relação professor/aluno, diferenciada da que é observada quando da aplicação de outros métodos. O método fônico prescinde de uma abordagem metodológica muito diferente de quando é empregada, por exemplo, uma concepção voltada para a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985) a partir dos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Embora não proponha objetivamente um método, Emília Ferreiro revolucionou os conhecimentos sobre alfabetização. Acerca da questão dos métodos, afirma a autora:

(...) nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO, 1985, p. 32)

Assim, quando no sistema escolar é adotada uma perspectiva na linha da psicogênese da língua escrita, o professor demonstra uma postura com relação ao ensino-aprendizagem diametricamente oposta àquela utilizada ao se adotar os pressupostos do

método fônico. Acompanhando as ideias propostas por Ferreiro (1985, p. 27), pode-se dizer que:

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores a disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). E isto nos obriga – felizmente – a estabelecer uma clara distinção entre os passos que o método propõe, e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito. Dizemos, “felizmente”, já que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.

Em face disto, um professor que anteriormente à implementação do Programa Além das Palavras utilizava a perspectiva da psicogênese da língua escrita como referencial para a sua prática pedagógica, certamente terá de modificar sua abordagem, sua organização do trabalho didático, suas ideias sobre alfabetização e suas práticas pedagógicas ao se ver impelido, pelo sistema educativo, a utilizar o Programa oficial da Secretaria de Estado de Educação.

Ponderando sobre essas diferenças, o Diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto afirma:

Outras críticas são mais específicas e referem-se a questões técnicas de métodos (global versus silabação versus alfabético) que são os mais usados na maioria das mais de trinta cartilhas que ainda são comercializadas no Brasil. Essas críticas, e a disseminação de ideias associadas ao construtivismo, na década de 80, levaram as cartilhas a serem praticamente abandonadas na maioria das escolas públicas. Houve épocas em que o Programa Nacional do Livro Didático sequer as adquiria. [...] Permanece, no entanto a questão: devemos ou não usar as cartilhas? A resposta baseada nos conhecimentos científicos mais atualizados, é um enfático “sim”, desde que se entenda por cartilha um livro didático ou materiais didáticos voltados essencialmente para o ensino da decodificação. Chame-se cartilha ou não, o ensino da decodificação é mais eficaz quando apoiado por materiais que obedçam a determinadas características. (OLIVEIRA, 2004, p. 68)

As concepções sobre a alfabetização e a natureza do trabalho do professor presentes nos argumentos desta proposta são opostas àquelas que se utilizam dos conceitos psicogenéticos da alfabetização, adotados, por exemplo, nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), recentemente lançado pelo Governo Federal, ao qual o estado de Mato Grosso do Sul também aderiu.

Discorrendo sobre pesquisas que apontam para práticas de alfabetização voltadas para atividades de leitura e escrita contextualizadas e significativas, uma das apostilas de formação continuada do PNAIC afirma (Ano 2, Unidade 01, p.17) que estas “apontam para a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando”, sem separar a aprendizagem do sistema de escrita de práticas de leitura significativas e produção de textos, ao passo que Oliveira (2006, p.70) afirma que “é cientificamente equivocado condenar cartilhas porque usam textos artificiais ou elaborados a partir de restrições morfosintáticas ou de outra natureza”.

É oportuno ressaltar que, atualmente, os professores alfabetizadores da rede estadual de Mato Grosso do Sul participam conjuntamente das formações do PNAIC e do Programa Além das Palavras. E, nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as situações formativas devem desafiar os professores a pensar suas práticas, buscar alternativas, como sujeito inventivo e produtivo, construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero “reprodutor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012, p. 20), de maneira que os professores não sejam “**repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua **nova** prática” (ibidem, p.27, grifo do autor), mas instigados a refletir sobre inovações que poderão aprimorar o seu fazer pedagógico cotidiano. Quanto à concepção de alfabetização, encontramos a seguinte afirmação:

Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos” [...] a escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. (BRASIL, 2012, p.5).

Os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador frente a uma proposta que parte de textos reais, considerando que a criança é um sujeito ativo que pensa sobre a escrita e desenvolve estratégias de leitura não será a mesma frente a uma proposta que considera alfabetização como aquisição de uma técnica aprendida em “textos didáticos criados com o propósito específico de apresentar muitas palavras com os grafemas a serem aprendidos” (OLIVEIRA, 2006, p.69).

Este depoimento, e o conjunto das considerações aqui apresentadas, permite deduzir que o trabalho do professor alfabetizador sofre modificações importantes com a adoção de políticas educacionais específicas por parte da Secretaria de Educação e que estas, de uma forma ou de outra, fazem opções metodológicas ou para se adequarem ao sistema imposto ou a fim de conservar práticas consolidadas em seu fazer pedagógico. E, ainda, que a coexistência de dois programas com concepções divergentes de alfabetização, letramento e formação de professores na mesma rede de ensino justifica maiores pesquisas sob o impacto dessas ações políticas na prática cotidiana dos docentes.

3.1. A formação continuada nos moldes do Programa Além das Palavras

Além do material didático, o Instituto Alfa e Beto fornece também as orientações pedagógicas para o professor alfabetizador, de como utilizar esse material no dia-a-dia da escola. Este apoio pedagógico é disponibilizado por meio de Manuais de Orientação, Planos

de Aula e, em alguns casos, até mesmo de roteiros completos a serem seguidos, como é o caso do Manual da Consciência Fonêmica¹⁶³.

Outro meio utilizado são as Formações Continuadas, assim definidas pela Secretaria de Estado de Educação:

A formação continuada do Programa Além das Palavras é direcionada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e aborda temáticas voltadas ao currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. É realizada em Campo Grande, municípios polos, no período de uma semana, em local previamente organizado para esse fim, em dois momentos durante o ano letivo: no decurso do 1º e 3º bimestre. Os encontros são realizados com representantes do Instituto, da editora e da equipe do Programa Além das Palavras na SED. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 19).

Estas reuniões são feitas, num primeiro momento, somente com os Coordenadores de Área, que ficam incumbidos de, posteriormente, repassar as informações recebidas aos professores, durante os horários de planejamento, que se constituem de uma aula de 50 minutos a cada quinze dias, uma vez que o restante da carga horária destinada ao planejamento é utilizado pelos professores na elaboração efetiva do plano de aula.

Essas sessões de planejamento com o Coordenador de Área ocorrem, geralmente, de forma individual, ou seja, cada professor tem seu horário particular de orientação. Essa realidade presenciada no dia-a-dia da escola é oposta ao que afirma o documento da SED mencionado anteriormente, acerca da formação continuada no Programa Além das Palavras:

Nesse sentido, a formação continuada propõe a oportunidade de os professores sentirem-se respaldados por seus pares para exercerem um pensamento pedagógico com autonomia; possibilita-lhes despertarem para mecanismos de participação ativa no seu processo de formação, buscando, por meio do contato com seus colegas profissionais e com outras realidades escolares, o não isolamento em suas salas de aula, sentindo-se acrescidos de novos conhecimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 19).

As realidades vividas no cotidiano escolar nas escolas da rede estadual de ensino apontam para práticas mais próximas a esse “isolamento” a que se refere à SED/MS, do que propriamente as práticas reflexivas ocorrendo em um ambiente participativo e colaborativo. Vale ressaltar que “À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que venham a confrontar com a burocracia escolar”. (SCHÖN, 2000, p.87).

4. Considerações Finais ou Resultados Iniciais

¹⁶³ Este Manual é um dos principais do Programa. Ele deve ser utilizado paralelamente ao uso do livro Aprender a Ler. Suas lições são divididas pela ordem em que devem ser ensinados os fonemas. Na primeira parte são dadas as seguintes instruções: “A) Para utilizar este manual você precisará ter à mão: os bonecos Alfa e Beto; as cartelas com a letra do dia e as figuras correspondentes; cartões individuais com os nomes das letras (que você irá preparar com a letra do dia) B) Duração das atividades: cada sessão de atividades deve durar no máximo de 15 a 25 minutos, para não cansar os alunos. No total serão gastos cerca de 45 a 50 horas para realizar todas as atividades previstas neste Manual, inclusive as atividades de revisão e recuperação. Recomendação: Siga rigorosamente a ordem dos fonemas.” (p.10)

Por meio da coleta de dados com as narrativas autobiográficas, pretende-se, ao final desta pesquisa, verificar em que medida o professor que anteriormente à implementação do Programa Além das Palavras se utilizava da perspectiva da psicogênese da língua escrita como referencial para a sua prática pedagógica terá de modificar sua abordagem, seus conceitos de alfabetização, ao se ver impelido, pelo sistema educativo, a utilizar o Programa oficial da Secretaria de Estado de Educação. E também verificar se os professores alfabetizadores que estão iniciando sua carreira diretamente neste contexto educativo construído em Mato Grosso do Sul serão influenciados de modo a terem este Programa e sua metodologia como um modelo a ser seguido em sua vida profissional futura.

As investigações iniciais apontam para o fato que para os professores iniciantes a adaptação aos moldes de alfabetização do programa tem se mostrado mais tranquila, ao passo que para aqueles professores que já possuíam uma vivência e uma experiência anteriores como alfabetizadores, o processo de adaptação às imposições da Secretaria têm sido mais árduo e a resistência, maior.

Pode-se apreender ainda que as políticas de intervenção da SED/MS demonstram, além do discurso oficial de melhoria do ensino, uma visão pautada no que Saviani (2010) chama de “neotecnicismo”: os professores passam a serem considerados como prestadores de serviço, que devem ser gerenciados de forma eficaz e eficiente, os alunos como seus clientes e a educação “como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2010, p. 34).

4.REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Vol.2. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC, 2012.

_____. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

_____. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. Porto Alegre: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; v.6).

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 2147, de 15 de janeiro de 2008. **Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras"**. Campo Grande: SED/MS, 2008

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED/MS, 2012.

_____. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - ensino fundamental e ensino médio**. Campo Grande: SED, 2012

_____. Resolução /SED n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre o Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2012

_____. **Instrução Normativa n.001, de 10 de janeiro de 2012**. Estabelece os procedimentos para a seleção e lotação dos coordenadores de área para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de atuar na implantação do Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2012. Campo Grande: SED, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras. Campo Grande, SED, 2013. Disponível em sistemas.sed.ms.gov.br/portal/ExibirArquivo.ashx?arq=51. Acesso em 21/09/2013

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. **Há luz no início do túnel?** A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELI, M.A.S. **Docência em questão: Discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap.8, p.205-228.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. 5ª. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2006.

_____. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004a.

_____. **Programa Alfa e Beto: Manual de Implementação.** 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004b.

_____; CASTRO, Juliana C.J. **Usando Textos na Sala de Aula: Tipos e Gêneros Textuais.** 2ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008

_____; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar.** 9ª Ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. **Manual de Consciência Fonêmica.** 9. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

SAVIANI, Demerval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. [et. al] **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas, SP: autores Associados: HISTEBR, 2010. (Coleção Memória da Educação). Cap. 1, p. 11-40.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica, n. 9, 2003, p.15-21. Disponível em <<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>> Acesso em 01/05/2013.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TEIXEIRA, Leny R. M. **A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico.** In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELI, M.A.S. **Docência em questão: Discutindo trabalho e formação.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 4, p. 109-134.

GT: Formação de professores e políticas públicas

PROGAMA ACELERA BRASIL: O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

**Débora Cristina Gonçalves.¹⁶⁴
Vilma Miranda de Brito.²**

O presente artigo trata-se de um trabalho de encerramento da disciplina Formação Docente para a Educação Básica – disciplina obrigatória oferecida no segundo semestre do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. O presente artigo busca analisar a formação do professor para atuar no programa Acelera Brasil e como se dá sua atuação a partir desta formação inicial que lhe é fornecida.

INSTITUTO AYRTON SENNA

O Instituto Ayrton Senna é uma organização não governamental sem fins lucrativos. Foi fundado em 1994 pela família Senna, como uma forma de concretizar um desejo manifestado pelo tricampeão mundial de Fórmula 1 Ayrton Senna. O desejo era o de realizar uma ação sistemática para oferecer oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens de baixa renda. Assim, após seu falecimento, decorrente de um acidente na Itália, em 1994, a família Senna fundou o Instituto, que recebeu este nome como uma homenagem a seu idealizador. Desde sua fundação até dos dias de hoje, a instituição é presidida por Viviane Senna, empresária e irmã do tricampeão de Fórmula 1. A organização afirma ser sua missão a Produção e aplicação em escala de conhecimento e inovação em educação integral de crianças e jovens.

Segundo Rocha (2008)

O IAS tem por missão “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver-se plenamente como pessoas e futuros profissionais”. O Instituto apregoa a crença na transformação do país a partir da corresponsabilidade dos três setores: governamentais, empresas e organizações da sociedade civil para desenvolver políticas públicas que favoreçam as crianças e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades. (Rocha, 2008, p. 49).

¹⁶⁴ Aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

² Professora Doutora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Para o Instituto,

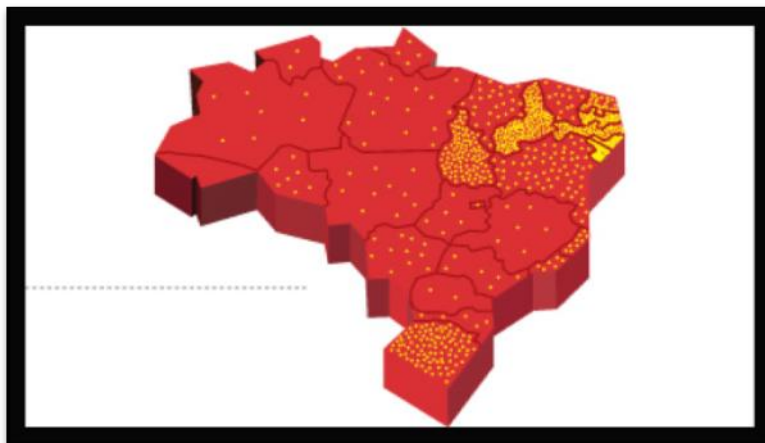
Os programas do Instituto Ayrton Senna são soluções educacionais que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. E contemplam três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. Implementados em grande escala com estratégias e metas pré-definidas, os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola. Todos os programas oferecem subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais. Por isso, trabalham as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas. (<http://senna.globo.com>)

A partir de parcerias firmadas entre os municípios e o Instituto, a instituição busca solucionar alguns problemas educacionais, contemplando três grandes áreas, sendo elas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia.

No ano de 1995, o Instituto iniciou o atendimento a crianças e jovens a partir do Programa Educação pelo Esporte. No ano seguinte, ocorreu o início da estratégia de atuação em escala, aliando criação de soluções educacionais e mobilização da sociedade. Assim, dando continuidade na expansão do atendimento, em 1997 foi lançado o Programa Acelera Brasil.

PROGRAMA ACELERA BRASIL

O programa Acelera Brasil, como dito anteriormente, foi criado no ano de 1997, destinado ao campo de atuação do projeto na educação formal. O projeto encontra-se presente em 472 municípios de 23 estados, ficando fora de atuação somente o estado do Acre. O programa é adotado como política pública nas redes estaduais de Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Sergipe.



Mapa do Brasil mostrando as regiões de atuação do Programa Acelera Brasil.

Ao retratar a história do programa, Lalli (2000) afirma que

O Programa Acelera Brasil começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Iniciando suas atividades em 15 municípios, passou a 24 municípios em 1998 e dois Estados da Federação, Espírito Santo e Goiás, em 1999. Mais de 40 mil alunos já passaram pelo Programa que, em 1999, atinge mais de 60 mil alunos. Neste ano, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do Programa nos 24 municípios de 14 Estados até dezembro de 2000. (LALLI, 2000. p. 145).

O Programa Acelera Brasil foi desenvolvido a partir da análise do problema e de suas causas, e inspirou-se em soluções que se provaram exitosas em diferentes partes do mundo. Essas ideias foram testadas inicialmente no Estado do Maranhão e, depois de avaliadas, foram estruturadas na forma atual do Programa, com posterior abrangência Nacional (LALLI, 2000). O Programa tem como orientação a “Pedagogia do Sucesso” de João Batista Araújo e Oliveira (1999).

Com relação a seus objetivos, o projeto Acelera Brasil apresenta-se como um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Além disso, Lalli (2000) alerta que

“o objetivo maior do programa de aceleração educacional trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica” (LALLI, 2000. p.145).

“O objetivo consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino” (LALLI, 2000, p. 146).

A partir desses pensamentos acima, podemos observar que o objetivo maior do programa é a busca de uma mudança de mentalidade e ação dentro da escola, pois a partir da implementação do programa, as prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumiriam o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno. À escola competiria a adoção de pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência. Desta maneira, a reprovação de alunos em massa, ou a aprovação automática passaria a ser um comportamento inaceitável.

Segundo informações da instituição, o programa busca:

Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. Alunos do Acelera Brasil chegam a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática.

(http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp)

Acelera Brasil: implantação

Segundo Lalli (2000),

O Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado - tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos. (LALLI, 2000, p. 146)

A partir de informações levantadas no site do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, podemos elencar alguns passos para a implementação do programa em um Estado/Município, sendo eles ligados classificados em Atividades Preliminares, Atividades de Planejamento e Implantação e Atividades Rotineiras de Implementação.

Com relação às atividades preliminares, destacam-se:

- Decisão política;
- Designação do Coordenador Municipal;
- Levantamento dos dados;
- Estabelecimento do cronograma de implementação progressiva ao longo de 3 a 4 anos.

Posteriormente, vêm as atividades de planejamento e implantação, que compreendem:

- Elaboração do plano de ação para o primeiro ano, onde constam os passos seguintes.
- Identificação das escolas que irão participar do programa
- Apresentação do programa aos diretores, professores e pais
- Escolha dos supervisores e professores
- Diagnóstico e triagem dos alunos para os programas de alfabetização e aceleração
- Aquisição de materiais

- Reprodução de manuais, instrumentos de acompanhamento e controle
- Capacitação inicial de supervisores e de professores de
- alfabetização e aceleração.

Finalizando as etapas de implementação de um programa de aceleração educacional, temos as Atividades Rotineiras de Implementação, que são:

- Estabelecimento das rotinas de:
 - Visita semanal às classes pelos supervisores
 - Reuniões semanais de capacitação em serviço dos professores
 - Reuniões quinzenais de supervisão
 - Reuniões quinzenais ou mensais do coordenador com os supervisores
 - Elaboração mensal de relatórios e análise dos dados junto aos supervisores, diretores e coordenação
- Estabelecimento de:
 - Mecanismos de apoio aos supervisores e professores
 - Avaliação externa
 - Divulgação periódica dos resultados do programa para as pessoas e grupos pertinentes

ACELERA BRASIL E SEU FUNCIONAMENTO

Como relação ao seu funcionamento, as informações do site do Instituto Ayrton Senna afirmam que.

Os alunos alfabetizados, mas que repetiram de ano, são agrupados em salas de até 25 crianças e acompanhados por um professor da rede de ensino devidamente capacitado para aplicar a metodologia do Programa. Tanto os alunos como o professor têm acesso a material didático específico, além de monitoramento e avaliação constantes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades integradas à realidade dos participantes. Há lições de casa, trabalhos em grupo, momentos voltados à leitura e um acompanhamento personalizado pelo professor.

(http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp)

Conforme alega Lalli (2000)

A principal estratégia para correção do fluxo residiria na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirepetentes de 1^a a 3^a série são colocados em classes com número controlado de alunos e receberiam um tratamento especial que lhes permitiria recuperar a autoestima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas - a meta

é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5^a série, se comprovada a condição para tal. (LALLI, 2000, p. 146)

Segundo a presidente da fundação, o Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades, respeitando assim o espaço escolar e as experiências pessoais de cada professor. Para isto, segundo Lalli (2000), os materiais desenvolvidos são voltados diretamente para os alunos. Quanto aos materiais, a autora alega que

Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. Os conteúdos são abordados em projetos, em que os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil. (LALLI, 2000, p. 146)

Segundo informações do site do programa, os materiais são todos elaborados pela própria instituição, de acordo com dois grupos – os alfabetizados e não alfabetizados. Os materiais são compostos por um conjunto de 40 livros selecionados cuidadosamente, destinados a leitura em um ano, contemplando ampla variedade de gêneros literários, e que são aprimorados em função do *feedback* dos alunos. Segundo Lalli (2000), o programa possui ainda, momentos de avaliação e revisão ao final de cada unidade, denominada Subprojeto. Ao todo, os alunos percorrem mais de mil páginas de estudos e exercícios, além da leitura de 40 livros e a realização de inúmeras outras atividades, inclusive o para casa diário.

Conforme informações o Ministério Público Federal do estado do Rio Grande do Sul, o conjunto de materiais do programa é formado por materiais de diferentes enfoques, dentre eles o material para aluno de alfabetização, material para aluno de aceleração, material para as turmas mistas de alfabetização e aceleração, material para professor de alfabetização e aceleração e material de gerenciamento do processo para supervisor e coordenador de programas de alfabetização e de aceleração. O material para aluno de alfabetização é composto por um módulo de alfabetização e por um caderno de atividades. O material para aluno de aceleração, no módulo introdutório é formado por sete projetos, sendo eles:

- Projeto I - Quem sou eu?
- Projeto II - Escola Espaço de Convivência
- Projeto III - O Lugar Onde Vivo

- Projeto IV - Minha Cidade
- Projeto V - Brasil de Todos Nós
- Projeto VI - Operação Salva Terra

Já o material para a turma de alfabetização e aceleração é composto por caixas de material complementar, com 40 livros específicos de literatura, e outros materiais como mapas, dicionários e livros de apoio ao professor. Para o professor de alfabetização e aceleração há um manual específico. Finalizando os materiais a serem elencados, há o material de gerenciamento do processo para supervisor e coordenador de programas de alfabetização e de aceleração, formado por um Manual de Operacionalização / Sistemática de Acompanhamento.

Com relação à formação de professores, Lalli (2000) afirma que o programa prioriza a participação de professores regulares da rede, uma vez que pretende contribuir para o aprimoramento de sua formação. Os professores selecionados para trabalhar no programa passam por uma capacitação, que pode ocorrer presencialmente, ou a distância, onde Lalli (2000) alega que

A capacitação inicial visa apenas mobilizá-los e convocá-los para uma nova experiência. Nessa capacitação, os professores analisam evidências de que não existem razões para continuar com a pedagogia da repetência, e que eles só terão sucesso como professores se seus alunos tiverem sucesso. Essa capacitação inicial fornece alguns conceitos importantes sobre auto-estima e resiliência, mas sobretudo instrumenta o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e num programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado, de forma acelerada, permitirá ao aluno não só passar de ano, mas pular duas ou mais séries. (LALLI, 2000, p.147)

Lalli (2000) ainda ressalta que os professores também participam de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar, em que aprendem por meio de demonstração, técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo.

Assim, conforme orientações contidas em um documento do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, verificamos que cada classe de 25 alunos mantém um único professor, que será o responsável em ministrar todos os diversos conteúdos contidos no decorrer do programa. Segundo ressalvas descritas neste mesmo documento, O projeto deve ser executado, do início ao fim, sem que se perca seu foco e sem se misturar ou envolver com outras atividades da Secretaria ou da Escola. Como lembrete, o documento ainda traz algumas regras que devem ser rigorosamente seguidas, entre elas que o programa estabelecido nos livros deve ser seguido com rigor e em ordem, de forma que seja totalmente

esgotado ao longo do ano letivo. E, posteriormente, afirma que não se deve iniciar o projeto se não houver o compromisso de assegurar os recursos de forma adequada, isto é, nos quantitativos necessários e no tempo oportuno. Sem isso é preferível não começar.

Aos professores participantes do programa, durante o curso de formação é passado todas as instruções necessárias para se trabalhar durante o ano com os alunos da turma de aceleração.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA ACELERA BRASIL

Kuenzer (1999) alega que um novo paradigma educacional corresponde a um novo papel do professor, para o qual não se pretende uma educação de qualidade para os trabalhadores, já que estes provavelmente estarão na informalidade ou até mesmo desempregados. Ainda segundo a autora, para este tipo de educação, precisa-se apenas de um professor que possa cumprir tarefas, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p.171), retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador de educação, e transformando-o em um profissional que a autora denomina como “professor tarefeiro”.

E é justamente isto que podemos observar no decorrer da descrição do projeto, o professor mostra-se somente como o executor de atividades anteriormente planejadas. O professor torna-se estranhado a sua própria atividade, pois não participa de seu planejamento e elaboração de suas estratégias de aula. Freitas (2012) discute que são retiradas do trabalho docente as etapas do planejamento e da execução, restando-lhe, portanto, apenas o papel de executor de planos e programas elaborados por outrem. O professor autônomo, intelectual e com a responsabilidade de mudanças e transformações sociais é deixado de lado e valoriza-se assim, um professor mecanizado. Além disso, podemos observar a falta de adequação do planejamento escolar ao ambiente e ao público a ser atendido, ou seja, esqueceu-se a individualidade dos alunos, pois todos os Estados e Municípios que aderiram ao programa devem agir e atuar da mesma forma.

Em pesquisa realizada por Freitas et al. (2013), podemos observar as mesmas constatações aqui levantadas. Com relação ao papel do professor no programa Acelera Brasil, a autora retrata a entrevista de uma professora que trabalhava em uma classe de aceleração e, com relação ao seu papel ela alega que o Programa Acelera Brasil trata-se de um pacote: os

materiais já vêm prontos para serem trabalhados em sala de aula, inclusive o conteúdo de cada aula e a avaliação. E afirma que os professores têm que seguir um roteiro diário.

Quanto ao papel do professor, Freitas et al. (2013) explica que este praticamente não tem autonomia ao trabalhar com os projetos externos, como acontece no Programa. Portanto, podemos notar que além da mecanização do trabalho docente, este programa acaba por implicar também em uma diminuição da qualidade de ensino, pois, conforme citado anteriormente, há somente um professor para trabalhar com todas as disciplinas do pacote do Programa.

Para romper com estes problemas, faz-se necessário uma retomada o papel do professor como organizador e planejador de sua própria aula. Conforme verificamos em Freitas (2013):

Uma alternativa a esse processo é a retomada do protagonismo dos professores e da escola como um todo, ao imprimir trabalhos voltados a atender demandas específicas da coletividade, ao mesmo tempo em que integrados em projetos de sociedade e de mundo ampliados por múltiplas possibilidades (FREITAS *et al.*, 2013, p. 119).

Para que esta mudança seja possível, é necessário retomar a ideia de um professor que seja o protagonista de suas ações, onde ele é o responsável pela estruturação e organização de suas aulas. E não podemos deixar de lado também a necessidade de valorização deste professor, que de maneira autônoma, age de maneira a criar alunos críticos e pensantes, e que não trabalha simplesmente reproduzindo o cenário nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscamos apresentar o programa de aceleração oferecido pelo Instituto Ayrton Senna. O programa Acelera Brasil, criado no ano de 1997, é um programa emergencial, vinculado à educação formal e busca corrigir o fluxo educacional do Ensino Fundamental, combatendo a repetência que gera a distorção entre a idade e a série e o abandono escolar. Assim, o programa busca contribuir, em um ano, para que o aluno alcançasse o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que o aluno possa avançar em sua escolaridade, alcançando assim a série correspondente à idade do aluno. Para isto, os alunos do Acelera Brasil podem realizar duas séries ou mais em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática.

Todo o material pedagógico utilizado no decorrer do programa é criado especificamente para este programa, com todos os objetivos e planejamentos voltados para a função determinada do projeto. Assim, temos um material todo organizado para que se cumpra, dentro de um ano, a aceleração de ao menos um ano dos alunos.

Entretanto, apesar de todo material pedagógico ser feito com um objetivo em foco, notamos que o professor que trabalha neste programa tem sua atividade profissional subjugada. O professor passa a ser somente o reproduzidor do material didático e torna-se estranho ao seu próprio trabalho. A partir do momento em que o professor deixa de fazer seu planejamento para utilizar um feito por um estranho àquela turma, perde sua autonomia profissional. O professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser o tarefeiro, o reproduzidor. Além disso, os planejamentos das aulas passam a ser feitos dentro de um padrão universal, e a especificidade de cada classe é deixado de lado. Como não se pode fugir daquelas atividades que estão prescritas no manual didático, temos as particularidades de cada aluno sendo tratadas em um contexto universal.

Apesar de todos os professores participantes do programa serem integrantes das redes municipais de ensino, todos devem passar por uma formação antes de serem efetivados no programa. Entretanto, a formação é curta, podendo ainda ser realizada a distancia. Esta formação restringisse, conforme notamos pela necessidade de se seguir a risca o material didático, a apresentar o material ao professor. Conforme informações do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, os professores recebem instruções básicas e informações gerais, no início do ano e são acompanhados durante todo o ano. Semanalmente o supervisor visita cada classe durante um turno de aulas, orienta o professor do ponto de vista técnico-pedagógico e toma providências junto à escola. Além disso, os professores ainda participam de atividades semanais de supervisão com capacitação em serviço e planejamento. Mensalmente os supervisores se reúnem sob a liderança do coordenador municipal para analisar os resultados e fazer o plano de trabalho para o próximo mês. Assim, observamos um cuidado excessivo com os índices no decorrer do programa, mas notamos pouca preocupação com a aprendizagem real do aluno. Notamos ainda que a formação de professores para atuar no programa é fraca ao lermos a informação do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul de que os professores que se tornam capacitados no processo depois de 2 a 3 anos de atuação no programa devem ser destacados para cuidarem das primeiras séries, adotando metodologias eficazes de alfabetização. Ou seja, demonstram que somente após 2 a 3 anos que os professores estão realmente qualificados para a função a ser exercida.

Além da falta de autonomia dos professores, levantamos também, anteriormente, o problema da diminuição da qualidade do ensino, já que para cada turma de 25 alunos há somente um professor responsável por todas as disciplinas a serem trabalhadas naquele ano. Juntamente com a ausência de especificidade do professor, podemos verificar que o programa mostra-se como uma maneira de corrigir os índices de distorção idade-série e não propriamente uma forma de transmitir o conhecimento ao aluno. Se os alunos com problemas de distorção não conseguiram aprender o conteúdo da série em um ano, como irão aprender o conteúdo de dois anos em apenas um?

Apesar da grande notoriedade que o programa recebeu, podemos notar, ao observarmos mais atentamente sua formulação e implantação, que o Acelera Brasil tornou-se uma ferramenta política de correção de índices. Não podemos negar sua efetividade no auxílio desta correção, mas temos de analisar mais profundamente o resultado a longo prazo que esta aceleração trouxe aos seus integrantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul.. **Programa Acelera Brasil - Instituto Ayrton Senna.** Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.mprs.mp.br/infancia/pgn/id84.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

FREITAS, Carmen C. R. de. *A Função Social do Professor em Florestan Fernandes.* 2012. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues de. Et Al. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun. 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna> . Acesso em: 20/09/2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Programa Acelera Brasil.* Disponível em:<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_acelerabrasil.asp>Acessoem: 20/09/2013.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.

OLIVEIRA, R. T. C. de; ROCHA, A. B. B. **Parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS: implicações do programa escola campeã para a gestão educacional 2001-2004.** In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre, RS. Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

GT-Formação de professores e políticas públicas

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Christiane Caetano Martins Fernandes¹⁶⁵

Andrêssa Gomes de Rezende Alves¹⁶⁶

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, atrelada ao discurso neoliberal em que a pedagogia das competências, tornou-se um modismo educacional, sendo enfatizada na década de 1990 e prevalecendo na primeira década do século XXI. A aquisição das chamadas competências, tornou-se uma necessidade para a inserção do indivíduo na atual sociedade. Para esta análise, trabalhou-se com pesquisa bibliográfica e documental, a fim de revelar a ideologia da pedagogia em questão, entendendo assim, sua inserção nas políticas de formação docente em âmbito nacional, bem como as consequências trazidas tanto para o professor como profissional, como para a sua prática cotidiana em sala de aula e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno ao longo do seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia das competências. Mercado de trabalho

Introdução

Este trabalho objetivou analisar a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, atrelada ao discurso neoliberal em que a pedagogia das competências, tornou-se um modismo educacional, sendo enfatizada na década de 1990 e prevalecendo na primeira década do século XXI.

De acordo com as análises de Saviani (2011, p. 437) a pedagogia das competências “[...] apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Neste sentido, o sujeito é responsável por suas ações, deixando de ser um compromisso coletivo, o que reforça o princípio liberal da individualidade e que perpassa a chamada mão invisível do mercado (SAVIANI, 2011).

Vale destacar que a década de 1990, se constitui como um marco das mudanças na sociedade brasileira, visto que ocorreram modificações que influenciaram no desenvolvimento das políticas sociais, as quais inauguraram um novo caráter no que se refere à formação exigida para os sujeitos, com o intento de ajustá-los as exigências decorrentes da

¹⁶⁵ Mestranda em Educação/PPGEdu/UFMS

¹⁶⁶ Mestranda em Educação/PPGEdu/UFMS

reorganização do processo produtivo. Com isso a ideia passa a ser tornar os sujeitos mais produtivos, tanto para sua inserção no mercado de trabalho, como na participação na sociedade.

Tal metamorfose resulta da “[...] recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional”. (NEVES, 2005, p. 89).

Daí, a pretensão em desvelar a ideologia da pedagogia das competências, entendendo assim, sua inserção nas políticas de formação docente em âmbito nacional, bem como as consequências trazidas tanto para o professor como profissional, como para a sua prática cotidiana em sala de aula e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno.

1 Formação de professores da educação básica: em foco a pedagogia das competências

Para compreender a força da pedagogia das competências¹⁶⁷, faz-se indispensável discorrer acerca das novas exigências para o “novo” trabalhador requisitadas pelo capitalismo neste momento histórico, que perpassa os anos de 1990 e ainda prevalece na primeira década do século XXI.

Diante disso, o professor, como trabalhador, é solicitado a rever suas funções, inclusive o seu papel como transmissor de conhecimentos, visto que tal papel não vai ao encontro com as transformações da atual sociedade.

Importa dizer que ao colocar em questionamento o docente como o transmissor de conhecimentos traz como consequência uma prática pedagógica esvaziada, imediatista, bem como pragmática. O que significa que o professor, mediante sua formação, deverá, mais do que adquirir conhecimentos, saber mobilizá-los para solucionar problemas que emergem de sua prática cotidiana. Nesse sentido, o docente adquire “[...] um novo *status* enquanto técnico da aprendizagem, [...], que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso.” (ARCE, 2001, p. 267, grifo do autor).

De acordo com as análises de Miranda (2001), frente as transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea há que se

[...] formar diferentemente os professores, [...] porque o mundo mudou, porque escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo, porque as práticas pedagógicas são autoritárias, os currículos, elitistas, tudo se informatizou, os antigos paradigmas foram superados, os trabalhadores precisam ser mais flexíveis e participativos para um bom desempenho no trabalho, os empregos são cada vez mais incertos, instáveis e transitórios; precisamos pensar em novas habilidades e nas novas competências [...]. Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores. (MIRANDA, 2001, p. 129-130, grifo nosso).

¹⁶⁷ “A força da pedagogia das competências advém do fato de que o Estado brasileiro assumiu essa orientação pedagógica e a oficializou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e os Estados e municípios vieram na sua esteira.” (DERISSO, 2010, p. 60).

Mediante ao exposto, a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, na década de 1990 vem atrelada ao discurso neoliberal. De acordo com essas colocações, é enfatizado o termo competências, consideradas como necessárias à inserção do indivíduo na sociedade que se apresenta, globalizada e dinâmica, exigindo a responsabilidade do próprio sujeito pela busca permanente de conhecimentos para a sua constante qualificação. Esta busca vai ao encontro das transformações do mercado de trabalho, que vê a urgência de um “novo” tipo de docente “[...] cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências de adaptabilidade e eficácia profissional.” (CAMPOS, 2002, p. 59).

Reportou-se a década de 1990, período marcado pelo sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁶⁸, n. 9.394 de 1996, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que se pode observar a orientação para a formação docente para atuar na educação básica, seguindo as seguintes diretrizes

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 32).

Cabe pontuar que a lei em questão, revoga toda a legislação educacional antecedente, e veio, a partir da necessidade em adaptar o ensino frente à nova realidade do país em relação ao seu processo de produção, caracterizando a inovação do capital.

Para tal, a década de 1990 foi marcada pela inserção dos princípios neoliberais no país, sendo a educação um veículo para a divulgação dos valores do neoliberalismo, de forma a reestruturá-la à lógica do mercado. E, na esteira dessas considerações, as políticas educacionais são implementadas para buscar uma eficiência que objetiva a qualidade, que promova a competitividade, oferecendo ao indivíduo a condição de empregabilidade¹⁶⁹.

Diante disso,

[...] o neoliberalismo atribui à educação escolar um valor superestimado na produção das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os indivíduos passam a ser responsabilizados pela sua capacidade pessoal ou não de competir e garantir os recursos para sua

¹⁶⁸ Kuenzer (2011, p. 1) ratifica que no “[...] contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central [...] para a formação de professores.”

¹⁶⁹ Empregabilidade de acordo com Gentili (1996, p. 25-26) é “[...] a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.”

sobrevivência, e ao mesmo tempo, de contribuir para a diminuição dos contrastes sociais existentes. (FALLEIROS, 2004, p. 79).

Contudo é indispensável abordar que o discurso engendrado pelo capital, de que a qualificação profissional garantirá a empregabilidade, tão debatida neste momento histórico, é um equívoco, porém intencional do capital, que transpõe para o indivíduo a responsabilidade para seu ingresso ou não no mercado de trabalho, lembrando que neste não há lugar para todos.

Nessa perspectiva notamos que a relação que existe entre a educação e o trabalho recai sobre o conceito de competência e empregabilidade de forma que mais do que ter um local para trabalhar é necessário que o indivíduo esteja sempre em condições de ser empregado, e desse modo lhe é exigido uma melhor qualificação.

Entretanto, o acima descrito:

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Importa mencionar, que a partir dos anos de 1990, atualiza-se a teoria do capital humano¹⁷⁰, e a introdução da importância das novas tecnologias na legislação educacional, em documentos de organismos internacionais, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que um dos objetivos é minimizar o analfabetismo no mundo e por meio da educação, nos países em desenvolvimento, manter a hegemonia do capital.

Nesse viés, para adequar o indivíduo aos moldes capitalistas, defende-se um ensino que vá além da transmissão de conhecimentos, isto é, que ao invés de acumular informações e conhecimentos no indivíduo, forme nele competências para no mundo do trabalho e assim garantir a sua empregabilidade. Contudo convém alertar que “[...] tanto a ideologia do capital humano quanto a da pedagogia das competências encobrem o fato de que os pobres,

¹⁷⁰ “O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”. (FRIGOTTO, 1993, p. 41, grifo do autor).

desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe explorada.” (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Desse modo, discute-se as transformações que deveriam ser implantadas na escola no que concerne os conteúdos curriculares, bem como as metodologias utilizadas no processo ensino/aprendizagem e também na formação de professores. Este mecanismo está imbuído por uma nova abordagem epistemológica, destacando a pedagogia das competências que propaga a ideia de que com a “Sociedade do Conhecimento”, não há mais a necessidade de acumular conhecimentos, pois os mesmos se transformam rapidamente. E, assim, o que se torna relevante é aprender ao longo da vida.

A ideologia capitalista presente na formação de professores tem como intenção preparar os docentes de acordo com os interesses do capital. E, nesta linha de pensamento discute-se a seguir o que significa o enfoque dado as competências na formação de professores da Educação Básica.

2 A formação de professores da Educação Básica: o que revela o discurso da pedagogia das competências?

Pelos limites deste artigo, a discussão tem como foco a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena no Brasil. Compreende-se a necessidade de posicionamento crítico mostrando que esta formação tal qual se apresenta neste momento histórico, vai ao encontro das exigências do mercado de trabalho. Mercado este que passa a orientar para a aquisição de competências assumindo assim, “[...] um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer.” (KUENZER, 2011, p. 1).

Esse saber-fazer refere-se a um saber oriundo da prática e por meio dele, o docente poderá aplicá-lo para resolver qualquer situação apresentada, por exemplo, no dia a dia da sala de aula. E nesse viés, a formação docente acaba por secundarizar os conhecimentos teóricos, isto é, os conhecimentos acumulados na história da humanidade. Face ao citado, Lima e Facci (2011, p. 12) defendem que:

[...] Ao proporcionar uma formação esvaziada de conhecimentos desde a formação inicial, garante-se que o professor seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área.

Para revelar o discurso da pedagogia das competências e sua inserção na formação de professores da Educação Básica é necessário lembrar as transformações no mundo do trabalho decorrente da reestruturação do sistema capitalista, que no final da década de 1969 e com mais força na de 1970, em decorrência do toyotismo¹⁷¹, trouxe novas funções para a educação, para a escola, bem como diferentes orientações para seu trabalho pedagógico.

Conforme Saviani (2011, p. 440, grifo do autor) “[...] com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas.”

Desse modo, desponta a necessidade de formar um “novo” modelo de trabalhador polivalente, que soubesse desempenhar diferentes funções dentro da empresa, individualmente e/ou em equipe, ser flexível, criativo, eficiente, capaz de trabalhar em diferentes máquinas, que pudesse diferentemente do modelo fordista, participar não somente da execução do trabalho, mas também da sua organização. Para Castro (2008):

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel fundamental nesse processo. Por outro lado, cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional. (CASTRO, 2008, p. 78).

Sendo assim, o indivíduo neste contexto, deixa de ser apenas um operador da maquinaria e passa a ser importante também para entender e atuar em todo o processo produtivo. Contudo, é preciso esclarecer, que mesmo desempenhando diferentes funções, isto é, sendo polivalente e com inúmeras responsabilidades, o trabalhador não recebe uma remuneração correspondente com o labor desenvolvido.

¹⁷¹ O toyotismo é um modelo de produção capitalista com origem no Japão, que segundo Antunes (2000, p. 42, grifo do autor) “[...] possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho.”. Conforme Saviani (2010) o toyotismo surgiu com a crise da sociedade capitalista na década de 1970. Para o autor, na mesma obra, o novo modelo “[...] apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, [...], [...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.” (SAVIANI, 2010, p. 429).

Cabe dizer então, que com o novo modelo de produção:

Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência. (ANTUNES, 1999, p. 44-45).

O que se almeja diante desse novo contexto, é que o trabalhador participe intensamente, indo além de sua dimensão física, visto que passa a ter diversas atribuições. Vale enfatizar que, com o aumento das atribuições vinculadas a um só trabalhador, acarretou no desemprego em massa.

Face ao exposto, associa-se com a era da globalização que se iniciava no Brasil, que em consequência, trouxe discussões sobre qualidade total, em que o trabalhador deve utilizar os meios disponíveis com maior eficiência e eficácia. Assim como, a discussão acerca de competências imprescindíveis para atuar no mercado de trabalho. O que significa que este trabalhador deve adaptar-se a situações inovadoras, garantindo assim, sua sobrevivência. Constata-se com isso, que o indivíduo se torna objeto indispensável para o funcionamento e sobrevivência do sistema de produção capitalista.

A pedagogia das competências tão debatida no atual momento histórico revela que é necessário ao docente, mais do que apropriar-se dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, tenha condições de mobilizá-los em prol de uma dada situação que possa vir a emergir, seja nas relações pessoais e/ou nas relações de trabalho. Isso significa que os professores tornam-se responsáveis por sua formação, aspecto que vai ao encontro com os anseios do capital, isto é, de modo a contribuir mais com sua produtividade. Nessa linha de raciocínio, “[...] o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.” (SAVIANI, 2011, p. 438, grifo do autor).

Assim, há o fetichismo produzido de que, pela educação, ou seja, de que se o docente continuar estudando, terá maiores condições de competir por um emprego, a partir de seu esforço pessoal. O que significa que a inserção deste trabalhador na esfera produtiva da sociedade capitalista é de sua inteira responsabilidade, isto é, a ideologia neoliberal passa a responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso pessoal e profissional. Como assinala Frigotto (1998)

[...] há um deslocamento, no plano ideológico, da “responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis”. Nessa busca individual de inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de competências individuais, é evidente que alguns triunfarão e outros fracassarão. (FRIGOTTO, 1998, p. 15, grifo do autor).

Tendo como objeto a discussão da pedagogia das competências na formação de professores da educação básica, recorreu-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena instituída no Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2011).

Vale pontuar que de acordo com o Parecer em questão, estas diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatizam as competências que devem ser adquiridas pelos docentes durante sua formação, com o “[...] argumento da exigência de mudanças profundas no processo de formação de professores que atenda às novas necessidades do mundo contemporâneo”. (SANTOS, 2013, p. 34).

Segundo o referido documento, é necessário que se adquira: competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001, p. 32-35).

O documento apresenta ainda que as

[...] transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigindo das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida [...]. Neste contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. (BRASIL, 2001, p. 9).

Nessa linha de pensamento, destaca-se que a formação docente se constitui indispensável neste momento histórico, para desenvolver as competências necessárias para

que o professor continue na busca por sua qualificação, (BRASIL, 2001), pois será por meio desta que se espera sua adaptação às aceleradas transformações sociais. E, assim,

[...] a formação de professores como preparação profissional passa a ter um papel crucial no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001, p. 11).

Esta busca se torna uma das competências para o novo perfil de professor, que deverá aprender a aprender¹⁷², tornando-se um profissional autônomo, eficiente, reflexivo, responsável, capaz de buscar seus próprios conhecimentos, ser criativo, isto é, com condições de aprender a aprender. Contudo, este discurso na verdade é uma forma de ajustar o indivíduo à lógica imposta pelo capital, formando-o e qualificando-o para o mercado de trabalho e não para formar um indivíduo capaz de compreender as contradições existentes na sociedade na busca por uma transformação da realidade.

Face ao exposto Duarte (2001) pontua que:

[...] quando educadores [...] apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 68, grifo do autor).

A inserção do “aprender a aprender¹⁷³” nas discussões educacionais do presente século vai ao encontro com a necessidade de preparar mão de obra que consiga satisfazer o mercado, em constante mudança, garantindo seu crescimento. Argumenta-se que o mais

¹⁷² Aprender a aprender, expressão bastante destacada em documentos educacionais, elaborados à década de 1990 vem sendo discutida pelo autor e pesquisador Newton Duarte. O autor (2001) ao explicitar a ideologia presente no aprender a aprender, o caracteriza como um lema educacional que possui alguns posicionamentos valorativos. Um destes implica na propagação de que as aprendizagens que o aluno realiza por conta própria são mais importantes do que as que são orientadas pelo professor. Pois, assim acredita-se que serão propiciadas condições ao educando para que seja um sujeito autônomo, criativo, eficiente, reflexivo, responsável, capaz de buscar seus próprios conhecimentos.

¹⁷³ “Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o ‘aprender a aprender’ passa a incorporar a necessidade do conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do ‘aprender a aprender’, o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento.” (MIRANDA, 1997, p. 43, grifo do autor).

importante não é o conhecimento propriamente dito, mas desenvolver capacidades operativas e/ou cognitivas, pois com o advento das novas tecnologias torna-se indispensável aos indivíduos uma busca incessante e permanente por aperfeiçoamento.

Nesse sentido o entendimento é que não se precisa

[...] acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que saiba como buscá-los corretamente como informação que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida. (MIRANDA, 1997, p. 41).

Observa-se que a teoria do capital humano, associa a educação ao desenvolvimento do país. E assim, se pretende a formação de um trabalhador que corresponda às demandas do mercado. Para tanto, inculca-se nos indivíduos que quanto mais competente profissionalmente, mais chances terão de garantir a tal empregabilidade, ideologia presente no campo educacional.

Nesta linha de raciocínio, para atender o mercado, as políticas educacionais veem na formação docente, um terreno profícuo para corresponder às exigências da sociedade, para tal,

Na reforma educacional, a política de formação não privilegia o modelo da sólida formação profissional proposta por Kuenzer e por outros estudiosos da temática, pelo contrário, **a reforma educacional no campo da formação de professores é mediada pela ideologia do mercado** e traz, como conceitos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática, **as noções de competência**, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras. (CASTRO, 2008, p. 80, grifo nosso).

Com o intuito de mostrar como vem sendo discutido o conceito de competências no meio educacional recorreu-se a Philippe Perrenoud, autor que aborda em seus estudos esta questão. Para ele competência significa “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

O autor, na mesma obra, afirma que o mais importante não são os conteúdos, mas preparar o educando para a vida na atual sociedade. Seu pensamento é que “[...] Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer etc).” (PERRENOUD, 2000, p.19).

Facci (2004) ao discorrer e realizar uma crítica sobre a noção de competência, a partir do que pontua Perrenoud, menciona que esta para ser desenvolvida na escola, os professores devem transformar sua prática percebendo que a meta da educação em primeiro lugar é fazer aprender e não ensinar. A autora (2004) assinala que para o sociólogo suíço é preciso substituir a transmissão de conhecimentos por desenvolvimento de competências. Com essa intenção, o que se propõe é que os próprios alunos sejam o centro do processo de ensino e aprendizagem, deixando a margem deste processo o professor que apenas lhe cabe orientar, facilitar, e não mais ensinar.

Nesse contexto, os cursos de formação de professores assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências necessárias para inserção do futuro docente ao mundo globalizado, que necessita de sujeitos que aprendam rapidamente, que saibam se comunicar, inovar, se relacionar, trabalhar em equipe, ser criativo, empreendedor, ter iniciativa, ser dinâmico, para que possam atender as demandas do mundo do trabalho. Em outras palavras, “[...] são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças.” (LIBÂNEO, 2001, p.144)

E, assim, conforme assevera Falleiros (2005, p. 223) o foco da educação escolar sobre as competências tem como objetivo “[...] a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início deste milênio.”. Em outras palavras, o que se pretende é adaptar o trabalhador ao capitalismo contemporâneo.

Ramos (2011) expõe que

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico - pela reestruturação produtiva -, no plano político - pelo neoliberalismo - e no plano cultural - pela pós-modernidade. (RAMOS, 2011, p. 273).

Nesse sentido, a formação de professores tendo como foco a pedagogia das competências, não centra-se numa sólida formação teórica, fato que causa sérias consequências em relação ao tipo de ensino que será oferecido nas escolas. Pois, neste tipo de formação o que se espera é que o docente se preocupe com o “como” ensinar, em detrimento “do que” ensinar.

Nesta perspectiva, não se faz necessário o conhecimento teórico sobre o processo educativo. Sendo assim, a formação de professores se torna cada vez mais aligeirada e descompromissada com os conteúdos e com os conhecimentos científicos. Aspecto que pode

ser facilmente observado no texto do parecer CNE/CP n. 9, 2001 quando pontua que “[...] a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores”. (BRASIL, 2001, p. 29).

Diante dessas considerações, não há como o professor, ao receber este tipo de formação, oportunizar ao educando a compreensão da realidade, além de sua aparência, isto é, na sua essência, considerando-a como uma síntese de inúmeras determinações. Pois, o docente, passa a ter como meta, apenas, “[...] cumprir a tarefa de, no interior da escola, preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho [...]”. (LIMA; FACCI, 2011, p. 11).

De acordo com esta exposição, vale dizer que considera-se indispensável além de desvelar o verdadeiro significado da pedagogia das competências na formação docente, ser contrários ao discurso por ela propagado. Como pondera Facci (2004, p. 2) “[...] reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, em face do esvaziamento por ele sofrido no contexto liberal globalizado”.

Isso significa, que devem ser realizadas cada vez mais pesquisas sobre o assunto, com o intuito de descortinar que a formação de professores atrelada a pedagogia das competências descaracteriza o papel do professor, tendo em vista que segundo tal pedagogia não lhe cabe mais ensinar, isto é, não é mais necessário frente as mudanças do mundo moderno que ele transmita os conhecimentos que foram acumulados ao longo da história, mas apenas conhecimentos que tenha utilidade, que desenvolva habilidades, para atender a lógica capitalista, o que implica em uma visão negativa acerca da sua profissão, bem como da escola como lócus para socialização de conhecimentos.

3 À guisa de conclusão

A partir desta exposição pôde-se constatar que a formação de professores da Educação Básica, em nível superior está em consonância com a formação para o trabalho, visando atender à lógica capitalista. Tal fato é comprovado diante do discurso da pedagogia das competências.

Frigotto (2009) ao analisar a pedagogia das competências reafirma que para este ideário, no plano educacional, não há lugar para todos e o problema não é coletivo, e aponta a responsabilização do indivíduo no processo. Para tal, as competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que para o mercado tornam cada trabalhador o máximo produtivo, assim “o capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas”. (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Nesse sentido, a formação nos moldes do capital passa a secundarizar o papel do professor, tendo em vista que este não precisa mais transmitir conhecimentos por não mais atender as mudanças pelas quais passam a sociedade. E, com isso, acaba por impedir os educandos de terem acesso aos conhecimentos acumulados na história, pois, o que se propaga é que o necessário para a atual sociedade são apenas conhecimentos úteis que permitam resolver de maneira imediata qualquer problema seja de ordem pessoal e/ou profissional. Isso acarreta na impossibilidade dos alunos, vistos também como futuros trabalhadores, de compreenderem os fatos do cotidiano além da sua aparência, isto é, em sua essência e consequentemente perpetuando a manutenção do atual sistema capitalista.

Mediante o exposto, é urgente refletir sobre a formação do professor tal qual se apresenta, pautada no saber/fazer, desassociada dos fundamentos teóricos inerentes a seu trabalho, pois, pode ser o primeiro passo para a inserção dos educadores em uma luta contra hegemônica.

Por fim, buscou-se por meio deste artigo uma breve discussão de que a formação docente como apresentada no cenário educacional, além de negar e secundarizar o papel do professor, nega também a função da escola enquanto lócus para a transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história dos homens.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXII, n. 74, Abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Parecer CNE/CP n. 9/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08/05/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 10 de set de 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 221p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa

Catarina. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82784/192829.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 15 de set. de 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, vol. 17, nº 1-Jan./abr.-2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/300>. Acesso em: 15 de set. de 2013.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALLEIROS, Ialê. **Os PCN e a formação escolar do novo homem**: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. Niterói, 2004. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ialebraga.pdf. Acesso em: 4 de maio de 2013.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.67-82, 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r370.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 18 de set. de 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

KUENZER, Acácia. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2011. Disponível em: [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367257356_2011-11-31%20AcaciaZeneidaKuenzer_Conhecimento_%20e%20Competencia no Trabalho e na Escola.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367257356_2011-11-31%20AcaciaZeneidaKuenzer_Conhecimento_%20e%20Competencia%20no%20Trabalho%20e%20na%20Escola.pdf). Acesso em 12 de set. de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Trabalho, educação e capitalismo: a formação da personalidade do professor. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. Florianópolis, SC, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. In. **Cadernos de Pesquisa: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina**. nº 100, 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/2.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2013.

_____. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. ANDRÉ, Marli (org.). Campinas, SP: Papirus, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação dos professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GT- Formação de professores e políticas públicas

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM CAMPO GRANDE (2011-2013): PROJETO PEDAGÓGICO
EXPERIMENTAL DO CURSO DE EJA**

LUCIANA ABDONOR PEDROSO DA SILVA¹⁷⁴

JEFFERSON CARRIELLO DO CARMO¹⁷⁵

RESUMO:

Este relato visa apresentar a pesquisa em andamento “*A formação docente para educação de jovens e adultos no município de Campo Grande – (2010-2013): projeto pedagógico experimental do curso de educação de jovens e adultos*”. O projeto pedagógico a que se relaciona a investigação será identificado e descrito no contexto da reforma do Estado brasileiro e dos movimentos da EJA no Brasil. Neste sentido, a partir de 2010 elaborou-se o Projeto Político Pedagógico Experimental do Curso da EJA, para adequar a Resolução n. 03 de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sendo aprovado no início de 2011. Para atingir os objetivos propostos, o caminho empírico será bibliográfico e documental descritivo. O texto está assim constituído: Na primeira parte são descritas as Políticas de formação docente para jovens e adultos e comentários acerca da EJA como modalidade de ensino – direito à educação. Na segunda e última parte apresentamos discussões acerca da elaboração e implementação do Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino – REME e, discutiremos o processo de Formação de professores para EJA no município de Campo Grande – MS, a partir das diretrizes do Projeto Político Pedagógico Experimental do Curso da EJA.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O município de Campo Grande, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010 conta com 805.397 habitantes, sendo 6.018 estudantes da EJA. Esses números representam a quantidade de alunos da EJA no município, e também 1,1% do total do País. Diante dos dados expostos pelo IBGE, esse relato de pesquisa intitulado “*A Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos no município de Campo Grande, (2011-2013): Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos*”

¹⁷⁴ Mestranda em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. E-mail: silva.apluciana@gmail.com/luciana.abdonor@gmail.com

¹⁷⁵ Professor Doutor Jefferson Carriello do Carmo. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GEPPEFTD/HISTEDBR). Editor da Revista Série Estudos. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. E-mails: jeffceprof@gmail.com

tem como finalidade descrever as relações legais e constituídas nas políticas nacionais e as municipais para a EJA no âmbito da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande–MS, como também os seus processos de implementação no município.

O recorte temporal a que se refere o presente estudo foi escolhido no período da elaboração do Projeto Pedagógico Experimental do Curso da EJA¹⁷⁶, bem como sua implementação no município de Campo Grande para adequar a Resolução n. 03 de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sendo aprovado no início de 2011, materializando-se como uma ação educacional norteada pela política nacional. O estudo visa identificar a implementação das políticas de formação dos professores da modalidade EJA, no contexto da preparação desses profissionais para a docência. Em consonância a esse objetivo investigaremos as transformações das políticas públicas que ocorreram nos processos da formação de professores para EJA, no período delimitado entre 2011 a 2013, no contexto anunciado.

Enfatizamos que logo no início da implantação da EJA no município, a modalidade era ofertada em vários bairros, mais especificamente em centros comunitários, igrejas e residências de pessoas que se habilitavam como voluntárias para a prática de alfabetização de jovens e adultos.

Com a demanda, a EJA passou a ser oferecida nas escolas da REME e em anexos¹⁷⁷, visando desenvolver segundo o (PPECEJA, 2011, p. 3) “estratégias para que ocorra a aprendizagem dos alunos, respeitando suas especificidades”. Ora, um dos condicionantes para que haja essa aprendizagem é a formação dos professores.

Para a melhor compreensão dessa temática elegemos como problema da pesquisa: de que forma o Projeto Político Pedagógico Experimental do Curso da EJA – PPECEJA foi constituído na Rede Municipal de Ensino, no período de 2011 a 2013? Objetivamos com essa investigação a identificação e a descrição do PPECEJA no que se refere às práticas para a formação dos professores na modalidade EJA e suas relações legais e constitutivas com as políticas nacionais, como também os seus processos de implementação no município.

¹⁷⁶ A partir de agora referimo-nos ao Projeto Pedagógico Experimental do Curso da EJA como PPECEJA

¹⁷⁷ Refiro-me a anexo, no sentido de uma sala ou um local ligado à escola, onde estava sendo oferecido o curso.

Nossa pesquisa terá como base metodológica a análise documental e bibliográfica, a partir dos seguintes documentos: leis, decretos, pareceres, planos e projetos de curso, resoluções e projeto político pedagógico experimental do curso da EJA.

Além da identificação e descrição do PRECEJA buscamos também discorrer sobre a história das políticas educacionais brasileiras, e suas implicações no município de Campo Grande/MS, acerca da formação docente para EJA.

Políticas de formação docente para jovens e adultos

O estudo acerca das políticas de formação docente para educação de jovens e adultos e sua implementação no município de Campo Grande (2011-2013) faz-se a partir das transformações das políticas públicas que ocorreram no âmbito da formação de professores para EJA.

O estudo dessas políticas se dá no contexto dos movimentos da EJA no Brasil devido a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997. Nesse sentido salientam-se três marcos importantes no país, nesse período: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96; as políticas econômicas industriais com vistas às novas formas de reestruturação da produção capitalista e trabalho; e o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino. A LDBEN criou as condições necessárias para caracterizar a EJA como modalidade de ensino, já as políticas econômicas necessitavam da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho e para o consumo, por fim houve a normatização do que preconizou a LDBEN dando estatuto legal à EJA.

Concomitantemente a esse cenário a política educacional brasileira, na década de 1990, passou a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia. Momento em que as agências de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), colocam-se como regentes do sistema educacional nacional, elaborando uma série de recomendações, direcionadas às políticas educacionais. Dentre essas recomendações se observa a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica, inclusive no que se refere à EJA (SILVA, 2003; DI PIERRO, 2005).

Rauber assevera sobre políticas educacionais para a formação de professores ao ressaltar que

[...] o desafio para a EJA, na atualidade se constitui em investigar e reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito [...] pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores [...] (2012, p. 68).

O enfrentamento desse desafio é fundamental para que a EJA deixe de ser apenas um aspecto legal para se tornar realidade. A concretização dessa modalidade de ensino é condição “sine quo non” para a verdadeira integração dos indivíduos aos seus contextos humanos e sociais.

Assim no tocante à formação docente, que é condição para a efetividade da EJA o parecer CEB/CNE n. 11/2000 – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação ao referir-se sobre a formação de um docente voltado para a EJA afirma que a política educacional de formação deve

[...] incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 51)

Esse parecer deve ser visto com precaução, pois a formação de professores para a EJA ainda não possui uma formatação efetiva. Essa constatação fundamenta com consistência nossa preocupação com as políticas que realmente atendam as necessidades do profissional do magistério, bem como do aluno da EJA, isto é, “[...] mais que preparar para o mundo do trabalho, a EJA está posta como modalidade que visa formalizar o direito à educação para parte da população que foi excluída [...]” (MAIOLINO; SENNA, 2011, p.139).

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidade e objetivo o

[...] compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BRASIL, 1994, p.2).

Tal finalidade enfatiza a responsabilidade com a formação cidadã do aluno em sua maioria trabalhador, regida por princípios morais, intelectuais e éticos. Em vista desse papel,

segundo Maiolino e Senna (2011), a concepção governamental da educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

No entanto, as políticas educacionais que, segundo Vieira (1992, p. 20) são “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados”, nem sempre estão voltados às reais necessidades daqueles a que são direcionados. Nesse contexto, as políticas educacionais de formação docente no Brasil estiveram sob o comando do governo federal, inclusive as voltadas para EJA. O governo federal de acordo com Haddad; Di Pierro, (2000) propôs diversas campanhas e programas¹⁷⁸, além de criar estímulos financeiros e técnicos para que os estados e organismos da sociedade civil se ocupassem do ensino elementar dos adultos.

Entende-se que as políticas educacionais de formação docente para a EJA, aqui tratada de modo especial por ser o foco de nossa investigação, precisam assegurar aquilo que lhe é específico e inerente, mas também há que se incluir em um campo mais amplo, o da formação docente, para o trabalho de educar.

O preparo do docente para o trabalho com a EJA deve ter como ponto central que a Educação de Jovens e adultos segundo Araújo (2012, p. 252) é

[...] uma “modalidade da educação básica¹⁷⁹, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso e de permanência na educação escolar, na infância, na adolescência, ou na juventude”.

Os motivos pelos quais levaram a esta negação estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, ausência de vagas, sistema de ensino inadequado e outros. Podemos verificar ainda, por meio da LDBEN 9394/96 que a EJA deve ser destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”.

¹⁷⁸ MOBREAL em 1964; Fundação EDUCAR, após o regime militar, extinta em 1990; final de 1990 o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); após 1997 Programas Alfabetização Solidária – PAS e em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado. In: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>. Acesso em: 01 set 2013.

¹⁷⁹ “A educação básica, dentro do espírito e do texto do ordenamento jurídico educacional, é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional” (CURY, 2010, p.1).

Dessa forma, esse direito é assegurado às pessoas jovens e adultas, que no decorrer de suas vidas foram esquecidos.

O artigo 38, da LDBEN estabelece que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos¹⁸⁰, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Com isso, a execução da EJA poderá ocorrer mediante cursos supletivos que estarão em acordo com a base curricular nacional, com funções específicas como aponta o Parecer CEB/CNE 11/2000

Função reparadora – significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Função equalizadora – refere-se a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho.

Função qualificadora – tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000).

No entanto, é válido salientar que apenas o estabelecimento de marcos legais não são suficientes para que o direito à educação aqueles cidadãos que não o tiveram garantido na idade certa. É necessário que se estabeleçam políticas que criem possibilidades para a consecução desse direito legal, dentre essas políticas acreditamos que a formação docente é fundamental para que se garanta esse direito.

Segundo Stremel (2008, p. 16) “os docentes que atuam na EJA, não tem formação específica”, estruturadas por políticas educacionais. A formação recebida pelos professores acontece por formação continuada, isto é, ocorrem esporadicamente, sem continuidade, dificultando assim a reflexão necessária para atuar nessa modalidade de ensino. Tal realidade reforça a necessidade do estabelecimento de políticas públicas voltadas para a formação docente.

Formação de professores para EJA no município de Campo Grande – MS

No decorrer das últimas décadas, a educação no Brasil comprometeu-se com a universalização da educação básica, inclusive no que se refere à modalidade EJA. A

¹⁸⁰ Nome dado a Educação de Jovens e Adultos antes de seu reconhecimento como modalidade de ensino, da Educação Básica.

Educação Básica para Jovens e Adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação brasileira, no decorrer da década de 1930, quando o sistema público de educação no país passou a se configurar como responsabilidade do Estado (CAMPO GRANDE, 2007). Isso porque, nesse período foi implantado o ensino básico e gratuito, como também, foram propostas as diretrizes educacionais para a nação em regime de colaboração, isto é, transferindo para estados e municípios a responsabilidade pelo sistema de ensino, bem como pela formação dos professores para atuarem na modalidade EJA.

Ao longo dos anos, a educação passou por várias alterações legais, vários programas e projetos, no âmbito das políticas públicas educacionais, dentre os quais podemos citar o Movimento de Educação de base (MEB) em 1960; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967; o Programa de Educação Integral (PEI) em 1970; e a Fundação Educar em 1980.

Em 1990, com a extinção da Fundação Educar, estados e municípios passaram a ter responsabilidade de ofertar a Educação de Jovens e Adultos como um programa, sendo garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394, de 1996, no artigo 37 e 38 a “obrigatoriedade e gratuidade da oferta para todos os que não tiveram acesso ao ensino em idade própria”.

Nesse sentido, tornou-se legalmente obrigatório o investimento na ampliação das políticas públicas para a EJA e ações contínuas dos “órgãos centrais, visando oferecer subsídios, infraestrutura adequada, melhores condições de trabalho e formação continuada aos professores, garantindo, assim, a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 13).

Desse modo, no ano de 2010 elaborou-se o PPCEJA, tendo sido aprovado e implementado no início de 2011, para adequar a Resolução n. 03 de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que *institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Procurou também, atender as exigências do Art. 5, II, da Resolução n. 03, CNE/CEB, que trata de

[...] incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) anos a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação a vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37

da Lei n. 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; (2010, p. 3)

De acordo com as primeiras análises que realizamos no PPCEJA, esse projeto exerce a função norteadora do trabalho das instituições de ensino da REME, bem como, o professor atuante na modalidade EJA, tanto no que se refere ao funcionamento do curso, aos pressupostos teóricos e metodológicos, a avaliação da aprendizagem, o regimento escolar, a organização curricular, como também a formação continuada dos docentes envolvidos. Contudo, percebemos a importância do projeto, como um instrumento que direciona as ações voltadas para a modalidade EJA, nas instituições de ensino do município.

De acordo com o primeiro caderno da série “Cadernos de Formação” – *Educação de Jovens e Adultos da REME: saberes em construção*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, no ano de 2007, na Gestão da Professora Maria Cecília Amendola da Motta – Secretária Municipal de Educação

[...] é necessário mudar o cenário da EJA, transformar o ensino por meio de uma metodologia diferenciada que considere o aluno real da EJA, sua identidade, seu conhecimento e sua cultura, assim, é de fundamental importância cuidar da formação do professor (2007, p. 13).

A partir dessa premissa, no cenário de Campo Grande que é *locus* de nossa investigação, as questões voltadas para a formação do professor da EJA recebem destaque. O município passou a oferecer a modalidade de ensino EJA no ano de 2006, em centros comunitários, igrejas, anexos, residências de professoras que se disponibilizavam em lecionar e alfabetizar jovens e adultos, ou seja, acontecia em vários bairros de Campo Grande. Mas foi no ano de 2007, que a modalidade ganhou ênfase no cenário municipal e passou a ser ofertada em escolas da REME, fato que vem ocorrendo até o presente momento.

Entendemos assim, que para romper os desafios propostos pelo mundo contemporâneo e suas mutações, é necessário que a formação continuada dos professores seja assumida pelos sistemas de ensino e pelos próprios profissionais da educação, que devem estar focados na aprendizagem; porém para que aconteça o aprendizado devemos considerar a formação inicial dos professores em questão.

Portanto, conforme o caderno “Educação de Jovens e Adultos: saberes em construção” para capacitar o professor é preciso

[...] reorientar o seu fazer pedagógico, oportunizar encontros com estudos de teorias que exigem o desenvolvimento de habilidades, de interpretação e autoria, ou seja, o professor precisa ser o profissional que promove a aprendizagem, isto implica em esforço multidisciplinar: avançar no campo

instrumental da pesquisa; usar e interpretar dados e informações; ocupar o espaço tecnológico e virtual, pois lida com a principal fonte da educação que é o conhecimento, portanto, necessita de renovação constante (CAMPO GRANDE, 2007, p. 13).

Contudo, podemos verificar que na REME, segundo o *caderno* supracitado e o PPECEJA, a habilitação para atuar na docência de jovens e adultos, acontece por meio da graduação, ou seja, de disciplina específica para atuar em sala de aula com o aluno dessa modalidade de ensino, bem como por formação continuada, oferecida pelo órgão central, mais especificamente pelos seus técnicos educacionais, que possibilitaram aos professores uma reflexão sobre sua prática pedagógica e suas aulas.

Essa reflexão é dirigida por ministrantes experientes, o que permite aos profissionais da EJA o conhecimento de novas metodologias e concepções sobre esta modalidade de ensino, atendendo a exigência da Resolução 118/SEMED, de 14 de fevereiro de 2008, em seu Art. 14, que enfatiza que “os professores lotados na Educação de Jovens e Adultos, terão formação continuada conforme convocação da SEMED”, da Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007, Art. 12, XII que assevera: “quadro de profissionais da educação, em número suficiente e permanentemente qualificado, para atender à demanda escolar, possibilitando a todos, o acesso à formação continuada” e também da Resolução n. 3/CONSELHO NACIONAL, de 15 de junho de 2010, Art. 5, II que busca “incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) anos a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado [...]”.

Para a Secretaria Municipal de Campo Grande, com a implementação da EJA nas escolas da REME, “criam-se novas expectativas para nossa clientela de docentes, principalmente no que diz respeito à sua formação e ao reflexo do sucesso da capacitação desenvolvida” (ibid., 2007, p. 32). Tal realidade, de acordo com os documentos legais da SEMED analisados, pode contribuir para uma educação com qualidade, para todos.

Conclusão

No cenário do município de Campo Grande – MS, nosso estudo referente às questões inerentes à formação docente recebem ênfase a partir do problema: de que forma o Projeto Político Pedagógico Experimental do Curso da EJA – PPECEJA foi constituído na Rede Municipal de Ensino, no período de 2011 a 2013? Os primeiros achados da nossa pesquisa, baseados em documentos como Projeto Pedagógico Experimental do Curso de EJA, nos remetem a perceber a carência de uma política municipal específica, voltada para a

formação docente para jovens e adultos. A princípio, o que se tem é uma ação municipal norteada por parâmetros nacionais, do Governo Federal.

Diante da apresentação do que iremos pesquisar e que já pesquisamos, os documentos mostram como vem ocorrendo o processo de formação específica para o docente da EJA na REME, inclusive no que se refere ao ato de lecionar para aqueles que não concluíram seus estudos em idade própria. Segundo o PPECEJA, os docentes dessa modalidade de ensino recebem habilitação inicial para tal no curso de graduação, estando assim aptos para lecionarem para a clientela jovem e adulta.

As políticas educacionais carecem maturação acerca da formação de professores para lecionar na educação básica, especificamente na modalidade EJA, repensando ações para propiciar uma educação qualitativa, a fim de garantir o acesso a todos. É necessário esquadrihar uma formação de professores adequada a esta clientela, com vasta experiência, história, hábitos culturais, bem como uma extensa caminhada percorrida. É preciso, que todas as pessoas tenham direito a educação que proporcione autonomia e criticidade.

REFERÊNCIAS

A) Legislações E Documentos

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal 2007.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE).** Parecer n.11/2000, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

_____. **Ministério da Educação.** Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/FNUAP, 1994. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/alfabetizando>> Acesso em: 30 maio 2013.

_____. **Ministério da Educação.** Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 30 maio 2013.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. **LEI n. 4.507, de 17 de agosto de 2007.** Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/cme/canaisTexto?id_can=2632> Acesso em: 01 jun 2013.

_____. **Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos da REME: saberes em construção.** 2007.

_____. **Secretaria Municipal de Educação.** Projeto Pedagógico Experimental do Curso da EJA. 2011.

_____. **Secretaria Municipal de Educação.** Resolução SEMED n. 118, de 8 de fevereiro de 2008. Disponível em: http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id_can=2435 Acesso em: 01 jun 2013.

B) Livros, Artigos, Dissertações E Teses

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURY, C.R.J. Educação básica. In: **OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.** DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. **Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM**

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

MAIOLINO, Elielma Velasques de Souza & SENNA, Ester. Política pública Educacional para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: Percurso histórico. 2011.

Disponível:http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICA%20P%DABLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCA%20C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS. Acesso em: 30 maio 2013.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. Concepções e perspectivas de educação: um estudo do centro estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS. 2012, 196.p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn Stremel. A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no município de Ponta Grossa. 2008, 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR.

VIEIRA, Evaldo. Democracia e política social. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1992. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.49).

C) Internet

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf Acesso em: 15 jul. 2013.

GT – Formação de Professores e Políticas Públicas

PRÓ-LETRAMENTO EM AÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DE NARRATIVAS

Carlos Sérgio de Oliveira –UEMS *

Vilma Miranda de Brito – UEMS **

RESUMO

O presente artigo tem o propósito de analisar as políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica no Brasil e, mais especificamente, verificar as contribuições do Programa Pró-Letramento em Matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Rio Verde – GO. O programa é oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Parte-se de uma reflexão teórica e dos dados do estudo de campo a fim de analisar a atuação dos professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O acompanhamento aos professores que já terminaram o curso tem evidenciado que a formação continuada insere inovações ao processo de ensino aprendizagem, revertendo-se em resultados positivos em sala de aula através das narrativas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Formação Continuada, Pró-Letramento, Narrativas.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre a importância da formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental através do Curso Pró-Letramento de Matemática, bem como sobre suas contribuições na prática pedagógica em sala de aula.

O olhar para a formação do professor no curso Pró-letramento em Matemática justifica-se pela importância que a formação continuada exerce no aperfeiçoamento das condições de ensino e aprendizagem, bem como nas ações dos educadores em sala de aula.

Há algum tempo, os pesquisadores vem discutindo a importância da formação continuada no campo da educação. Pois educar não se limita a repassar informação ou mostrar apenas um caminho, isto é, aquele caminho que o professor considera o mais correto. Na verdade, educar significa ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.

Neste sentido, Marcelo assevera que

A pesquisa sobre a formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. Pouco a pouco, tem –se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se

desenvolve o processo de aprender a ensinar. As perspectivas e enfoques que se foram utilizando para abordar essa problemática também foram evoluindo. Assim, se inicialmente a pergunta que nós fazíamos era: o que é um ensino eficaz?, pouco a pouco apareceram outros problemas como: o que os professores conhecem? que conhecimento é essencial para o ensino? e quem produz conhecimento sobre o ensino?. (MARCELO, 1997, p.51).

Os comentários levantados por Marcelo, no trecho acima, destacam a importância de formar professores para que a prática pedagógica se torne mais consistente e relevante ao processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, este estudo pretende trazer novos elementos para a compreensão da formação continuada, com o intuito de apreender de que forma as contribuições do curso Pró-Letramento de Matemática na atuação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental auxiliam na emancipação do professor como alguém que deve decidir e encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, é realizada uma análise das narrativas elaboradas pelos professores cursistas para conhecer seus processos de formação e as mudanças nas suas práticas.

2. A formação continuada e o Programa Pró-Letramento

No que se refere ao campo das políticas de formação continuada de professores, no Brasil, nos anos 90 de acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 63, vê-se a necessidade dos professores a buscarem novos conhecimentos que no campo da formação. Com esta lei, fica evidente a necessidade de se formar professores que reflitam a própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Segundo Schon (1992), o desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. Ou seja, o conhecimento emerge de um modo espontâneo, sendo que, aquilo que não se explicita verbalmente, pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão das ações.

Sob esta ótica, quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo, não se está revelando nenhum conteúdo para reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão, tampouco situando limites.

Por outro lado, faz-se necessário enfatizar que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação. Teoria e prática (re)significam mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação

contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles. A esse respeito, Pimenta assevera que

[...] os saberes teóricos prepositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo re-significando-os e sendo por eles re-significados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26).

É nesse contexto que as pesquisas, sobre a prática, estão anunciando novas perspectivas para o processo de formação de professores.

Sendo assim, muitos docentes reconhecem que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, a fim de envolver os alunos numa aprendizagem mais significativa não ficando apenas nas aulas expositivas. A utilização de aulas meramente expositivas reduz os papéis de professor e de aluno a simples transmissores e receptores de conteúdos.

Estas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambigüidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta, quase sempre, em dificuldades no campo da prática pedagógica. Então nos perguntamos:

Quais as ferramentas necessárias para se formar o educador?

Sabemos que os cursos de licenciaturas têm recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais de educação. É, hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento. Neste sentido, Tardiff (2002), defende a ideia de que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Assim, o saber docente não se constitui somente da prática, mas sim, da teoria também.

Destarte, os professores devem focar na formação continuada, pois com isso torna a prática pedagógica mais consistente e relevante ao processo de ensino aprendizagem. Para Tardif,

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar

situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 17).

Sendo assim, a formação continuada é um momento de reflexão da prática dos professores e entendemos que seja muito importante acompanhar se as práticas docentes resultantes deste curso são revertidas em benefício das aprendizagens dos alunos destes docentes.

Nessa compreensão, a formação do educador pressupõe uma inter-relação entre teoria e prática, na qual, a teoria vincula-se aos problemas reais que emergem da prática e a prática orienta-se pela teoria. Logo, a didática representa a mediação entre teoria e a prática. A formação continuada é um momento de reflexão da prática pedagógica dos professores. Portanto, é de grande importância acompanhar se as práticas docentes, resultantes do curso Pró-Letramento em Matemática, são revertidas em benefício das aprendizagens dos alunos destes docentes.

Nesta perspectiva, as políticas educacionais, tem apontados inúmeros debates sobre a formação continuada de professores. Assim, o Programa Pró-Letramento que foi criado em 2005, devido os dados insatisfatórios pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. A respeito disso, o Pró-Letramento torna-se um curso de formação continuada que favorece os professores da educação básica que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo da melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo Ministério da Educação – MEC, pela Secretaria da Educação Básica – SEB, Secretaria da Educação à Distância – SEED, com parcerias das universidades que fazem parte da Rede de Formação Continuada de Professores, adesão das Secretarias Municipais de Educação de acordo com o PAR – Plano de Ações Articuladas¹⁸¹.

O Guia Geral do programa Pró-Letramento (2007-2010) é composto por algumas etapas: apresentação do programa, seleção de tutores, adesão, formação dos tutores, formação dos cursistas e revezamento. As referidas etapas são descritas da seguinte forma:

1. Apresentação do programa: momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores de Programa entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento.

¹⁸¹ O Plano de Ações Articuladas – PAR foi proposto na segunda gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2011), derivado do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, como instrumento de apoio técnico e financeiro para promover a melhoria da qualidade da educação básica.(BRASIL, 2007a).

2. Seleção dos tutores: devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos.
3. Adesão: período em que o Secretário de Educação adere ao programa e assume os compromissos indicados na resolução do programa.
4. Formação dos tutores: formação inicial- seminário do programa na qual os tutores tem a participação obrigatória. O tutor poderá trabalhar com até 25 cursistas, ou seja, uma turma de até 25 professores. Seminário de acompanhamento- serão realizados dois seminários de acompanhamento à Universidade formadora. Seminário de avaliação final- destinados às apresentações de trabalhos, realizados e à entrega dos relatórios finais.
5. Formação dos cursistas: é dividida em 84h presenciais e 36 h à distância, totalizando 120 horas. Os cursistas participarão de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento. O cursista deverá ter 75% de frequência nos encontros presenciais.
6. Revezamento: após a realização da etapa anterior haverá um revezamento de áreas entre os professores cursistas. Sendo assim, a partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de matemática participarão também do curso de alfabetização e linguagem e vice-versa.

Contudo, no que se refere aos participantes do Programa Pró-Letramento, são basicamente: o coordenador geral, o formador do professor tutor, o professor tutor e o professor cursista (MEC, 2007). Assim sendo o professor cursista o objeto de estudo.

3. Programa Pró-Letramento de matemática no município de Rio Verde-GO

O Programa Pró-Letramento de matemática pressupõe a socialização das experiências e conhecimentos do professor, visando a reflexão de sua prática docente, questiona-se: Quais mudanças o programa trouxe para as professoras cursistas em sala de aula?

A partir das práticas observadas e das narrativas produzidas pelas professoras cursistas que participaram do curso de Pró-Letramento de matemática no período de seis meses no ano de 2011, destaca-se como o curso influenciou na aprendizagem da sala de aula.

O período de formação dos professores cursistas, em Rio Verde, foram de 21 encontros presenciais que aconteceram durante a semana de aproximadamente 4h e sábado com carga horária de 8h. Assim sendo, a turma de 2011, foi a segunda turma em que buscou novos conhecimentos para aprimoração da prática pedagógica. Por esse prisma, as cursistas no decorrer do curso tiveram uma outra visão do ensino da matemática, pois o conhecimento

teoria/prática fizeram com que os conteúdos ministrados em sala de aula fossem exploradas de maneira contextualizada.

Destarte, a formação continuada torna os professores aptos a construir seus conhecimentos e identidade. Nisto Gatti pondera que

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003,p.196).

Os comentários de Gatti supracitado acima, nos mostra que o processo de formação continuada viabiliza a construção da identidade como professor. Identidade na qual se torna sólida a partir de cada encontro de formação e socialização de conhecimentos.

Assim, durante o processo de formação, foram utilizadas narrativas em que as professoras cursistas puderam se expressar a partir da contribuição que o curso trouxe para elas.

Pelo mesmo viés, Souza pondera que

[...] a crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006,p.136).

Os comentários levantados por Souza no excerto supracitado denotam que as narrativas descritas pelas professoras cursistas ressaltam a importância da formação continuada para o trabalho docente.

Dessa forma, vale ressaltar que das 15 professoras cursistas, 04 foram analisadas pelas narrativas descritas do programa. Ao analisar a narrativa em relação sobre o que o programa trouxe para sua formação, a professora 1 destaca que “*este programa me trouxe uma ampla bagagem de estratégias variadas para ensinar matemática*” aplicado em sala de aula.

A escrita da professora C1, fica claro que os objetivos quanto ao programa, torna a formação continuada consistente em relação à dinâmica do curso. Nesse sentido Fagundes assevera que

Nessa perspectiva de uma proposta de formação emancipatória, a pesquisa torna-se instrumento pedagógico fundante de novas descobertas e reescritura de achados anteriores, vinculada à possibilidade construção de autonomia e da liberdade de seus sujeitos. (FAGUNDES,2011, p.171).

Assim sendo, o docente precisa refletir a própria prática, percebendo que a formação inicial configura apenas o alicerce de sua prática. Ou seja, a formação acontece não só por trás dos muros da universidade, mas também no ambiente sala de aula. Dessa forma, a formação continuada possibilita mudanças pessoal, cultural e profissional. A sala de aula é lugar em que a pesquisa, realmente, acontece. O professor deve ser pesquisador de sua própria prática.

Quanto ao manejo que o curso trouxe no âmbito geral, a C2 aponta que “*este curso me mostrou várias estratégias para trabalhar em sala de aula*”. Neste sentido, o programa buscou trazer intervenções de aprendizagem para aplicação em sala de aula.

Ainda nesta análise, a C2 ressalta que o “*o pró-letramento me viabiliza a socialização da teoria e da prática na sala de aula*”. Assim, fica evidenciado de que o ensino da matemática deixa de ser mecânico e passa a ser interpretativa.

Em relação aos trabalhos em grupo, C3 relatou que “[...]os trabalhos em grupo fazem com que eu me torne capaz de ensinar matemática viajando pela literatura infantil, sendo que antes nunca tinha ouvido falar nisso”.

Ainda falando sobre políticas educacionais, não podemos esquecer da Prova Brasil, uma avaliação em rede nacional, na qual se encontra no fascículo 8 do livro do Pró-Letramento que segundo o MEC as matrizes de referência dos descritores tem como objetivos de

Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino
(BRASIL, 2008a, p.8).

Destarte, quanto ao trabalho de forma diversificada, os encontros ajudaram a trabalhar práticas diferenciadas para a prova Brasil, pensando no levantamento do IDEB. Assim sendo, a C4 nos coloca esta questão da seguinte forma:

“na minha escola faz prova Brasil e Provinha Brasil e realmente a gente trabalha de forma significativa usando os conhecimentos adquiridos no curso. Mas nem todos professores fizeram a formação continuada, e nisto aguça a vontade dos outros a quererem fazê-lo para adquirir novas bagagens de conhecimento e descobrir estratégias variadas para isso”.

Em contrapartida, percebe-se o quanto que o curso tem aspectos positivos em relação ao IDEB das escolas na educação básica. Conforme Moraes (2012) em seu artigo sobre as Políticas de Avaliação, é importante discutir o currículo brasileiro na prática de formação

continuada dos professores. Além do mais, as habilidades que norteiam a prova Brasil precisam ser exploradas a partir da formação continuada e podem tornar-se um momento de reflexão do processo de ensino aprendizagem.

Contudo, com base nas narrativas das professoras cursistas, é possível afirmar que está acontecendo uma mudança da prática pedagógica, uma vez que no processo de formação continuada descobre-se vários horizontes para o processo de ensino aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem evidenciado o quanto o processo de formação continuada é importante para a construção do conhecimento do professor e sua prática pedagógica.

Destarte, a interação, a socialização do tutor com as cursistas, tem mostrado o quanto se torna sólido as experiências vividas de cada cursista em sala de aula.

O Pró-Letramento em Matemática possibilita um envolvimento na problemática do ensino da Matemática estabelecendo assim, uma relação mais próxima entre os professores das Universidades e os professores da Educação Básica para que em conjunto contribuam para um melhor processo de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Diante das narrativas, verifica-se que as cursistas que participaram do Pró-Letramento de matemática tiveram suas práticas mudadas em relação ao processo de ensino, uma vez que o curso possibilitou ao professor dar vez e voz na socialização do grupo. Sendo assim, este programa deve continuar enfatizando metodologias diversificadas de ensino, pois isto possibilitará uma aprendizagem eficaz na sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SSP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Metas compromisso todos pela educação**: Guia prático de ações. Brasília, 2007a. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. **Guia geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.

FAGUNDES, Mauricio César Vitória. **A pesquisa como princípio da do-discência**. In. Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 171.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios.** In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. [1997]. Disponível em: <[HTTP://WWW.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf](http://WWW.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf)>.

MORAES, Artur Gomes. **Revista Brasileira de Educação: Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil** .v.17 n. 51 set.-dez.2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRÓ-LETRAMENTO. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SSP, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONAL NA ESCOLA SENAI FERNANDO BEZERRA NO
MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (1998 – 2013)**

**Clésio Feliciano de Souza (Bolsista CAPES/PROSUP)¹⁸²
Jefferson Carriello do Carmo¹⁸³**

Resumo

A pesquisa está em fase inicial e será apresentada em forma de relato. Tem por objetivo central investigar as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes, e quais suas repercussões na Escola SENAI Fernando Bezerra no município de Rio Verde – GO. Tendo como objetivos específicos a) analisar as legislações das políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos a partir da LDBEN Lei nº 9.394/96; b) investigar a partir dos anos 1990 as transformações no mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes; c) verificar a possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Escola SENAI Fernando Bezerra às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho. Possuindo como problema: Como a política educacional de formação de professores do Ensino Técnico Profissional está submetida e consentida às novas formas de trabalho e produção na Escola SENAI Fernando Bezerra no município de Rio Verde – Goiás? O objeto de pesquisa consiste na análise do Sistema “S”, mais especificamente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que foi criado por meio do Decreto Lei de nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, com o objetivo de organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. Dessa maneira, a pesquisa a qual nos colocamos a realizar, é relevante, porque são poucas as produções que tratam especificamente sobre a política educacional de formação de professores para o ensino técnico. Sua relevância pode ser observada tanto no que se refere ao tema, quanto ao lugar, onde se pretende estudar, (Rio Verde – GO) contexto de uma cidade localizada numa região onde predomina o setor primário da economia com ênfase na agropecuária.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Ensino Técnico. SENAI.

¹⁸² Mestrando em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande - MS, 2013. E-mail: clesiofeliciano@hotmail.com.

¹⁸³ Professor/Pesquisador do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. Mestre e Doutor em Educação Aplicada às Ciências Sociais – UNICAMP, Pós-Doutor em História Social do Trabalho – UNICAMP. E-mail: jeffccprof@gmail.com

Introdução

A presente pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, em articulação com o Grupo de Pesquisa - Políticas de Trabalho e Formação Docente que reúne pesquisadores e alunos de Iniciação Científica e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UCDB.

A pesquisa vincula-se ao Projeto: “As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo”, que tem como objetivo, [...] investigar as mudanças nas formas de produção capitalista e as mutações do trabalho na perspectiva sócio-econômica em seus ajustes e como essa combinação submete e interfere no trabalho docente no âmbito escolar” (CARMO, 2010, p. 7).

A educação técnica, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho. A redação da referida Lei nem sempre foi assim, somente a partir da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 que alterou dispositivos da (LDBEN), para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ficando sua redação da seguinte forma:

Art. 36-A. [...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional

técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008).

A oferta da educação técnica profissional integrada ao ensino médio abordada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o texto da LDBEN afirma em seus artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D o vínculo educação e trabalho em relação à educação básica, e possibilita a oferta de educação técnica profissional no ensino fundamental e médio em articulação com o ensino regular.

Com isso, o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), afirma quanto à questão docente e sua formação que existem duas fragilidades envolvidas, a primeira, diz respeito a falta de professores efetivos no domínio da educação profissional técnica, principalmente, nos estados e municípios. Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, a da formação de professores que constituirão esses quadros efetivos (BRASIL, 2007).

Em meio a essas constatações é que se pretende investigar e analisar com esse relato de pesquisa, a política de formação de professores do ensino técnico profissional no contexto das transformações socioeconômicas do município de Rio Verde – Goiás na Escola SENAI Fernando Bezerra entre os anos de 1998 a 2013. O recorte temporal foi definido, tendo por base que o ano de 1998 é o ano da inauguração da Escola SENAI em estudo, além da relevância da década de 1990 em relação às novas formas de produção neste período. A relevância da década em face as novas exigências do mundo do trabalho pode ser retratada, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia,

financiada pelas agências multilaterais¹⁸⁴, que passam a se concentrar na Educação Básica na qual um dos temas de discussão é a relação entre o trabalho e o desemprego.

Na década de 90, a educação passa a ser diretamente ligada a problemas do emprego e do desemprego. A solução que parecia ser unânime no discurso do governo, de empresários, e até mesmo por parte dos próprios trabalhadores, era a necessidade de educação, de qualificação e requalificação profissional, expressões usuais no vocabulário das pessoas, que colocavam sobre os “indivíduos” a responsabilidade pelo acesso ao emprego (GARCIA, 2009, p. 53).

Outra questão posta, no que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade¹⁸⁵ entre ensino médio e educação profissional, com todas as consequências que isso representa (BRASIL, 2007).

O objeto de pesquisa consiste na análise do Sistema “S”, mais especificamente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que foi criado por meio do Decreto Lei de nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, com o objetivo de organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. Kuenzer (1997), salienta que a Lei Orgânica do Ensino Industrial constitui-se na

[...] organização de um ‘sistema de ensino profissional para a indústria, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1997, p. 13).

A criação do SENAI no ano de 1942 representou a efetivação de uma tendência na educação brasileira, a questão do ensino voltado e reforçando para o sistema de produção. No início o SENAI contou com uma estrutura administrativa própria e com verbas provenientes de 1% do total da folha de pagamento das empresas, o que lhe garantiu independência financeira suficiente para manter-se fora das normas, imperativos e valores que animavam a educação tradicional. Esse sistema foi se consolidando por meio dos anos e ganhando um espaço definido de ação, desenvolvendo assim, a formação profissional mais vinculada ao mundo do trabalho do que da educação (PETEROSSO, 1994).

Nos anos seguintes o SENAI foi se consolidando cada vez mais ao longo do território nacional, sendo que “qualificar, habilitar, aperfeiçoar, especializar, graduar e capacitar são

¹⁸⁴ A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BID) (BOTEGA, 2005, p. 01).

¹⁸⁵ O termo dualidade é utilizado para explicar as dicotomias existentes entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional técnica (MOURA, 2007).

ações que indicam a trajetória da educação profissional do SENAI em sua maturidade” (COSTA, 2012, p. 21). Essas ações são vistas pelo Diretor de Educação e Tecnologia do SENAI – Goiás - Professor Manoel Pereira da Costa como:

qualificar para o mundo do trabalho, habilitar para as novas tecnologias, aperfeiçoar para as funções, especializar em conhecimentos mais aprofundados, graduar tecnologicamente para exercício profissional de excelência e capacitar pessoas, formar cidadãos aptos para o enfrentamento do mundo do trabalho (COSTA, 2012, p.21).

A pesquisa a qual nos colocamos a realizar é relevante, porque são poucas as produções que tratam especificamente sobre a política educacional de formação de professores para o ensino técnico. Sua relevância pode ser observada tanto no que se refere ao tema, quanto ao lugar, onde se pretende estudar, (Rio Verde – GO) contexto de uma cidade localizada numa região onde predomina o setor primário¹⁸⁶ da economia com ênfase na agropecuária.

Objetivo Geral

- ❖ Investigar as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes, e quais suas repercussões na Escola SENAI Fernando Bezerra no município de Rio Verde – GO.

Objetivos Específicos

- ❖ Analisar as legislações das políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos a partir da LDBEN Lei nº 9.394/96;
- ❖ Investigar a partir dos anos 1990 as transformações no mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes;
- ❖ Verificar a possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Escola SENAI Fernando Bezerra às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho.

Metodologia

¹⁸⁶ “O *setor primário* reúne as atividades agropecuárias e extrativas (vegetais e minerais). (...) Nas economias subdesenvolvidas, predominam as atividades primárias e é precário o desenvolvimento dos setores secundário e de serviços, mais presentes nos países desenvolvidos” (SANDRONI, 1999, p. 555, grifos do autor).

Em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto dos dados de papel (fontes bibliográficas) como de dados de gente (depoentes) (GIL, 2002). A opção metodológica a ser adotada é a abordagem qualitativa e quantitativa.

Como nosso objetivo maior nesta pesquisa é investigar as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes, e quais suas repercussões no município de Rio Verde – GO, os instrumentos e documentos que serão utilizados na coleta de dados para subsidiar a conquista do objetivo principal proposto na pesquisa serão:

- ❖ Observação *in loco* na Escola SENAI Fernando Bezerra da efetivação das políticas educacionais do ensino técnico profissional no que tange a formação de professores;
- ❖ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Senai Fernando Bezerra do município de Rio Verde-GO.
- ❖ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- ❖ Resolução CNE/CEB nº 02/97;
- ❖ Parecer CNE/CEB nº 39/2004;
- ❖ Decreto Lei n. 4.048/1942;

Serão observados aspectos referentes ao cotidiano social e político dos professores, a atuação dos mesmos no espaço escolar, aos cursos de formação inicial e continuada, os discursos e os saberes durante e após as formações, tomando como base a importância e a necessidade destas formações para a prática da escola.

Assim, a opção pelas abordagens qualitativa e quantitativa, se justifica em função de considerar que as mesmas proporcionarão condições de atingir as intenções do estudo.

Vale salientar que a investigação de natureza qualitativa pode ser entendida segundo Martinez (1985) em dois sentidos: num sentido escrito, que consiste na produção de estudos analítico-descritivos dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas conhecimento e comportamento de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas. Em sentido amplo, compreende as investigações nas quais prevalece à observação participante, supondo o contato direto do pesquisador com o ambiente natural do fenômeno estudado.

Assim posto, o significado amplo da abordagem qualitativa requer uma maior aproximação com a realidade do objeto, ou seja, vivenciando contexto a ser estudado, interagindo com pessoas que dele fazem parte. O que equivale afirmar que o observador (pesquisador) se coloque dentro da situação e a observe *in loco*. O pesquisador assume o

papel de sujeito da pesquisa no campo investigado, objetivando uma melhor compreensão do objeto, produzindo conhecimento partindo do seguinte pressuposto: “Conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Assim, as questões e problemas que orientam uma pesquisa, acabam por exigir um posicionamento teórico, exigindo do pesquisador uma busca constante de novas respostas e novas indagações no decorrer de seu estudo. Nessa perspectiva observar e interpretar são condições simultâneas, permitindo a elaboração teórica. Desse modo, o significado amplo da abordagem qualitativa requer maior aproximação com a realidade do objeto, ou seja, será preciso vivenciar o contexto em questão, interagindo com as pessoas que dele fazem parte.

Discussões dos Resultados Preliminares

O município de Rio Verde está inserido na área sob domínio do cerrado brasileiro, é considerado um dos municípios mais desenvolvidos da região do sudoeste do Estado de Goiás. Possui uma área de 8.763 km², altitudes variando de 550 a 910 m. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população foi estimada em aproximadamente 185.000 habitantes em 2013.

A relevância do desenvolvimento do município pode ser notada na redação da Lei Municipal nº 4.864/2004 que aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde e dá outras providências, quando a referida lei caracteriza o município afirmando que o mesmo,

[...] possui infra-estrutura para acolher empresas e pessoas atraídas por busca de novas oportunidades, o que o destaca em relação aos demais do Estado. É o maior produtor de grãos, o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas e o maior centro difusor de novas tecnologias do Estado. O comércio e a indústria são um dos mais fortes e competitivos do Estado. O processo de industrialização teve início na década de 70, através da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano - COMIGO que, aliada a outras e à valorização do cerrado, fizeram com que indústrias de grande porte, com reconhecimento internacional, optassem por se instalar em Rio Verde. [...] As principais vocações econômicas do município são a pecuária, a agricultura, a indústria e o turismo (RIO VERDE, 2004, p. 3).

A produção agrícola do município contempla as mais variadas culturas, como arroz, algodão, soja, milho, sorgo, milheto, feijão, girassol, cana-de-açúcar, fruticultura, etc., com destaque para a produção de soja.

Assim, pretendemos com nossa pesquisa, contribuir para a discussão das políticas de formação do professor do ensino técnico profissional que tem o intuito de propiciar um atendimento no âmbito da educação tecnológica na constante busca da eficiência na

formação de técnicos e de alternativas que atendam às necessidades do agronegócio, comércio e serviços.

A investigação a que essa pesquisa se propõe realizar, quais as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes, e quais suas repercussões no município de Rio Verde – GO, faz-se necessário delimitar algumas categorias de análise. Em um primeiro momento será definida a categoria de análise “trabalho” e sua relação com a educação.

Frigotto e Ciavatta (2012), discutem a questão do trabalho em uma perspectiva educativa, pois:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

Dessa forma o profissional da educação deve encontrar o sentido do seu trabalho, pois

[...] a questão não é negar o processo técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da *resistência*, nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2003, p. 139, grifos do autor).

A intervenção do Estado em educação tem por finalidade implantar uma determinada política de educação, estabelecida para levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas como instrumento do Estado (HORTA, 1987). Assim, abordaremos neste estudo a questão das políticas educacionais de formação de professores para o ensino técnico profissional.

No Brasil, as políticas educacionais vêm sendo definidas por importantes mudanças, distinguindo-se, principalmente, as de ordem legal/institucional. No campo educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), surge como um passo decisivo nessas mudanças.

Assim o documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio afirma que:

Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 33).

O fato é que os professores ainda não possuem uma formação específica para a docência nos cursos de ensino médio profissional integrado. Assim necessitamos de políticas para esses profissionais do ensino profissional de nível médio. A segunda dimensão vem considerando essa problemática, a da formação continuada.

Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica. Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2007, p. 33-34).

Discutir políticas de formação de professores é colocar em evidência questões políticas e financeiras, já que uma está imbricada na outra, é uma relação contraditória. Preparar professores para atuarem no ensino técnico profissional é uma tarefa complexa, sobretudo no que tange às diferentes posturas teórico/metodológicas que esses profissionais assumirão na sua prática educativa.

Um aspecto importante que está presente na temática estudada são as mudanças que estão acontecendo na estrutura da produção capitalista e nas formas de trabalho, ou seja as novas exigências do mundo do trabalho, o que vem impulsionando as empresas a adotarem novos procedimentos na organização do trabalho.

Foram tão intensas as modificações que se sucederam no processo de trabalho e de produção capitalista, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2002, p. 71 apud CARMO, 2010, p. 2-3).

A intensidade dessas modificações e as formas de ampliação vistas pelas formas de produção que invadiram o espaço fabril e desenvolveram-se nas relações de trabalho e de produção do capital estão postas nos novos modos de gestão da força de trabalho, em vários países capitalistas avançados e do Terceiro Mundo Industrializado (CARMO, 2010).

Em primeiro momento, após algumas investigações documentais, podemos presenciar esse contexto no município de Rio Verde – GO, quanto a ampliação do parque industrial da Região Sudoeste do Estado de Goiás nos últimos anos da década de 90, com a instalação de grandes empresas do setor de alimentação, o que fez crescer, naturalmente a demanda por mão de obra especializada. Em meio a esse crescimento econômico nasce a Escola SENAI Fernando Bezerra, que a partir do ano de 2006 tem suas atividades integradas às do Serviço Social da Indústria (SESI), constituindo a Unidade Integrada Sesi SENAI Rio Verde.

A implantação ocorreu em 29 de dezembro de 1998, na mesma área onde antes havia funcionado o Centro Regional de Treinamento do Sudoeste (CRTS), que fora instalado no município em 1977. A construção foi fruto de parceria entre a instituição e a Prefeitura de Rio Verde – GO, o que propiciou a transformação de um modesto centro de treinamento então existente em uma moderna escola, dotada de laboratórios de última geração, compatíveis com o nível tecnológico dos grupos empresariais instalados na região (ASSIS; LIMA 2012).

A Escola SENAI Fernando Bezerra vem oferecendo formação de recursos humanos nas modalidades de aprendizagem industrial, qualificação profissional, habilitação técnica, especialização e aperfeiçoamento para as áreas de manutenção, supervisão e operação das empresas instaladas na região. Desde o início também presta às indústrias locais serviços de assistência técnica e tecnológica, contribuindo com a modernização e atualização dos sistemas produtivos.

A expansão do setor sucroalcooleiro na região nos últimos anos fez com que a escola se adequasse para formação de mão de obra capaz de atender às necessidades desse segmento industrial. Assim, passaram a ser oferecidos cursos de operação mecânica de máquinas agrícolas e operação de processos para as indústrias.

Atento às novas demandas, mas também ciente do papel fundamental que exerce como formador de recursos humanos capacitados para atuar nas indústrias da Região Sudoeste do estado de Goiás, o SENAI, busca atender todos os segmentos existentes (...) Não por acaso, o portfólio inclui hoje uma gama enorme de cursos nas áreas de mecânica de manutenção industrial, eletrotécnica, mecânica automotiva, administração e informática (ASSIS; LIMA 2012, p. 126).

Por meio dos serviços técnicos e tecnológicos prestados pelo SENAI Rio Verde, as empresas da região contam com um corpo profissional capaz de oferecer as mais atualizadas informações, necessárias ao desenvolvimento dos processos produtivos. Há desde consultorias na gestão de produção até serviços laboratoriais, sempre com a possibilidade de uso da rede de laboratórios e de tecnologia que integram o SENAI para a disseminação das informações por meio de cursos e palestras.

O documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), afirma que a formação de professores para o ensino profissional técnico deve ocorrer em duas dimensões, como já abordado antes: na dimensão da formação inicial e continuada. (BRASIL, 2007). Assim pudemos verificar que na escola em questão, Escola SENAI Fernando Bezerra essa formação ainda não é efetiva nos cursos de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Mecânica e Eletrotécnica.

Dessa forma, as políticas de formação dos profissionais para o ensino técnico deve assegurar aquilo que lhe é específico e inerente, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação.

Referências Bibliográficas

Legislação

BRASIL. [Decreto Lei no 4.048, de 22 de Janeiro de 1942](#). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm>. Acesso em: 30 maio. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10. abr. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Parecer CNE/CP nº 26/2001 que consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp26_01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.idep.ac.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 19. maio. 2013.

RIO VERDE. Lei nº 4.864/2004. Aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.rioverdegoias.com.br/arquivos/4864.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

Livros, Artigos e outros Documentos

ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial**. Goiânia: SENAI-DR, 2012.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990**. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15>. Acesso em: 19. abr. 2013.

BRASÍLIA. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 07 abr. 2013.

CARMO, Jefferson Carriello do. (Coord.). **As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2010.

COSTA, Manoel Pereira da. Educação e trabalho, o pacto e o desafio. In: ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial**. Goiânia: SENAI-DR, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, Roseli et. all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, M. **Novos métodos para a investigação do comportamento humano**. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

SANDRONI, Paulo (Org). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

Sites

DIRETÓRIO dos Grupos de Pesquisa no Brasil. **Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br>>. Acesso em: 18. abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE cidades, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 03. abr. 2013.

GT: Formação de professores e políticas públicas.

DIRETRIZES CURRICULARES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM SERIAM OS PROFESSORES A IMPLEMENTÁ-LAS?

HELOISA LAURA QUEIROZ GONÇALVES DA COSTA¹⁸⁷

RESUMO: Este texto incorpora estudos, ainda iniciais, de documentos curriculares nacionais e locais, esses últimos publicados pela rede de ensino municipal em Campo Grande, no período de 2000 a 2008. Para tanto, apresenta como objetivo mapear e analisar tais currículos, particularmente o processo de curricularização dos conhecimentos matemáticos e suas articulações com as outras disciplinas. Nesse contexto, nossos estudos se aproximam de questões que visam problematizar as práticas de curricularização colocadas em curso, bem como quem seriam os professores que a operacionalizaria.

Palavras-chave: Currículo, Educação Matemática, Formação de Professores.

1 Introdução

O presente texto apresenta aproximações ao objeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de doutorado em Educação. Tais aproximações, nos limites aqui impostos, estão delineadas no sentido de colocarmos em foco o conhecimento de Matemática que vem sendo distribuído para os alunos da educação básica, bem como as situações problemas que criam aos professores que atuam neste nível de formação.

Quando dizemos “conhecimento de Matemática” estamos nos referindo a um conhecimento que vai além do entendimento de técnicas operacionais, próprias da Matemática, mas também do raciocínio lógico, tão exaltado no meio matemático, e da capacidade de relacionar e resolver problemas práticos a partir da elaboração de modelos matemáticos.

Na busca por indícios deste “conhecimento de Matemática” estamos imersos no estudo das intencionalidades contidas nas propostas, diretrizes e/ou guias curriculares de Matemática, em particular destinados ao Ensino Fundamental, apresentadas para o contexto nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, em particular, local (Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande), na perspectiva de mapear e analisar as proposições e seu tratamento interdisciplinar que nos levem a indícios da formação dos professores requerida.

¹⁸⁷ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande - email: heloisa.ufms@gmail.com

2 Hipótese ou Indagações sobre o Objeto

O termo currículo tem sido entendido de diversas formas ao longo da história. O debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação.

Frequentemente o currículo é citado como uma construção social. Entendemos como Lopes (2011) que destaca o currículo como processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática em sala de aula, locais de interação professor e aluno. De acordo com a autora, a definição de o currículo não se encerra na mera seleção de conteúdos dispostos em um sumário ou índice e sim que a construção de um currículo demanda: uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; a compreensão de que ele é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; conhecimento dos processos de escolha de um conteúdo e não de outro.

Como Silva (2011) destaca ainda que, o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é, pois, também, uma questão de identidade.

Mas apesar de para nós a ideia de que o ensino deva ser planejado e de que esse planejamento envolva a seleção de atividades e conteúdos e sua organização no tempo de escolarização, o pensamento nem sempre foi assim, como Lopes (2011) destaca:

Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdo/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliava a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força, e para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. (LOPES, 2011. p. 20-21).

Indagações sobre o currículo de Matemática, em particular, permeiam os tempos e para entendermos melhor essas discussões é primordial conhecer as transformações no entendimento do ensino de Matemática nas escolas no Brasil.

A Matemática só entrou na escola no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, mas currículo e livros didáticos são criados com base na formalização e no

raciocínio dedutivo do grego Euclides (séc. III a.C.), crucial para compreender a Matemática, mas inadequada para aulas no Ensino Básico.

A partir dos anos 20 do século XX, os movimentos que aconteciam em âmbito nacional em relação à reorientação curricular não conseguiram mudar a prática docente para por fim ao caráter elitista do ensino da Matemática. Durante segunda guerra mundial a Matemática evolui e adquire importância na escola, mas continua distante da vida do aluno.

Nas décadas de 1960 e 1970, surge a Matemática Moderna, apoiada na teoria dos conjuntos, mantendo o foco nos procedimentos formais e ênfase absoluta na abstração e na Álgebra, isolando a Geometria. Nos anos 1970, particularmente, teve início o Movimento de Educação Matemática, com a participação de professores do mundo todo, organizados em grupos de estudo e pesquisa. Especialistas descobrem como se constrói o conhecimento na criança e estudam formas alternativas de avaliação. Matemáticos não ligados à educação se dividem entre os que apoiam e os que resistem às mudanças.

Nos anos 1980, a resolução de problemas passou a ser destacada como o foco do ensino da Matemática, com a proposta recomendada pelo documento “Agenda para Ação”.

Na década de 1990, no Brasil foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries do Ensino Fundamental. Ressaltamos que, nesse momento, para a elaboração do fascículo dedicado à disciplina de Matemática são convocados pesquisadores brasileiros do Movimento de Educação Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir dos bens culturais, sociais e econômicos:

- A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.
- A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.(BRASIL 1997. p. 15)

Nesses documentos há também a ênfase no ensino da Matemática contextualizado e interdisciplinar. Estando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em

Matemática distribuídas em três domínios da ação humana; a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva:

- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no **contexto social**, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, **levantando hipóteses** sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.
- Resolver situações-problema e **construir**, a partir delas, os **significados** das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- Desenvolver procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — pela **observação de regularidades** e de propriedades das operações e pela antecipação e **verificação de resultados**.
- **Refletir** sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.
- Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; **interpretar e fornecer instruções**, usando terminologia adequada.
- **Perceber semelhanças e diferenças** entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e **elaborar estratégias** pessoais de medida.
- **Utilizar informações** sobre tempo e temperatura.
- **Utilizar instrumentos de medida**, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais.
- **Identificar** o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e **construir** formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas. (BRASIL, 1997. P. 47) (grifos nossos)

Desde então alguns pesquisadores do campo do currículo de matemática, como D'Ambrósio (1999), Bicudo (1999) e Pires (2000), debruçam-se sobre esses documentos tentando identificar suas relações internas e os efeitos dessas referências curriculares, ditas currículos prescritos, no currículo real, presente e efetivamente trabalhado na escola.

É necessário pensar portanto na formação do professor que vai ensinar Matemática nessa nova proposta de ampla dimensão, pois são sentidas ausências de alguns aspectos nesta formação no que diz respeito a uma maior imersão cultural, social e política do professor no mundo, aspectos esses de grande destaque nos PCN. Discussões sobre essa formação se tornaram presentes nas elaborações das novas propostas curriculares dos cursos de

Licenciatura em Matemática como vemos no trabalho de Pires (2002). Ainda como em Pietropaolo (2002, p. 34), “[...] a formação profissional docente pressupõe, certamente, discutir os currículos de Matemática prescritos para a escola básica. Embora esses dois temas mantenham estreitas relações entre si, nem sempre eles tem sido discutidos de forma articulada”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL. 1997, p. 34)

A lógica do mercado é cada vez mais forte em todo o mundo e, particularmente, no campo educativo, em uma sociedade dominada pelo capital, o acesso aos conhecimentos escolares torna-se apenas um meio para atender às suas exigências. Nesta perspectiva, a inclusão de competências em projetos educacionais, entre eles o curricular, atende a uma concepção na qual a educação passa a ser o instrumento da modernização requerida em finais do século XX, reelaborando a competitividade, eficiência e eficácia que o mercado passa a exigir.

2.1 Aproximações aos questionamentos apresentados ao objeto

Existem vários questionamentos quanto à efetiva “finalidade da escola”. Muitos acreditam a escola como local instituído para a “vulgarização da ciência de referência”. Tal vulgarização parece-nos ancorada na tentativa de inculcação de que o conhecimento matemático é de difícil entendimento e, se ancora na tentativa de exclusão e/ou inclusão de conteúdos deste conhecimento, apontando para o que nos querem fazer pensar.

Pensando no conhecimento de Matemática como agente de intervenção na realidade, temos situações do cotidiano nas quais decisões devem ser tomadas a partir da análise Matemática de alguns dados. Questionamos, portanto, se ao elaborar um currículo, não seria desejável contemplar o acesso pleno aos conhecimentos matemáticos, dos básicos àqueles mais sofisticados explícitos e ocultos no cotidiano?

Diretrizes curriculares em âmbito nacional e municipal não raramente reforçam a importância da formação do cidadão crítico capaz de intervir na realidade.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997).

Para exercer plenamente sua cidadania, a criança e o jovem precisam, não apenas ler, mas interpretar e analisar o que lê despertar senso crítico, a sensibilidade, a emoção, a fim de que possa interagir e tornar-se um agente de transformação. (CAMPO GRANDE, 2008).

As reflexões sistemáticas sobre o currículo têm estado diretamente relacionadas com a massificação da educação, o aceleramento da industrialização e a intensificação dos movimentos migratórios no início do século XX. Nesse contexto a instituição escolar constitui-se num aparelho ideológico central por atingir uma população quase que totalmente e por um período prolongado, já que, em sociedades modernas, a escola está presente na vida de seus cidadãos desde a infância até, pelo menos, a adolescência. Nos dizeres de Silva (2011), toda discussão sobre currículo envolve uma questão primordial:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2011, pp. 14-15).

Para tanto, levamos em conta que as escolhas de “o que” ser abordado e privilegiado no currículo, em particular de Matemática, agem sobre os indivíduos no momento em que tais escolhas definem (ou podem definir) qual cidadão estamos formando. Ao questionarmos **para quem** os currículos foram elaborados (para os professores?) e **para o que** foram elaborados, não estamos interessados apenas em quem são os sujeitos para os quais as propostas foram definidas, mas, mais ainda, que tipo de cidadão pretendemos formar?

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática”.(BRASIL, 1997, p. 19).

As propostas curriculares têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes. Essas propostas também refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

A partir disso, estamos interessados em observar não apenas quais conteúdos matemáticos foram privilegiados elaboração dos documentos curriculares, mas, sim, que interesses guiaram a seleção desse conhecimento dito legítimos. Segundo Apple (2000), a questão importante não é como organizar o currículo, mas “por quê” tal conhecimento é considerado importante e outro não.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

Tais “interesses por detrás do assunto” são retomados por Skovsmose, um dos principais responsáveis por divulgar o movimento da “Educação Matemática Crítica” no Brasil, quando enuncia o que chama de tese do currículo: “Os princípios fundamentais da estruturação do currículo são derivados delas ou estão de acordo com as relações de poder dominantes na sociedade” (2001, p. 31). Segundo ele estas relações de poder, incluindo todos os “interesses”, podem estar imersas em determinada organização curricular.

Nesse momento torna-se importante reforçar que o conceito de poder por nós é pensado de forma distinta do conceito de controle. Como nas concepções de Bernstein, citado por Silva (2011), quando reforça que a diferença entre os dois consiste em considerar o poder aquele essencialmente ligado à classificação que define o que é e o que não é legítimo de ser incluído no currículo, por outro lado o controle é definido como a forma de transmissão desse currículo, associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão.

Entendemos o currículo não como uma junção de “monólogos”, onde cada disciplina versa sobre seu conteúdo sem articulações com as demais, o entendemos sim como um diálogo onde cada um, apesar de sua especificidade, é capaz de dialogar com os outros na proposição de caminhos que percorrerão juntos para alcançar os objetivos definidos por todos.

Um aspecto referente à importância da investigação proposta se insere no fato de não encontrarmos pesquisas históricas, no campo da Educação e da Educação Matemática, que discutam aspectos da definição dos Referenciais Curriculares de Matemática no município de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, em particular no que concerne às investigações das relações de poder nelas contidas, de forma implícita ou explícita, olhando o currículo de Matemática interligado às outras áreas do conhecimento.

3. Quem seriam os professores operadores do currículo matemático?

A política educacional dos anos 1990 favoreceu mudanças quando estabeleceu “[...] conteúdos curriculares básicos para os programas de formação docente para a educação básica” (Freitas, 1997, p. 32). Pimenta (2005, p. 28) refere-se à formação de professores como “[...] antigo e caro tema em nossa história”, no qual muito já se produziu em termos de pesquisas nesse âmbito, principalmente com a criação dos cursos de pós-graduação na área de educação, institucionalizada com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68.

Nas palavras de Sacristán (2000):

A docência não é um trabalho qualquer, pois se soma ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva os sujeitos e a sociedade para além de ponto em que o professor os encontra. Na escola obrigatória todos devem progredir, todos devem ‘crescer’, sem nenhuma exceção – compartilhar essa idéia é fundamental. (SACRISTÁN, 2000, p. 59)

Maldaner e Schnetzler (1998, p. 206) apontam que:

[...] historicamente os professores foram sempre incumbidos de aplicar práticas curriculares uniformes, submetidos a dispositivos de avaliação padronizados, treinados para gerir as salas de aula com padrões de ação claramente normatizados e segundo programações externas à sala de aula, etc.

Para definir a expressão formação de professores, referimo-nos a Ramos (2001) que, ao apresentar suas considerações sobre o assunto, toma o termo como “formação permanente dos professores”, ou “formação dos professores” ou mesmo “formação de professores ao longo da vida”, destacando que o termo formação remete a vários e distintos significados tais

como: crescimento profissional e humano, reciclagem ou ainda, sem buscar esgotar as possibilidades, um meio de adequar os professores à necessidade do sistema.

De posse deste conjunto de ideias, para entender o perfil dos professores operadores do currículo matemático prescrito, buscamos indicadores em pesquisas recentes, particularmente as organizadas em Programas de pós graduação em Educação e em Educação Matemática, em universidades na cidade de Campo Grande. Alguns trabalhos concluídos nos permitiram um mapeamento inicial, mas ainda pontual.

Em trabalhos concluídos oriundos do programa de pós graduação em Educação (UFMS) destacamos: Brandão (2005), que investiga a formação inicial dos professores de Matemática nos cursos de Licenciatura do Estado de Mato Grosso do Sul, destacando a preparação para o uso de novas tecnologias educacionais; Farias (2009) cujo objetivo foi investigar os saberes que os professores dos anos iniciais, em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e, como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional.

Já os trabalhos concluídos no Programa de pós graduação em Educação Matemática (UFMS) selecionamos: Oliveira (2010), que investigou a relação existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aqueles mobilizados durante a prática pedagógica por um professor de Matemática em início de carreira; Neto (2011) que analisou, de um lado, quais as competências profissionais docentes valorizadas ou desvalorizadas por duas gestoras e, de outro, como quatro professores de Matemática se posicionam profissionalmente para atender os objetivos de um colégio da rede privada de Campo Grande posicionado entre as dez primeiras colocações no *ranking* nacional do ENEM de 2009.

O trabalho de Giraldelelli (2009), do Programa de Pós graduação em Educação (UCDB), investigou como professores com diferentes formações colocam em prática procedimentos de ensino de conteúdos matemáticos na sala de aula do Ensino Fundamental.

Ainda, sem a devida análise minuciosa dos trabalhos acima identificados, chegamos ao suposto de que os professores estão sendo chamados à responsabilidade sobre os documentos curriculares e, particularmente aos conhecimentos curricularizados, como formadores da população escolar, aquele que “ensina” os conteúdos essenciais, estabelece os objetivos a serem alcançados e amplia a visão sobre as lutas a serem assumidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRANDÃO, Paulo Cezar Ribeiro. **O Uso Das Novas Tecnologias E Software Educacional Na Formação Inicial Do Professor De Matemática: Uma Análise Dos Cursos De Licenciatura Em Matemática Do Estado De Mato Grosso Do Sul.** PPGEdU Dissertação de Mestrado em Educação – Campo Grande: UFMS, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / primeira à quarta série.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / quinta à oitava série.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06(seis) anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF de 07 de fevereiro de 2006, p. 1.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática.** In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação Docente e entrada na carreira: Uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.** Campo Grande: UFMS PPGEdU Tese de Doutorado em Educação, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A política brasileira de educação e a problemática da gestão educacional.** In: _____. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. Campo Grande: UFMS, PPGEdu Dissertação de Mestrado, 1997. p. 23-84.

GIRALDELLI, Maria Santina de Carvalho. **Os diferentes níveis de formação para o ensino de matemática: concepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado em Educação. UCDB, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, Otávio Aloísio; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras.** In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de (Orgs.). Ciência, ética e cultura na educação. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1998. p. 195-214.

NETO, Vanessa Franco. **Competências profissionais de professores de matemática do Ensino Médio valorizadas por uma "boa" escola: a supremacia da cultura da performatividade.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Campo Grande: UFMS, 2011.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Campo Grande: UFMS, 2010.

PIETROPAOLO, Ruy Cesar. **Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental.** Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n.11, p. 34-38, Abril de 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma prática.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIRES, Celia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: Da Organização Linear à Ideia de Rede.** São Paulo: FTD, 2000.

_____. **Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** Educação matemática em revista. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n. 11a, p. 44-56, abr. 2002

RAMOS, Rafael Yus. **Formação ou conformação de professores?** Pátio, Porto Alegre, ano 4, n. 17, p. 22-26, maio/jul. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

GT: Formação de Professores e Políticas Públicas

A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM PROCESSO QUE INFLUÊNCIA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elis Regina dos Santos Viegas¹⁸⁸

Resumo

Nos debates entre Política e Educação, torna-se relevante destacar as políticas educacionais destinadas à alfabetização, sendo esta considerada como movimento dinâmico que influencia diretamente a ação e a formação docente dos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, o presente estudo de natureza teórico-bibliográfica, tem por objetivo discutir o tema da alfabetização em âmbito escolar como um processo que foi sendo construído ao longo tempo a partir de avanços registrados na legislação brasileira. Nesse processo verifica-se que atualmente a discussão não está mais somente no acesso ao ensino obrigatório, mas também numa perspectiva de educação pública de qualidade, seja no ensino oferecido, seja no modelo de profissional docente, ou nas competências e habilidades definidas aos alunos.

Palavras-chave: Política Educacional. Alfabetização. Formação Docente.

As ações de formação continuada de professores vêm sendo priorizadas nas formulações das políticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental nos âmbitos nacional, estadual e municipal a fim de garantir a participação de todos os entes federados na definição dos rumos da formação de professores em todas as esferas para que esta adquira sentido para os envolvidos que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar as políticas educacionais destinadas a alfabetização, sendo esta considerada como movimento dinâmico que influencia diretamente a ação e a formação docente dos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo verifica-se que atualmente a discussão não está mais somente no acesso ao ensino fundamental, mas também numa perspectiva de educação pública de qualidade. Todavia, as intenções acima citadas se constituem como um processo histórico que foi sendo construído ao longo do tempo.

Até o final da Primeira República, enquanto a União tomava para si a responsabilidade sobre os níveis de ensino secundário e superior, relegava aos estados o ensino primário, o qual não teve a atenção e o investimento necessários para sua expansão.

¹⁸⁸Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Assim, a população em geral não tinha acesso nem mesmo à escola elementar (PAIVA, 1990).

A descentralização do ensino primário, defendida tanto por intelectuais conservadores quanto inovadores, demonstra a herança da sociedade senhorial e o descaso das elites com a alfabetização da população, como também, demonstra a luta e a crença dos intelectuais renovadores na possibilidade de garantir a autonomia dos estados perante as decisões do governo central (BRUEL, 2010).

Do mesmo modo, Paiva (1990) considera que mesmo com a defesa de escola para todos e a bandeira da alfabetização para população, empunhada pelos intelectuais da Escola Nova, as primeiras décadas do século XX não viram a democratização da escola pública, e tampouco se consolidou a necessidade concreta de escolarização da totalidade da população brasileira.

Posteriormente, entre as décadas de 1950 e 1970, houve um acelerado crescimento das matrículas no ensino primário, até com financiamento específico para esse nível, processo no qual tem importante papel a atuação dos intelectuais renovadores “[...] que difundiam no país a ideia de que democracia e oportunidades de educação estavam intimamente ligadas” (Ibid., p. 12). Segundo os números que indicam as matrículas nos anos 1950, 1960 e 1970, o ensino primário contava com 4.352.043 alunos em 1950; uma década depois, a quantidade de alunos praticamente dobrou, chegando a oito milhões de matrículas, façanha que se repetiu, fazendo com que, em 1970, esse nível de ensino tivesse dezesseis milhões de alunos em todo país.

Paiva (1990) analisa que a ampliação significativa da oferta do ensino primário se deve a um conjunto de fatores ligados a motivos externos à escola, como o processo de industrialização e urbanização, o qual passou a exigir uma escolarização (ainda que mínima) da população, bem como a defesa da educação como motor da história, considerando que o investimento na escolarização da população levaria ao desenvolvimento econômico e social do país; e internos à escola, como a pressão social pela ampliação de vagas para garantir o acesso e a continuidade dos estudos, além da defesa de democratização do ensino.

Cabe ressaltar que os avanços registrados na legislação nacional em relação à ampliação do direito à alfabetização e, sobretudo, em relação à definição dos deveres do poder público na oferta da escolaridade se mostraram historicamente como indutores de políticas. Isso significa que ampliação do acesso e da oferta educacional se realizou em grande parte depois que a legislação incorporou as reivindicações sociais, para então ampliar direitos, como consequência.

Nesse cenário, o tempo de duração da educação obrigatória foi ampliado ao longo do período republicano numa perspectiva gradativa e ascendente. Iniciando com quatro anos, o ensino obrigatório foi elevado para oito anos de duração na década de 1960 através da Lei nº 4.024/1961, e passou a abranger os níveis anteriormente chamados de primário e ginásio, organizando-os em um único nível, por definição da Lei nº 5.692/1971.

Trinta e cinco anos mais tarde houve nova ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório, com o aumento do ensino fundamental para nove anos, com aprovação da Lei nº 11.274/2006. Três anos depois, a EC nº59/2009 amplia a obrigatoriedade para educação básica na faixa etária de quatro a dezessete anos (meta a ser alcançada até 2016), o que eleva a obrigatoriedade para quatorze anos de escolarização.

No estudo de Araújo (2010) intitulado “Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003”, a autora analisa a evolução das matrículas na etapa obrigatória de escolarização, por dependência administrativa, evidenciando a dimensão do recente processo de municipalização do ensino com a conjuntura dos sistemas que a federação brasileira adotou a partir da promulgação da CF/1988.

Embora o processo de municipalização do ensino já estivesse presente no debate educacional desde a década de 1940, somente a partir da definição do município como ente federado na CF/1988 é que a participação municipal na oferta da etapa elementar de escolarização foi de fato consolidada, especialmente com a Emenda Constitucional nº 14/96 e a legislação complementar, que regulamentaram a redefinição de competências na oferta de educação fundamental para a população.

Essa redefinição resultou numa inversão da tendência definida ao sistema estadual de evolução das matrículas, de maneira que, atualmente, o município é o responsável pela maior parte das matrículas no ensino fundamental. Em 1991 as matrículas somavam 8.620.351, chegando ao final da década de 90 com 17.863.888, ou seja, 9.243.537 novas matrículas em âmbito municipal, representando uma ampliação de 107%, um quantitativo inédito para essa dependência administrativa no histórico das matrículas na etapa elementar de escolarização.

Constatou-se também que essa reversão da convergência estadualista das matrículas sucedeu após 1998, período de implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que induziu à municipalização ao estabelecer competências e redistribuir recursos para os entes federados por número de matrículas no ensino fundamental. Porém, o estudo demonstra que o processo de municipalização das matrículas somente consolidou-se a partir de 2001, quando os municípios superaram os estados ao chegar a 51,87% na oferta de matrículas no ano 2003.

A tendência observada nos últimos anos na oferta do ensino fundamental se mantém, conforme constatado no Censo da Educação Básica 2011. Verifica-se que a participação das redes municipais corresponde a 68,1% das matrículas dos anos iniciais, cabendo às redes estaduais 17,6%, enquanto as escolas privadas atendem 14,3%.

Assim, constata-se que a CF de 1988 teve grande impacto na organização do ensino fundamental, ao definir os municípios como entes federados autônomos, bem como a sua responsabilização pela oferta e manutenção dessa etapa da educação básica, em regime de colaboração com União, estados e municípios. Tal princípio, uma vez instituído, e reforçado pela implementação do FUNDEF na década de 1990, posteriormente substituído pelo FUNDEB, produziu e incentivou um processo intenso de municipalização do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394/1996 reforça esse processo quando propõe a descentralização da gestão mediante a criação dos sistemas municipais de ensino e, conseqüentemente, a gestão dos processos, entre eles, aqueles relacionados à implantação e implementação de políticas educacionais voltadas a ações de qualificação do ensino fundamental. Amparado nesses preceitos legais, cada sistema passou a ter autonomia para gerir as ações de formação e definição das propostas de trabalho pedagógico que serão utilizadas, devendo, no entanto, seguir as orientações do Ministério da Educação.

Em decorrência desse processo, os municípios assumiram novas atribuições e desafios relacionados à organização de suas redes; à garantia dos direitos da população quanto ao acesso, permanência e qualidade do ensino; à valorização dos trabalhadores em educação; à definição e garantia de padrão e condições de qualidade da educação; e à necessária ampliação do atendimento para acolher toda demanda.

Do ponto de vista da organização curricular do ensino fundamental, uma referência importante, decorrente dos dispositivos do texto constitucional de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, é o Parecer CEB/CNE nº 4/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs), e como forma de adequação da nova realidade legal a Resolução nº 7/2010, que reorganiza e fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, ressalta-se o disposto no art. 30, onde os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
 - II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
 - III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- (BRASIL, 2010, p.08).

Entre as novidades consta a diretriz da alfabetização e do letramento, que devem ser asseguradas a todas as crianças até os oito anos de idade. Indica que os sistemas educacionais devem oferecer os meios necessários e suficientes para que nenhuma criança seja retida por insuficiência de aprendizagem, especialmente nos três primeiros anos, que devem ser concebidos como um bloco pedagógico não passível de interrupção.

Nessa mesma direção, o governo federal lançou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras, urbanas e rurais.

A determinação de uma “idade certa” para alfabetizar todas as crianças tem causado questionamentos pela comunidade acadêmica, uma vez que deixa de considerar a diversidade social, cultural e econômica que permeia o país. No entanto, seguindo a tendência atual de prescrições econômicas para a educação, a Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) da Câmara Federal propõe a redução da idade para alfabetização até os seis anos de idade.

Tal proposição se encontra em uma das emendas inseridas no projeto de lei da Câmara Federal (PLC) 103/2012, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada em maio de 2013, após inserção de 83 emendas. Entre essas emendas destaca-se a alteração da meta 5 do PNE, que mantém a alfabetização até os oito anos de idade e até o terceiro do ensino fundamental na primeira metade da vigência do plano; aos sete anos, no período compreendido entre o sexto e o nono anos de execução do plano; e ao fim dos seis anos de idade, no décimo ano de vigência do PNE.

Em resposta a tal medida, pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (CAMPOS, ESPOSITO e ABUCHAIM, 2013) divulgaram um documento que repudia a alteração proposta pela CAE e propõe o imediato retorno à redação original, que prevê a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, embora o texto também questione o estabelecimento de “idade certa” para se alfabetizar, ponderando:

Nos países educacionalmente desenvolvidos, como é o caso da Finlândia, em foco por seus resultados excepcionais no PISA (prova internacionalmente aplicada a jovens de 15 anos de idade), ninguém se preocupa com a idade exata em que cada criança vai se alfabetizar. Praticamente todas as crianças vão se alfabetizar em algum momento, e se as atividades de letramento forem bem feitas na pré-escola, muitas crianças já vão entrar lendo e escrevendo um pouco no primeiro ano, aos seis anos de idade, mas não serão todas, nem da mesma maneira. (Ibid., p. 9).

As autoras retomam estudos acadêmicos sobre a temática, que referendam o caráter processual do processo de alfabetização, o qual não deve constituir-se em meta da educação infantil, momento no qual devem ser contempladas, mediante o planejamento da prática pedagógica, a introdução e a ampliação de um “contexto de letramento”, a ser desenvolvido de forma gradual durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que a alfabetização seja construída com significado social e cultural (Ibid., p. 9).

Nesse processo, destaca-se como uma das condições fundamentais, a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, em seu ambiente de trabalho, bem como o acesso a livros e materiais pedagógicos adequados a todos os alunos e a melhoria da capacidade e da infraestrutura das escolas.

Diante de tudo isso, percebe-se que, gradativamente, as expectativas em relação à alfabetização e à formação de professores vêm se ampliando, uma vez que surgem novas necessidades pautadas pela sociedade contemporânea. Para atender às exigências do mundo atual, segundo Soares (2010), é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Desse modo, o professor é percebido como um dos elementos essenciais de motivação desse processo.

Assim, verifica-se uma tendência crescente de exigências relacionadas à alfabetização e, por conseguinte, aos professores alfabetizadores. Deste modo, encontra-se em Brasil (2004 e 2009), Kramer (2006), Silva e Cafiero (2010), Guarnieri e Vieira (2010) que a nova conjuntura educacional decorrente da ampliação para nove anos do tempo do ensino fundamental, traz para prática da alfabetização e, conseqüentemente, para formação de professores novos questionamentos, o que demanda uma formação específica aos alfabetizadores, que possibilite a problematização da sua atual realidade escolar.

Na perspectiva dos estudos sobre políticas educacionais de formação de professores Freitas (2007), Rheinheimer (2007), Campos (2007), Gatti (2008), a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas

também como uma estratégia das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

Tais formações visam atender as novas demandas colocadas pelas políticas atuais, como as definidas pela Resolução nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e define modos de atuação docente nos três primeiros anos do ensino fundamental no seu artigo 30, parágrafo 2º,

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010, p.09).

Deste modo, são vários os desafios enfrentados pelo professor para exercer a profissão docente, de maneira que consiga atender às solicitações da sociedade atual que exige desse profissional uma formação contínua de estudos para adequação e transformação da prática pedagógica. Nessa circunstância, espera-se que o docente organize sua prática com bases em diversos aspectos e posicione-se criticamente em relação à sua prática pedagógica. Sobre essa situação Soares (2004), já apontava:

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não tem sido feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Ibid., p.24).

Neste sentido, compreende-se que a formação continuada é uma questão essencial dentro das políticas educacionais, pois por meio das ações propostas pelas secretarias de educação de cada município, juntamente com as formações existentes dentro de cada escola, o docente poderá rever a sua prática, habituando-se as condições pedagógicas necessárias ao cotidiano escolar, construindo novos saberes explorando novas maneiras de agir e desenvolvendo novas reflexões sobre a ação docente.

Considerações Finais

Na gestão de políticas educacionais, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores (ARRETCHE, 2001). Esta distância é uma contingência da implementação, que pode ser, em grande parte, explicada pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores, no contexto econômico, político e institucional em que operam. No caso da alfabetização, os implementadores são, em sua maioria os municípios, dentro deles as escolas e, em última instância, o professor alfabetizador.

Figueiredo e Figueiredo (1986) já apontavam o distanciamento dos programas em relação a seus objetivos iniciais, em decorrência, geralmente, das distorções na sua implementação e, em alguns casos, pela forma como os benefícios são apropriados pelo público alvo. Mesmo programas de reduzida complexidade e escala supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementar tais decisões.

Além disso, acrescenta-se que um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes, o que nos leva a destacar o papel fundamental do professor alfabetizador enquanto um dos agentes de implementação da política de alfabetização no Brasil e, por consequência, a necessidade premente de atenção à formação continuada desse profissional.

Portanto, assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.

Referências

ARAÚJO, G. C. de. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. **RBEP**, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1454/1309>>. Acesso em: abr de 2013.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Ementa Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 13 de set 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em: jan de 2013.

_____. Constituição (1988). Ementa Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 12 de nov 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: jan de 2013.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 27 de dez 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em: fev de 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 12 de ago 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: fev de 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: nov de 2012.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: ago de 2012.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 7 de fev 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: ago de 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

_____. Resolução n. 7, 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: dez de 2012.

BRUEL, A. L. de O. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

CAMPOS, E. F. E. Políticas públicas em educação: uma proposta participativa de formação de professores. **Revista ACOALFAplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua

portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.org>> Acesso em: set 2012.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; ABUCHAIM, B. **Porque não se deve aceitar a meta de todas as crianças alfabetizadas aos 6 anos ao final da vigência do II PNE?** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, São Paulo, v. 1, n. 3, set/dez 1986.
FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203-1230, out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: out 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.57-71, jan/abr 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: nov de 2012.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, C. V. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional – Vitória da Conquista**, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>>. Acesso em: mar de 2013.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 797-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: nov de 2012.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pro-posições**, Campinas, n.2, p.7-18. 1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>> Acesso em abr de 2012.

RHEINHEIMER, A. de F. Política de Formação Contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. In: **Anais... 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>> Acesso em: jan de 2013.

SILVA, C. S. R. da.; CAFIERO D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_02.pdf> Acesso em: out de 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GT- Formação de professores e políticas públicas.

OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MATO GROSSO DO SUL

Mirta Rie de Oliveira Tominaga¹⁸⁹
Jefferson Carriello do Carmo¹⁹⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre os desafios do ensino médio integrado no estado de Mato Grosso do Sul e faz parte dos resultados da pesquisa de Mestrado *A implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul em Ponta Porã/MS e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região (2007 – 2012)*. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico. Os resultados permitem afirmar que a implantação do ensino médio integrado no estado de Mato Grosso do Sul é um avanço no sentido de que ele inexistia nesse estado e por outro lado, é um campo minado de interesses distintos e envolto por muitos desafios para a sua expansão, especialmente, com o surgimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, a partir do ano de 2011. Os desafios são delineados tanto pelo atravessamento do Pronatec na política de ensino médio integrado, quanto por se tratar de uma política recente e necessária que tem, em suas bases teóricas legais, os elementos da educação politécnica e unitária, que é o seu horizonte. A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país, mas não é prioridade na política educacional.

Palavras-chave: Mato Grosso do sul; Ensino médio integrado; Políticas de Educação Profissional

1- Introdução

O estado de Mato Grosso do sul é um estado relativamente novo, com pouco mais de trinta anos e tradicionalmente tem sua base econômica voltada para a agricultura, nos últimos anos está passando por uma expansão do agronegócio, acompanhando a expansão do país, que tem implicado em novas demandas na formação de mão de obra para os novos postos de trabalho surgidos, particularmente no nível médio. A formação profissional de nível médio não tem tradição histórica no estado, tendo predominado nesse campo a esfera privada. Nos últimos anos, mais particularmente a partir do ano de 2007 foi criado o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) constituído por sete unidades distribuídas em sete municípios, tendo 50% do seu total de vagas destinados à oferta de ensino médio integrado, asseguradas legalmente. Por outro lado desde o ano de 2011, com a criação do Pronatec tem se disseminado no estado cursos técnicos subsequentes e concomitantes.

¹⁸⁹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

¹⁹⁰ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O ensino médio integrado é uma possibilidade dada pelo Decreto 5.154/04 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 por meio da Lei 11.741/08, trata-se de uma forma de oferta que tem por base os princípios para uma educação integral unitária¹⁹¹ e politécnica, resultado de lutas cuja gênese está na década de 1980¹⁹² e abarca a formação profissional e propedêutica no mesmo curso e ao mesmo tempo. A mesma Lei possibilita também outras duas formas de oferta, que segundo a lei se articula com o ensino médio, a *concomitante*, forma pela qual o aluno possui duas matrículas, uma no ensino médio e outra em um curso de formação profissional e; a forma *subsequente*, na qual o estudante recebe a formação profissional após a conclusão do ensino médio. O Pronatec é voltado para essas duas últimas formas e se insere em todas as esferas administrativas, tanto nas instituições federais, como o IFMS, como nas municipais e estaduais.

A possibilidade de oferta de ensino médio integrado desde o ano de 2004 trouxe novas esperanças de expansão desse modelo de ensino entendido como uma “solução transitória e viável” (BRASIL, 2010, p. 18) para o atual contexto social e econômico brasileiro, onde a politecnicidade e a educação unitária não encontram bases materiais de sustentação devido à intensa desigualdade social presente, visto que “esses jovens não podem *se dar ao luxo* de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (p. 18, grifos do documento). No entanto, com o surgimento do Pronatec presenciamos uma expansão de cursos *concomitantes* e *subsequentes* em detrimento da oferta de ensino médio integrado.

2- O ensino médio integrado: marcos legais e conceituais

O ensino médio integrado consiste em uma formação humana e profissional ao mesmo tempo e no mesmo curso. Essa forma de oferta, **destina-se a alunos concluintes do ensino fundamental, com matrícula única, na mesma instituição de ensino e mesmo curso, com currículo organizado de forma a conduzir o aluno a concluir o ensino médio integrado à uma habilitação profissional.**

¹⁹¹ A ideia de escola unitária é proposta do italiano Antonio Gramsci, na qual o trabalho é tido como princípio educativo, segundo Carmo (2004, p. 191) essa escola contribui “[...] para uma ação transformadora da sociedade à medida que proporciona às classes trabalhadoras, meios iniciais para uma posterior organização [...]”, não se trata de uma escola que satisfaz interesses imediatos, que oferece treinamento para o emprego, mas uma escola que fundamenta “seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos” (p. 217).

¹⁹² A segunda metade dos anos 1980 foi um período importante em termos de debates acerca dos rumos da educação brasileira, no que se refere à educação básica: buscava-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. Particularmente, sobre o ensino médio, defendia-se a vinculação entre educação e prática social, tendo o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, foi apresentado o Projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988.

Discutir sobre o ensino médio integrado constitui-se em desafio na medida em que se trata de um modelo de ensino médio constituinte e constituído pelas contradições do real. De um lado, se trata de uma via para a construção da educação unitária e politécnica e de outro lado, se posto como mais uma das formas de obtenção de mão de obra para o mercado de trabalho, pode servir apenas para a manutenção do sistema capitalista.

Compreender o ensino médio integrado como um instrumento para a construção dos elementos necessários para uma educação igualitária exige, pois, tratar sobre a categoria *trabalho*, discussão esta, que nos leva a algumas reflexões sobre os seus sentidos.

Comumente o termo trabalho tem sido entendido basicamente como sinônimo de emprego e salário, mas seu sentido vai além deste, se observado sob outra ótica. Como o homem não tem a sua existência garantida naturalmente, ele deve produzi-la, assim, nas comunidades primitivas, o fazia por meio da “[...] apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e educavam-se nesse mesmo processo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nas sociedades escravocratas, os homens desprovidos das posses, pertenciam aos donos das propriedades e produziam tanto a sua existência quanto a existência de seus donos. Já no modo de produção capitalista, os trabalhadores, livres, não possuem os meios para produzir a sua existência, sendo portanto, privados de produzi-la e conseqüentemente sem condição de criar meios para isso, sendo assim, obrigados a vender a única mercadoria que possuem, a força de trabalho, a um possuidor dos meios de produção, o capitalista. Se o escravo era obrigado a trabalhar pela sua condição de propriedade de outrem, o homem livre é obrigado a trabalhar para se subsistir.

Observa-se portanto, que o trabalho pode ser assumido como princípio, tanto na perspectiva do capital, como do trabalhador. Do ponto de vista do trabalhador, o trabalho é categoria ontológica da práxis humana, como ocorria nas sociedades primitivas, onde trabalho e educação não se dissociavam. Do ponto de vista do capital, o trabalho é visto como mercadoria, atividade assalariada.

A categoria *trabalho* assume assim, duas dimensões distintas, a de trabalho como práxis humana, processo inerente ao ser humano e como meio de subsistência do homem por meio da venda da sua força de trabalho, sob a forma de trabalho assalariado. São as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Tem sentido histórico “[...] porque referido a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 155) e; tem sentido ontológico porque é entendido como ação exclusivamente humana, na qual o “produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Baseadas na compreensão das dimensões do *trabalho* é que podemos entender o sentido do ensino médio integrado como “[...] solução transitória e viável [...]” (BRASIL, 2010, p. 18) para o atual contexto social e econômico brasileiro, onde a politecnicidade e a educação unitária não encontram bases materiais de sustentação devido a intensa desigualdade social presente, visto que “esses jovens não podem *se dar ao luxo* de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (p. 18, grifos do autor). Trata-se de,

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (...) ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu*, exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2010, p. 18).

Até o ano de 1997 quando da promulgação do Decreto 2.208, a forma integrada de ensino médio era predominantemente ofertada pelas Escolas Técnicas Federais (ETF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A partir de então, essa forma de ensino médio passou a ser impedida no Brasil, ou seja, os sistemas de ensino não mais puderam ofertar cursos de ensino médio com qualquer forma de integração com a educação profissional.

O Decreto 2.208/97 foi um instrumento complementar da LDB¹⁹³ 9.394/96 e constituiu-se no ponto chave da reforma da educação profissional técnica da década de 1990, juntamente com seus congêneres: a Portaria 646/97 que regulamentou a implantação do Decreto 2.208/97 na rede federal de educação tecnológica; o Programa de Expansão da Educação Profissional¹⁹⁴ (PROEP); o Parecer 15/98 e a Resolução 3/98 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e; o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99 que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

¹⁹³ O Decreto 2.208/97 regulamentou o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB. Segundo esse Decreto a educação profissional ficou organizada em três níveis: o *básico*, que independe de nível escolar; o nível *técnico* destinado para alunos matriculados ou egressos do ensino médio e; o nível *tecnológico*, que constituem cursos de nível superior.

¹⁹⁴ O PROEP foi implementado pela Portaria MEC 1005 de 10 de setembro de 1997, onde foi instituída a Unidade de Coordenação do Programa (UCP) responsável por tomar as providências necessárias para a efetivação da reforma da educação profissional.

Essa política fez parte das estratégias do governo federal de implementação do projeto neoliberal, com o intuito de incluir o país na dinâmica econômica mundial, visto que nessa década, a educação se consolidou como um dos campos estratégicos da política econômica do país, conforme recomendações de organizações multilaterais¹⁹⁵.

Desde a promulgação do Decreto 2.208/97 educadores progressistas lutaram em favor da sua revogação, no ano de 2003, as possibilidades tornaram-se maiores, uma vez que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5) “[...] o governo do Presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto 2.208/97 [...]”, o que não ocorreu de imediato, mas no final do segundo ano de mandato, com a promulgação do Decreto 5.154 em 2004. Os autores afirmam que esse foi resultado de um “[...] conjunto de disputas [...]” (p. 5) tendo como resultado “[...] um documento híbrido com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas [...]” (p. 5).

O Decreto 5.154/04 e posteriormente a sua consolidação pela Lei 11.741/08¹⁹⁶, da possibilidade de oferta de ensino médio integrado, com a função de integrar num mesmo curso, com uma mesma matrícula, a formação geral e específica. Trata-se de uma solução transitória porque se busca o avanço “[...] numa direção em que deixe de ser um luxo [...] optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 18) e ao mesmo tempo é viável, porque é condição necessária para outra realidade. Assim, a proposta de ensino médio integrado se insere na perspectiva, de educação unitária e politécnica, embora não se confunda totalmente com ela, dada a conjuntura material da realidade brasileira.

O conteúdo final do Decreto 5.154/04 revelou por um lado, a “[...] persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 27) e por outro, o despontar de possibilidades em direção a um “[...] projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa [...]” (p. 27). A possibilidade de integração entre educação básica e educação profissional passou a ser possível, mas as possibilidades dadas pelo Decreto Anterior, *concomitante* e *sequencial*, hoje denominada de *subsequente*, continuam sendo válidas.

3- O ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul

¹⁹⁵ C.f. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1996); *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID* (2001).

¹⁹⁶ Essa Lei acrescentou na LDB 9.394/96 a Seção IV-A intitulada de Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, composta por quatro Artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

O estado de Mato Grosso do Sul não tem trajetória histórica na área de educação profissional de nível médio. Trata-se de um estado, e mais amplamente de uma região - a região Centro- Oeste - que por muito tempo, fora caracterizado como vazio demográfico e, quando muito, como área com vocação para atividades de agricultura de subsistência. No entanto essa realidade começou a se modificar a partir da década de 1970, momento em que, segundo Abreu (2001, p. 45), passou a ocupar lugar no âmbito da política do governo federal como região estratégica, imprescindível para a acumulação do capital, sendo então inserida em inúmeros planos e programas voltados para a seu desenvolvimento. Esse “lugar” ocupado pela região Centro- Oeste na política econômica federal, nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) elaborados e implementados pelo governo federal a partir do ano de 1972.

O agronegócio¹⁹⁷ é uma esfera da economia que se encontra em plena expansão no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul é uma das que mais estão crescendo nessa área, de modo geral, desde a década de 1990 há um esforço das políticas econômicas de reposicionar a agropecuária, retirando o estigma de setor especificamente agrícola e latifundiário, como afirmam Leite e Medeiros (2012, p. 85) a generalização do termo agronegócio faz parte de um “[...] esforço para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção [...]” levando ao tratamento do setor “[...] como dinâmico, moderno, produtor de divisas para o país, sustentáculo do desenvolvimento [esperando] romper com a imagem do estritamente agrícola e com a imagem latifundiária [...]” (p. 86).

Segundo os autores, essa conceituação do agronegócio se consolida e surgem disputas com as forças sociais que o identifica como o “[...] novo inimigo a ser combatido (...) ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto do modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura [...]” (p. 87), isso porque a lógica do agronegócio consiste em produzir numa relação entre os setores, agropecuário, de

¹⁹⁷ O termo agronegócio surgiu recentemente no Brasil, segundo Leite e Medeiros (2012, p. 81) e tem relações com o termo norte- americano, *agribusiness* utilizado no Brasil a partir da década 1970 sendo traduzido como *agroindústria e complexo industrial*, destacando o processo de modernização e industrialização da agricultura. Segundo os autores, o termo agronegócio expressa as relações econômicas entre o setor agropecuário e a indústria, o comércio e os serviços e se relaciona com a “alta tecnologia agrícola” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 84), mas mesmo havendo redução da mão de obra no setor agrícola em função disso, o trabalho braçal assalariado está longe de desaparecer, pois, mesmo as culturas não mecanizadas, demandam esse tipo de mão de obra. Os autores mostram que há no interior das unidades produtivas, “[...] a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas [e a] reprodução de formas degradantes de trabalho. A tendência do agronegócio é “[...] controlar áreas cada vez mais extensas do país e (...) concentração de empresas com controle internacional” (p. 84). O Estado de Mato Grosso do Sul é um exemplo da ligação entre o agronegócio e a disponibilidade de terras, é um Estado que dispõe de terras para a expansão do agronegócio que tem tido crescimento notável.

serviços e de comércio, com o uso de alta tecnologia e vastas extensões de terras, o que nos leva a entender que há perspectivas favoráveis ao pequeno produtor.

O estudo *Análise das classes de renda rural em Mato Grosso do Sul* (FAMASUL, 2012), encomendado pela Confederação de Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e realizado pelo Centro de Estudos Agrícolas da Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o objetivo de analisar os perfis das classes de rendas rurais nos Estados brasileiros, tendo como base dados do censo agropecuário 2006, demonstrou que o estado de Mato Grosso do Sul há uma imensa discrepância entre as classes¹⁹⁸ sociais, tanto no que se refere à renda líquida, quanto ao que se refere à participação das mesmas no Valor Bruto da Produção (VBP), bem como na extensão média de terras destinada a cada uma das classes, conforme se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Classes de renda rural em Mato Grosso do Sul

Classes	Estabelecimentos rurais (nº)	Renda líquida mensal (R\$)	Área média (ha)	Ocupação do total de terras (%)	Contribuição anual no VBP agropecuária (%)
A/B	11.668	acima de 4.083	1,7 mil	65,8	91
C	10.804	de 947,00 - 4.083,00	314	11,2	6
D/E	32.787	abaixo de 947	135	14,2	3

Fonte: Federação da agricultura e pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul). Disponível em: <http://famasul.com.br/public/area-produtor/820-analise-das-classes-de-renda-rural-em-ms.pdf>

Os dados do estudo, expostos na Tabela 1, revelam que quase 70% das terras do estado estão nas mãos de aproximadamente 18% dos que detêm os estabelecimentos rurais e compõem as classes A e B, ao passo que aproximadamente 30% do total das terras analisadas são distribuídas entre as classes C e D/E, sendo que a primeira, com quase três vezes menos estabelecimentos que a segunda, ocupa quase 50% das terras. A Classe denominada D/E vive com uma renda que soma pouco mais que um salário mínimo, ou seja, não é difícil perceber que essa parcela social do campo, produz em prol de sua própria sobrevivência, ao contrário dos grandes produtores que tem como objetivo final produzir mercadoria.

O que se pode concluir é que o estado de Mato Grosso do Sul tem uma imensa parcela de pequenos produtores e uma pequena parcela de grandes produtores, que

¹⁹⁸ As classes foram identificadas a partir da classe que se nomeou como C, ou seja, a parcela rural com renda líquida (renda total menos despesas variáveis) de R\$ 947,00 a R\$ 4.083,00 mensais; as classes A e B foram identificadas como a parcela que tem renda acima de R\$ 4.083,00 mensais; e as classes D e E, a parcela com renda abaixo de R\$ 947,00. A partir dessa delimitação a pesquisa trabalhou com mais duas variáveis: o número de estabelecimentos rurais no estado por classes de renda e o VBP gerado por cada uma das classes (FAMASUL, 2012).

contraditoriamente participam com quase 100% do VBP da agropecuária por disporem de elevado grau de desenvolvimento e tecnologia, o que nos leva a inferir que o processo de expansão do agronegócio tende a levar a classe de trabalhadores rurais a serem “engolidos” pela necessidade de disponibilizar cada vez mais os seus espaços para a expansão do agronegócio.

A mudança no perfil econômico do estado, bem como da expansão do agronegócio traz implicações para a esfera educacional, demandando obviamente, “investimento” nessa área, especialmente na formação de mão de obra para atender a tal processo. A implantação do IFMS teve como meta o alcance de alguns objetivos em relação às matrículas no ensino médio integrado, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Vagas previstas para o ensino médio integrado no IFMS (2010- 2014)

Unidade	2010	2011	2012	2013	2014
Aquidauana	320	640	960	1280	1600
Campo Grande	480	960	1440	1920	2400
Corumbá	480	960	1440	1920	2400
Coxim	320	640	960	1280	1600
Nova Andradina	320	640	800	960	960
Ponta Porã	320	640	960	1280	1600
Três Lagoas	320	640	960	1280	1600
Total	2560	5120	7250	9920	12.160

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFMS, 2009).

Foram sete unidades implantadas com previsão para começar as atividades no ano de 2010 com um total de 2.560 vagas iniciais e projeção de um aumento de quase dez mil vagas até 2014. O que se concretizou até o momento está representado na Tabela 3:

Tabela 3: Vagas ofertadas nos cursos de ensino médio integrado pelo IFMS (2010 – 2013)

Unidade	2010	2011	2012	2013
Aquidauana	0	160	80	80
Campo Grande	0	240	120	240
Corumbá	0	160	80	80
Coxim	0	160	80	80
Nova Andradina	120	80	80	80
Ponta Porã	0	160	80	160
Três Lagoas	0	160	80	80
Total	120	1120	600	800

Fonte: Editais de processo seletivo IFMS: 4/2010; 12/2010; 8/2011, 9/2012.

A unidade de Nova Andradina foi a única a começar as atividades em 2010 com a oferta de 120 vagas, ou seja, foram 2440 vagas a menos do que as projetadas para esse ano para o IFMS, que chegou ao ano de 2013 com um total de 2640 vagas ofertadas pouco mais que as previstas para o primeiro ano de funcionamento. Se houve uma projeção de oferta de vagas deduz-se que há demanda, e não é difícil perceber que a partir de 2011, essa demanda por educação profissional técnica, está sendo suprida em parte, pelo Pronatec que visa oferecer educação profissional técnica nas formas *concomitante* e *subsequente* em todas as esferas administrativas, ou seja, retirou-se de parte em certa medida, o ensino médio integrado. No IFMS há algumas ações do Pronatec a serem executadas que vincula a expansão da Rede ao Pronatec, que são: a) oferta de cursos de qualificação; b) consolidação da Rede e-Tec Brasil que oferece cursos na modalidade à distância; c) expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004), com vigência até o ano de 2010, faz observações sobre a educação profissional antes e depois da promulgação da LDB 9.394/96,

Antes, a oferta da verdadeira educação profissional, que preparava o egresso para o mercado de trabalho, era realizada no âmbito de apenas algumas instituições específicas. Hoje, é aberta a todos os estabelecimentos de ensino que apresentem as condições requeridas para tanto e está voltada para o atendimento às demandas localizadas, mediante cursos de educação profissional (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

No entanto faz uma importante ressalva, sobre a oferta da educação profissional pelas instituições públicas no Estado, afirmando que a oferta é “[...] atualmente (...) prerrogativa das instituições privadas, vez que o poder público tem revelado timidez com relação à atuação nesse campo educacional [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2004), apresentando os seguintes dados do Conselho Estadual de Educação, sobre tal oferta: “[...] 19 cursos de nível técnico em funcionamento, relacionados a 8 áreas profissionais, os quais estão distribuídos em 26 escolas de natureza predominantemente privada [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

O referido Plano (2004) aponta como principais problemas para a área da educação profissional, entre outros, a insuficiência de docentes formados para atuar na educação profissional e a dissonância entre a demanda regional e a oferta de cursos técnicos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza dados do Censo Escolar de 1997 a 2012, no entanto, somente no ano de 2005 é

que foi incluída na tabela de dados uma coluna destinada à educação profissional, intitulada *Educação Profissional Nível Técnico*. A base para esse acréscimo na tabela de dados foram as diretrizes do Decreto 5.154/04, abrangendo as três formas de oferta de educação profissional técnica; no entanto, foram inseridos nesse bloco específico somente dados referentes às formas *concomitante* e *subsequente*, ficando os números referentes à forma *integrada* no bloco do *ensino médio*, não sendo possível, portanto, identificar com exatidão os números especificamente das matrículas referentes ao ensino médio integrado, por meio do Censo Escolar/INEP por virem somados aos números do ensino médio não integrado.

O documento *Censo Escolar 2011 da Educação Básica Resumo Técnico* (2012, p. 31) com base em dados do MEC, INEP e DEED, demonstra o crescimento das matrículas na educação profissional no Brasil, de 2007 a 2011, incluindo o ensino médio integrado. Houve aumento de 60% no total geral, em 2007 foram registradas 780.162 matrículas, número que passou para 1.250.900, em 2011, incluindo todas as dependências administrativas.

No Estado de Mato Grosso do Sul também houve crescimento nas matrículas, de acordo com dados do Censo Escolar/INEP dos anos de 2007 a 2011, conforme pode ser observado na Tabela 1. Como os dados do INEP não trazem um quantitativo específico do ensino médio integrado que tem seus números incorporados ao ensino médio, a Tabela 4 mostra os números do ensino médio e da educação profissional, esta com números dos cursos técnicos, *concomitante* e *subsequente*:

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa (2007- 2011).

Rede	Ensino Médio					Educação Profissional Técnica				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
Estadual	80.866	77.904	78.610	85.760	86.054	1.613	1.807	2.991	2.116	3.565
Federal	441	426	496	645	1.419	0	0	0	0	0
Municipal	104	112	115	104	128	0	0	0	0	0
Total público	81.411	78.442	79.221	86.509	87.601	1.613	1.807	2.991	2.116	3.565
Privada	12.943	12.319	12.121	12.082	12.121	4.238	5.232	5.476	5.425	5.749
Total geral	94.354	90.761	91.342	98.591	99.722	5.851	7.039	8.467	7.541	9.310

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Os dados da Tabela 4 confirmam o diagnóstico do Plano Estadual (2004) de predominância da esfera privada na oferta de educação profissional técnica, embora possa se observar que a rede pública, no âmbito estadual teve crescimento em número de matrículas, maior que a rede privada, a partir do ano de 2008, no Estado de Mato Grosso do Sul, ainda que a privada tenha se mantido predominante em todo o período.

A primeira instituição a ofertar ensino médio integrado no estado de Mato Grosso do Sul é o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). As matrículas que constam na Tabela 1, no ensino médio na esfera federal, de 2007 a 2009 são referentes somente às matrículas efetuadas no Colégio Militar de Campo Grande (INEP, 2007- 2010), que não faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas do sistema federal de educação. A partir do ano de 2010 as matrículas são referentes também ao IFMS.

4- Considerações finais

O campo do ensino médio e suas relações com a educação profissional técnica é minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições. Não por acaso observamos na história, a separação entre essas áreas com o Decreto 2.208/97 seguido pelas lutas dos setores progressistas por mais de dez anos, até a promulgação do Decreto 5.154/04, seguido da Lei 11.741/08 que insere o conteúdo do Decreto na LDB, assegurando de modo mais sólido em termos legais, a oferta do ensino médio integrado.

Embora haja a base legal para oferta de ensino médio integrado, essa não é a única forma de relacionar a educação básica à educação profissional, desse modo, os embates e os distintos interesses continuam vivos e perpassando os documentos e as políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional. De um lado, há a defesa de treinamento de mão de obra para atender ao setor produtivo, com forte expressão hoje no Pronatec. De outro lado, a busca pela formação da pessoa humana como um todo, levando em conta também as necessidades da maioria dos jovens que, na atual conjuntura social brasileira precisam precocemente ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, defendemos que o ensino médio integrado dever-se-ia transformar em política de Estado, a ser implantada em todas as redes de ensino, em todo o Brasil, visto que esta é “[...] condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19).

O estado de Mato Grosso do Sul tem uma dívida com a educação profissional pública e gratuita, visto que a esfera privada sempre predominou nessa área. A implantação do IFMS trouxe para o estado a abertura das possibilidades de oferta de ensino médio integrado, ainda

que tenhamos até o atual momento um número irrisório de matrículas neste, se considerado o total de matrículas do ensino médio.

Por se tratar de uma política recente, encontramos várias preocupações quanto à avaliações precipitadas. Nesse sentido, pretendemos iniciar os debates acerca da função dos cursos de ensino médio integrado no estado e abrir flancos para a ampliação dos debates nessa área, considerando que o estado não tem uma trajetória histórica de educação profissional técnica, como outros estados que desde 1909, quando do surgimento da Rede Federal já iniciaram a sua consolidação nessa área.

A expansão do agronegócio no Brasil e particularmente no estado de Mato Grosso do Sul traz a necessidade de futuras pesquisas nessa área, a fim de verificar a disputa que se coloca hoje no âmbito desse modelo de agricultura e suas relações com a educação e a formação de competências para o mercado de trabalho e a educação integral, unitária e politécnica.

Enquanto houver diferenças entre redes de ensino e qualidade de ensino nestas, estaremos a passos mais distantes do horizonte do ensino médio integrado: a educação politécnica e unitária. Tal diferenciação acaba por definir o “lugar” na divisão do trabalho: enquanto as redes privadas preparam para os vestibulares, seus estudantes ficam privilegiados em ocupar cargos de direção, visto que a sua condição socioeconômica não os obriga a precocemente ingressar no mercado de trabalho; os privilegiados em ingressar na Rede Federal receberão formação acadêmica provida de conhecimentos científicos e tecnológicos atrelados aos conhecimentos gerais e ocuparão os postos de trabalho mais qualificados, enquanto os que recebem formação concomitante e subsequente, geralmente oferecida pelas redes estaduais, ou seja, de treinamento, ocuparão os postos de trabalho menos qualificados.

Referências

ABREU, Silvana de. **Planejamento governamental**: a Sudeco no espaço mato-grossense contexto, propósitos e contradições. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília, 2007.

_____. Portaria MEC 1.005 de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional –PROEP. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1005.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

_____. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov> >. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. Portaria 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 5 jun. de 2011.

BRASIL. Parecer n. 15 de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011.

_____. Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011.

_____. Parecer n. 16 de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011.

_____. Resolução n. 4 de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011.

_____. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 12 de dez. de 2011.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão. Brasília, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de mar.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **Capacitación profesional**: una estrategia del BID. 2001.

CARMO, Jefferson Carriello do. **Classe trabalhadora e educação**: um exercício contra-hegemônico. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

CEPAL; UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad (version resumida). Lima: 1996.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL. (FAMASUL). Análise das Classes de Renda Rural em Mato Grosso do Sul. Artigo técnico,

Campo Gande/MS, 2012. Disponível em: < <http://famasul.com.br/public/download-pdf/673-arquivo.pdf>>. Acesso em: 2 de mai. De 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2012.

Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>>. Acesso em: 16 de out. de 2012.

_____. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 21 de out. de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).. Matrículas por escola da Rede Federal de Ensino – Mato Grosso do Sul, 2007 a 2010. Informação recebida de: < clodoaldo.lemes@inep.gov.br>. Em: 4 de fev. de 2012.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. 2004. Disponível em:

<<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=446>>. Acesso em: 5 de abr. de 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34 jan./abr. 2007. p. 152 – 180.

GT - Formação de Professores e Políticas Públicas

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: trajetórias de negros cotistas egressos

Ana Luisa Alves Cordeiro*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a concepção materialista histórico-dialética e suas contribuições para a pesquisa de tese intitulada “Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: Estudo do Perfil Socioeconômico de Negros Cotistas Egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007-2012)”, que se encontra em desenvolvimento. A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter bibliográfico. O materialismo histórico-dialético permite questionar a sociedade capitalista, sua dinâmica que continua gerando pobreza, bem desconstruir todo um discurso que legitima este modo de produção e mantém o *status* social de uma elite em detrimento de muitos.

Palavras-chave: Ação Afirmativa; Cotas; Negros; Educação Superior;

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a concepção epistemológica, suas tensões e dilemas, que orientará a pesquisa de Tese de Doutorado, a qual se desenvolve no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco. Neste caso, o materialismo histórico-dialético é a concepção epistemológica assumida na pesquisa de Tese de Doutorado, cujo Projeto de Pesquisa, até o momento, intitula-se “Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: Estudo do Perfil Socioeconômico de Negros Cotistas Egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007-2012)”, com objetivo de analisar as alterações no perfil socioeconômico de negros¹⁹⁹ egressos do sistema de cotas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), concluintes no período de 2007 a

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Orientadora: Profa. Dra. Mariluce Bittar. Bolsista PROSUP/CAPES. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE-UCDB).

¹⁹⁹ Quando se usa o termo “negro” refere-se aos que se declararam “pretos” ou “pardos”, conforme IBGE (2010). O termo também refere-se aos homens negros e mulheres negras.

2012, identificando como as políticas de ações afirmativas para acesso, permanência e conclusão na educação superior têm modificado realidades de desigualdade social e racial.

As ações afirmativas de acesso a educação superior são importantes para retirar da pobreza e dos baixos níveis de escolarização grande parte da sociedade brasileira, possibilitando ao país um desenvolvimento baseado na inclusão social. Conforme o ministro Joaquim Barbosa Gomes (2005, p. 53),

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

O acesso, a permanência e a conclusão em cursos de graduação são mais um passo para que muitos brasileiros conquistem seus direitos, tenham melhores condições de emprego e mais qualidade de vida, principalmente as mulheres, que constituem maioria na educação superior. Piovesan (2005, p. 40) define as ações afirmativas enquanto:

[...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

Conforme Munanga (2003, p. 117),

Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

A Conferência de Durban (2001)²⁰⁰ caracterizou em seu documento as ações afirmativas/ ações positivas, como medidas a serem assumidas pelos Estados, principalmente para as comunidades de origem africana. Medidas de combate à discriminação, mas também de acesso à educação, ao emprego, à saúde, à moradia, aos serviços sociais, e que visam à construção de uma sociedade que promove a “diversidade, igualdade, equidade, justiça social, na qual a igualdade de oportunidades e participação para todos”, são responsabilidade

²⁰⁰ Relatório da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Relacionadas (inclui a Declaração e o Plano de Ação), Durban, 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument)>. Acesso em: 30 abr. 2013.

primordial do Estado. Sendo o Brasil, o país com a segunda maior população negra fora da África, torna-se fundamental a implementação de ações afirmativas para transformar o contexto social de desigualdade ainda vigente.

Discutida com base nesse ponto de vista do combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil,

[...] as ações afirmativas são um ato preparatório, uma condição *sine qua non* para que, pela primeira vez, possamos ter uma discussão nacional aberta sobre o racismo brasileiro. É um ato preparatório porque essa discussão exige uma presença significativa de negros expondo os argumentos anti-racistas e são as cotas e os sistemas de preferência que colocarão um número mínimo de negros capazes de fazer a diferença no quadro da desigualdade racial que temos, no momento, no nosso meio universitário e promover uma revisão da própria idéia de nação brasileira, até agora controlada quase exclusivamente por brancos. Eis o primeiro passo, então, para a tão desejada integração racial que nunca tivemos e que é nosso dever (e prazer) construir (CARVALHO, 2003, p. 188).

Prevista na Constituição Federal Brasileira, Art. 205, “[...] a educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, devendo haver igualdade de condições para todos e todas no acesso e permanência no sistema educacional, o que reforça o papel importante que as ações afirmativas têm na educação superior.

As políticas de cotas na educação superior surgem assim no cenário brasileiro através do pioneirismo das universidades estaduais, no caso, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implementou a política de cotas para negros por meio da Lei nº 2.605, de 06 de outubro de 2003, e para indígenas por meio da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Isso mostra a presença de destaque que universidades públicas assumem nesse processo.

Assim, o materialismo histórico-dialético coloca o desafio à pesquisa de trabalhar na análise da política de cotas por meio das categorias “classe” e “raça”, considerando tanto as desigualdades econômicas, sociais e raciais que influenciam o acesso, a permanência e a conclusão na educação superior no Brasil, questionando sobre as mudanças ocorridas nas trajetórias e no perfil socioeconômico destas pessoas que participaram dos programas de ações afirmativas.

2 – MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

No século XIX, Marx e Engels elaboraram a concepção materialista da história que fundamenta o método histórico-dialético, cujo objeto de estudo foi a sociedade burguesa capitalista, como esta se desenvolve, como o capitalismo se transforma e qual suas

tendências, sendo a propriedade privada dos meios de produção a característica principal desta sociedade.

No texto “Ideologia Alemã” (1999), Marx e Engels constroem as bases desta concepção epistemológica. A produção dos meios de vida diferenciaria os seres humanos dos animais, “[...] tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com que produzem, como com o modo como produzem” (p. 28). Sendo que as relações entre as nações dependem deste estado de desenvolvimento do modo de produção.

Para Marx e Engels (1999, p. 36) “[...] a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, indiretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real” (p. 36), a divisão do trabalho e seus produtos são distribuídos de forma desigual, tanto quantitativa como qualitativamente e a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros. Desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo é que o interesse coletivo tem, na qualidade de Estado, características autônomas e de uma coletividade ilusória, separadas dos reais interesses particulares e gerais, sendo as lutas no interior deste Estado, formas ilusórias nas quais acontecem as lutas reais entre as diferentes classes. O comunismo é assim “o movimento real que supera o estado de coisas atual” (p. 52).

No que se refere a história, Marx e Engels (1999, p. 70-72) acreditam que “a história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores”, sendo que em cada época as ideias da classe dominante são as ideias dominantes, as ideias revolucionárias em determinada época pressuporiam a existência de uma classe revolucionária. Os autores destacam que desta concepção de história exposta podem ser obtidos alguns resultados:

- 1) No desenvolvimento das forças produtivas chega-se a uma fase onde surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no quadro das relações existentes, apenas causam estragos e não são mais forças produtivas, mas forças destrutivas (maquinaria e dinheiro); e, ligada a isto, surge uma classe que tem de suportar todos os encargos da sociedade sem usufruir de suas vantagens; que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes – uma classe que engloba a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que pode se formar, naturalmente, também entre outras classes, graças a percepção da situação dessa classe;
- 2) [...] toda luta revolucionária é dirigida contra uma classe que até agora dominou;
- 3) [...] a revolução comunista é dirigida contra o *modo* anterior de atividade, suprime o *trabalho* e supera a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes [...];
- 4) A transformação em larga escala dos homens torna-se necessária para a criação em massa desta consciência comunista, como também para o sucesso da própria

causa. Ora, tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma *revolução*; esta revolução é necessária, entretanto, não só por ser o único meio de derrubar a classe *dominante*, mas também porque apenas uma revolução permitirá à classe que *derruba a outra* varrer toda a podridão do velho sistema e tornar-se capaz de fundar a sociedade sobre bases novas (MARX; ENGELS, 1999, p. 107-108).

Percebe-se que a contradição e o modo de produção são categorias fundamentais desse conhecimento, bem como o determinismo econômico, a alienação, a luta de classe (classe social), classe e diferença, infraestrutura e superestrutura. A transformação da sociedade aconteceria na medida em que a contradição entre as relações de produção e as forças produtivas se acirram. Para Marx e Engels (1999) a sociedade é contraditória por ser dividida em classes, com interesses antagônicos e diferentes.

No texto “Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política” (1859), Marx tem propriamente uma preocupação com o método científico. Ele aborda a categoria fundante “trabalho”, como processo de humanização que distingue o ser humano dos animais, bem como o conceito de classe social. Os momentos do método seriam: 1) do empírico (real) ao abstrato; 2) do abstrato ao concreto – da análise à síntese. A análise da conjuntura, do momento particular precisa estar atrelada à análise global. Por concreto entende-se “síntese de múltiplas determinações”. Marx (1859) critica a visão idealista, o real como tal não é produto da mente, mas a mente que é produto do real, de tal forma que o conhecimento é produto histórico.

Marx (1859) destaca que as categorias que exprimem a sociedade burguesa, permitem compreender sua estrutura e suas relações de produção. “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, potência que domina tudo; constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada”.

Para Saviani (2012, p. 128), Marx mostra neste texto que:

[...] o processo global da produção compreende as relações entre a produção propriamente dita, que constitui o geral; a distribuição e a troca, que representam o particular; e o consumo, que corresponde ao singular, como termo final que é a razão de ser de todo o processo de produção. Assim caracterizados, produção, distribuição, troca e consumo formam “um silogismo-modelo”. A produção constitui o ponto de partida (termo maior), o consumo o ponto de chegada (termo menor), comportando-se a distribuição e a troca como o termo médio, com um duplo caráter: a distribuição se origina da sociedade e a troca do indivíduo. Na produção os homens ajustam os recursos da natureza às suas necessidades humanas; pela distribuição a sociedade determina a participação proporcional dos indivíduos na repartição dos produtos; pela troca cada indivíduo obtém os produtos particulares nos quais decide converter a quota-parte que lhe foi determinada pela distribuição; por fim, no ato do consumo os produtos se tornam objetos de apropriação individual e de fruição.

Outro pesquisador desta concepção epistemológica é Gramsci (1991). Ele não utiliza o termo “marxismo”, mas “filosofia da práxis”, devido estar preso pelo regime fascista, em 1926. Trabalha o conceito de hegemonia, como conquista de espaços no âmbito da sociedade civil não organizada e a concepção de Estado Ampliado, na qual o Estado continua sendo o burguês, o do capital, porém com um elemento a “sociedade civil”, organismos privados de hegemonia. Traz a ideia de aparelho governamental/ sociedade política que é somado aos aparelhos privados/ sociedade civil.

No livro “Concepção dialética da história”, Gramsci (1991) acredita que a militância passa pelo conhecimento, para o autor,

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (p. 21).

Gramsci (1991) sublinha a importância dos partidos políticos na modernidade, como elaboradores e difusores das concepções de mundos, de novas intelectualidades integrais e totalitárias (totalizadoras), como unificadores da teoria e prática, o que se entende como processo histórico real. O momento “catártico” seria o ponto de partida da filosofia da práxis, entendendo “catarsis” como a passagem do momento econômico para o momento ético-político, ou seja, “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência [...] a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade a liberdade’” (p. 53).

Na obra “Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político”, Coutinho (1999) enfatiza que Gramsci aborda o “conceito de “sociedade civil” como portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado em sentido restrito” (p. 121). Coutinho (1999) destaca que Gramsci amplia a teoria marxista do Estado com o conceito de “sociedade civil”, sendo que a origem e a razão do Estado reside na divisão da sociedade em classes, divisão esta decorrente das relações sociais de produção, e a função do Estado estaria em conservar e reproduzir essa divisão, de forma a garantir os interesses comuns de uma classe particular sobre o interesse geral da sociedade.

Portanto, o Estado em sentido amplo, ‘com novas determinações’, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de ‘Estado-coerção’), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos

políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 1999, p. 127).

O materialismo histórico-dialético, abordagem a ser utilizada na pesquisa de Doutorado, possibilita a análise sobre o fenômeno das ações afirmativas com base nas categorias principais da totalidade e contradição, aliadas a categoria de “classe”, que se estudará em conjunto com a categoria “raça e etnia”, de modo a perceber as diversidades e desigualdades dentro da própria “classe”. Sanfelice (2005, p. 85) destaca que pesquisas orientadas pela dialética procuram contemplar o melhor possível uma análise objetiva da realidade estudada, apreendendo o conjunto de conexões internas, dos aspectos e dos momentos contraditórios internos de um fenômeno, captando conflitos, movimentos e tendências predominantes de sua transformação, tomando o objeto como uma totalidade e como uma unidade de contrários.

Nesta abordagem, entende-se a categoria “classe” como um elemento de uma sociedade estruturada no modo de produção capitalista, onde há duas classes sociais antagônicas: uma que detém os meios de produção e outra que detém a força de trabalho. Acredita-se que a população negra, determinada por sua “raça” figura historicamente a classe que majoritariamente detém a força de trabalho.

Marx (2004), na obra “Manuscritos Econômico-filosóficos”, afirma que mediante a própria economia política é possível perceber que o trabalhador é nivelado como mercadoria, que seu sofrimento aumenta com o poder e o volume de sua produção, que o resultado da concorrência é o acúmulo do capital em poucas mãos, no restabelecimento do monopólio, e que a diferença entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial deixa de existir, e toda a sociedade deve se dividir em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade. A economia política clássica, de base positivista, baseia-se na propriedade privada concebendo seu processo material em fórmulas gerais abstratas (leis) sem as compreender, movimenta-se pela simples competição. É preciso compreender a conexão fundamental entre todo esse sistema de alienação: propriedade privada e sistema de dinheiro.

O método histórico-dialético é assim o movimento do real, a forma como o pensamento apreende o real, o analisa e se posiciona politicamente. A dialética mostra que o mundo está sempre em constante transformação. Löwy (1985, p. 15) destaca que:

Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis absolutas

ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário.

Compreende-se que o objeto de pesquisa deve ser historicizado, desde sua fase inicial, o percurso do seu desenvolvimento, até culminar com o que se tornou no presente. A totalidade concreta da atualidade é a sociedade capitalista, cujo modo de produção é elemento determinante. Esta categoria, da totalidade, não quer dizer que se tem um todo infinito, mas um todo tanto quanto necessário para a compreensão do objeto de pesquisa. A categoria totalidade

[...] compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias [...] Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1986, p. 41-44).

Refletir sobre a historicidade da política de cotas na UEMS é, portanto, constatar que a democratização do acesso, a implantação de políticas/ programas de ação afirmativa não foram por acaso, houve uma realidade local, regional, nacional e internacional que levou a este processo, do qual as universidades estaduais no Brasil são as pioneiras. Assim, a categoria da totalidade olha para as relações sociais com base no movimento histórico, analisando as concepções de mundo que as condicionam.

A categoria da contradição contribui para compreender as ações afirmativas como fruto de enfrentamentos ideológicos de vários grupos sociais, identificando que há uma ideologia dominante, hegemônica. Conforme Cury (2000), a categoria da contradição é fundamental, é o motor interno do movimento, da luta de classes na transformação social, que expressa a relação de conflito, daquilo que é e não é.

Dessa maneira compreende-se que o estudo das políticas de ação afirmativa sob o viés do materialismo histórico-dialético poderá agregar, mediante a originalidade da pesquisa na abordagem deste fenômeno, aspectos importantes na análise de uma política educacional de acesso, permanência e conclusão na educação superior, no caso a política de cotas para negros, investigando as implicações desta política nas trajetórias e no perfil socioeconômicos das pessoas que participaram dos programas de ação afirmativa.

A política educacional relaciona-se

[...] às medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada 'área social', configurando, pois uma modalidade da 'política social' (SAVIANI, 2004, p.1).

As ações afirmativas entendidas sob o prisma das políticas sociais objetivam corrigir as desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, que alguns grupos de pessoas vivenciam, por meio da concessão de vantagens competitivas temporárias para que num futuro a situação de desigualdade seja revertida para realidades de equidade (BERNARDINO, 2002, p. 256-257).

Como destaca Guimarães (2002, p. 76),

As estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações.

Segundo Soares (2008), a população negra brasileira tem menos que a metade da renda domiciliar *per capita* de brancos, o que não se deve atribuir a questões de mérito ou esforço, mas ao resultado de discriminações no passado e no presente, bem como da sociedade de classes.

Neste aspecto, as políticas de ações afirmativas/ cotas de acesso e permanência na educação superior são meios de transformação de trajetórias de homens e mulheres, possibilitando novos caminhos e novos projetos de vida.

Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) assinala que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Desta forma constata-se ser importante que no estudo com o uso da categoria classe haja uma intersecção com a categoria raça e etnia, para uma análise aprofundada das implicâncias das ações afirmativas na educação superior, com base no estudo do perfil socioeconômico de estudantes negros egressos, num contexto de diversidade e desigualdade social e racial.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou refletir sobre o materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica da pesquisa de Tese de Doutorado “Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: Estudo do Perfil Socioeconômico de Negros Cotistas Egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007-2012)”. Esta reflexão transcorreu por

textos importantes dos pensadores desta concepção, os quais fornecem as bases e princípios desta abordagem metodológica.

À guisa de conclusão destaca-se que a sociedade concreta atual é caracteristicamente capitalista, em nível mundial, predominando nas relações sociais a relação capital x trabalho. Esta sociedade burguesa e capitalista, sua origem, função e tendências foi objeto de estudo dos pensadores desta vertente.

A sociedade capitalista se caracteriza pelos modos de produção privados, pela presença de duas classes antagônicas, a que detém os meios de produção e a que detém a força de trabalho. A relação entre as classes é consequência do modo de produção, relações desiguais, cujo pensamento dominante e hegemônico quase sempre legitima a classe burguesa, que domina os meios de produção.

O Estado que se pretende representante dos interesses comuns e coletivos, assume a função de legitimar os interesses da burguesia e manter seu *status* social, em detrimento da massa de trabalhadores pobres.

Porém, é do acirramento das relações entre as classes, da contradição inerente à sociedade capitalista, que uma nova sociedade poder surgir. O papel da sociedade civil, da militância, da força do movimento social pode alavancar esse processo de transformação.

Esta pesquisa que se encontra em desenvolvimento, tem diante de si o desafio de, assumindo esta perspectiva teórico-epistemológica, analisar a política de cotas para negros por meio das categorias “classe” e “raça”. O desafio de analisar as ações afirmativas como políticas/ programas de um governo neoliberal, de considerar categorias analíticas como a raça, gênero, etc., bem como de lidar com a complexidade de classes hoje, considerando o racismo como elemento presente nas lutas hegemônicas.

O materialismo histórico-dialético como concepção epistemológica pode servir de instrumento metodológico para analisar as políticas de ação afirmativa na educação superior, pelos vários motivos elencados no decorrer do artigo, em suma pela sociedade atual, tal como a que foi objeto de estudo de Marx e Engels, caracterizar-se como capitalista.

Outro fator relevante é de que os índices sociais apontam que a população negra situa-se, predominantemente, na classe que detém a força de trabalho, a classe trabalhadora, em grande parte excluída do acesso a educação, saúde, moradia, serviços sociais, etc., privada dos direitos sociais garantidos constitucionalmente.

Neste contexto de desigualdades sociais e raciais, de um histórico de escravidão da população negra, no qual o mito da democracia racial esconde o racismo que permeia as relações sociais no país, o papel dos movimentos sociais mostra-se fundamental nas lutas

hegemônicas, pressionando o Estado para que de fato possa representar os interesses da coletividade e não de uma elite dominante. Esta pressão, mesmo que em um Estado neoliberal, tem ajudado a corrigir o histórico de discriminação e desigualdade, dando novos rumos à educação superior brasileira, quando da implementação das políticas de cotas para pobres, negros e indígenas.

O materialismo histórico-dialético permite questionar a sociedade capitalista, burguesa, que continua gerando pobreza, a desconstruir todo um discurso que legitima este modo de produção e mantém o *status* social de uma elite em detrimento de muitos. Permite ainda perceber o movimento global e local que leva à implementação das ações afirmativas, como as lutas hegemônicas ocorrem nesse processo e como os movimentos sociais têm papel fundamental na construção de políticas educacionais. Esperar por uma revolução total das coisas pode levar muito tempo, e as ações afirmativas na educação superior mesmo que pontuais são ações relevantes e importantes nesse processo.

Assim, se as políticas de cotas implicam em alterações no perfil socioeconômico de negros egressos do sistema de cotas na UEMS, como membros da classe trabalhadora brasileira acredita-se que estes não alteraram sua origem de classe, sendo que o acesso, permanência e conclusão na educação superior, em nível de graduação, bem como ter acesso a uma série de bens de consumo e de serviços, significaria em si a conquista de direitos, embora práticas de racismo e realidades de desigualdades continuem um desafio a ser enfrentado e superado no Brasil.

4 – REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2013.

CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas para Negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos de professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 161-190.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 47-82.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção primeiros passos)

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a crítica da economia política**. S.n.t, 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: 07 maio 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 11ª Ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 115-128.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 35-46.

RELATÓRIO DA III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS RELACIONADAS (inclui a Declaração e o Plano de Ação). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument)> . Acesso em: 30 abr. 2013

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-94.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Debate sobre Educação, Formação Humana e Ontologia a partir da Questão do Método Dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 121-147.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2ª ed. Brasília: IPEA, 2008, p. 123-134.

Dispositivos legais:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1998.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas**. Campo Grande-MS, 2002.

_____. **Lei nº 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para negros**. Campo Grande-MS, 2003.

GT – Formação de Professores e Políticas Públicas

O “PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE EM DOURADOSMS”: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

FARIA, Andréia Penco²⁰¹

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

andreiapenco@hotmail.com

GEBARA, Ademir²

Programa Professor Visitante Nacional Sênior – PVNS/CAPES - UFGD

ademirgebara@ufgd.edu.br

RESUMO

O enfoque do texto é o “Projeto Escola Que Protege: Mobilizando Profissionais em Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes” sendo seu objetivo fortalecer em nível local o corpo técnico escolar sobre a importância da prevenção de ocorrências de ameaça ou violação dos direitos das crianças e adolescentes. O estudo, no segundo semestre de 2013, tem como objetivo central discutir as interfaces entre o COMCEX e a escola, por meio do “Projeto Escola que Protege”. Nosso estudo será inicialmente com observação desprovida de roteiro, constituiremos um corpus documental inicial, a título de amostragem, permitindo desenvolvimento de técnicas de pesquisa, com a construção de roteiros de observação. A partir destas observações e discussão dos problemas e possibilidades indicadas na amostra, serão elaboradas questões recolhendo dados contemplando diferentes atores e suas percepções. Serão analisados também registros documentais e possivelmente recorreremos aos procedimentos da história oral. Aventamos a hipótese inicial, segundo a qual no interior das famílias muito daquilo que a legislação e a percepção dos profissionais que atuam diretamente com a criança, diferem da percepção dos grupos atendidos. É interessante trabalhar com diferentes percepções de violência sexual, neste sentido a Teoria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias, poderá se constituir em uma referência para a abordagem do tema.

PALAVRAS – CHAVE: Projeto Escola que Protege, Prevenção, Processo Civilizador e Violência Sexual Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento aborda o “Projeto escola que protege: Mobilizando Profissionais em Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes” desenvolvido pelo Comitê

²⁰¹ Pedagoga, Pós-graduada em Nível de Especialização, em Metodologia do Ensino Superior Presencial pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

² O professor Ademir Gebara é graduado em História e Educação Física, pela PUC Campinas, mestre em História Social pela USP e Ph.D. em História Econômica pela LSE - Universidade de Londres. É professor aposentado da Unicamp e foi professor visitante do Centro de Educação da UFPE.

Municipal de Enfrentamento da Violência e de Defesa dos Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes de Dourados/MS – COMCEX.

Em âmbito nacional, o MEC elaborou o Programa Escola que Protege - EqP onde repassa recursos às Instituições de Ensino Superior - IES. Diversas Universidades do Brasil receberam recursos para desenvolver projetos em forma de capacitação, no entanto, não é o caso do COMCEX.

Em 2009, vinte e uma Unidades Federativas com suas respectivas universidades foram listadas no MEC/Sítio Eletrônico como participantes do Projeto Escola que Protege.

Tendo por base a Resolução/CD/FNDE Nº. 17, de 08/04/2009 e Edital Chamada Pública Nº. 15, de 09/07/2009, na Relação de Projetos Aprovados Escola que Protege apenas dezesseis IES tiveram recursos descentralizados para a execução das ações do Programa EqP, a qual encontra-se como anexo:

Exemplificando, uma das Universidades Federais do Brasil, a UFPI - Universidade Federal do Piauí intitulou seu projeto "Escola que Protege II - Educadoras e Educadores fazendo cultura de paz na escola: combate as violências".

Já a Universidade Federal de São Carlos –UFSCar, desenvolveu por meio do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência – Laprev, um programa pioneiro nas escolas municipais de São Carlos (SP), orientando 300 profissionais da rede municipal de ensino da cidade, tornando-se referência para o Projeto Escola que Protege, do Ministério da Educação. No ano de 2010, o Ministério, utilizando como referência o Projeto, pretendeu selecionar a partir dos dados sobre fatores de riscos dessas localidades, 20 escolas paulistas, capacitando mil professores e profissionais da rede de proteção das escolas estaduais e municipais.

O próprio site da Escola que Protege, explana como surgiu a ideia desse projeto tornar-se um Programa:

O programa surgiu da tese de Rachel de Faria Brino, pesquisadora do Laprev, a partir da sua tese de doutorado, que também resultou na publicação do livro “A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil”, com coautoria de Lucia Williams. A pesquisadora constatou nas pesquisas que as crianças estão sofrendo violências cada vez mais cedo. (PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE, 2010).

Conforme aponta a página do MEC “A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto”. O MEC descreve seu objetivo diante do Programa:

O objetivo do programa Escola que Protege é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretende-se, portanto, que os profissionais sejam capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.

Os projetos de formação continuada apresentados por instituições públicas de ensino superior tem prioridade no repasse de recurso. Quanto à certificação do curso, “está condicionada à apresentação, pelos concluintes, de projeto de intervenção para o espaço escolar onde atuam”. (MEC/SITIO ELETRÔNICO).

O MEC explica quais são os quesitos de atendimento aos municípios interessados na elaboração de projeto, a saber:

São atendidos os municípios que incluam o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências no seu Programa de Ações Articuladas (PAR); apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ou fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também são contemplados aqueles que participam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

A criação de uma Comissão Gestora Local é estimulada pela EqP, composta por representantes de várias áreas, por exemplo:

Secretaria estadual e municipal de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), instituição de ensino superior que desenvolve projeto, Ministério Público, Conselho Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar e secretarias de saúde e de assistência social. (MEC/SITIO ELETRÔNICO).

O MEC em seu Sítio Eletrônico traça as ações incentivadas pelo projeto, tais como:

Discussão e o debate junto aos sistemas de ensino para que definam um fluxo de notificação e encaminhamento das situações de violência identificadas ou vivenciadas na escola, junto à Rede de Proteção Social e defende a integração e articulação dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e, em especial, dos Conselhos Escolares à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Criança e Adolescente.

Em Dourados, o COMCEX elaborou um projeto com título semelhante ao Programa do MEC, sendo “iniciativa de Virgínia Bosqueti, Assistente Social da Câmara Municipal de Dourados e membro no Comitê”. Ainda, segundo o Coordenador do COMCEX “Ela

apresentou o projeto e foi votado por unanimidade”. A elaboradora do Projeto detalhou um pouco mais sobre o surgimento do título:

O projeto não tem ligação com o MEC, o nome surgiu porque a nossa meta é mobilizar os profissionais das escolas, desenvolver uma atividade de caráter preventivo que dê maior visibilidade ao problema, na tentativa de assegurar à criança ao adolescente seus direitos, rompendo assim, com o ciclo da violência sexual.

Segundo a explicação do Coordenador, os membros do COMCEX queriam ações mais efetivas; de mobilidade e articulação social diretamente com a comunidade escolar, conclui planejando:

A partir da III capacitação passaremos a coletar os anseios da comunidade escolar para a elaboração de um relatório do COMCEX a fim de ser encaminhado para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, Promotoria da Infância e Juventude, Vara da Infância e Juventude e demais instrumentos ou entidades ligadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente.(COMCEX, 2013).

Para implementação do Projeto é necessário contato com as escolas no sentido de aceitarem receber capacitação acerca da prevenção do abuso sexual infantil.

Complementa informando sobre o contato com as escolas na expectativa de aderirem à formação/capacitação em relação ao Projeto Escola que Protege. “Os primeiros contatos com as escolas foram via telefone, após uma deliberação aleatória em reunião ordinária do COMCEX todas as escolas contactadas aderiram ao projeto imediatamente”.

Diante à breve introdução, este ensaio tem como objetivo central discutir a interface entre o COMCEX e a escola, por meio do “Projeto Escola que Protege” no âmbito das experiências que serão levadas a cabo no segundo semestre de 2013.

O projeto em estudo tem suas origens, pelo menos do ponto de vista institucional, com o Programa Sentinela implantado no país, após a criação do Plano Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, elaborado por cerca de 140 instituições da sociedade civil e do governo Federal (Oliveira / 2004). O atendimento era destinado especificamente às crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual, intra e extrafamiliar.

Em 2001, apenas o Programa Sentinela atuava no município de Dourados, para implantação do Programa, seria necessária a criação do COMCEX, no caso, ambos, teriam obrigatoriedade no trabalho em conjunto.

O Programa Sentinela foi coordenado pela Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Sua ampliação ocorreu com a criação do Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS.

No ano de 2007, foi implantado em Dourados, o CREAS, com atendimentos especializados e continuados de assistência social às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social ou violação de direitos, em decorrentes, de abandono, violência física ou psicológica, abuso ou exploração sexual, cumprimento de medidas sócioeducativas, situação de rua ou trabalho infantil.

Atualmente, dentre as diversas formas de atuação do CREAS, realiza-se o conhecimento do contexto social das crianças e dos adolescentes, por meio de equipe multiprofissional, sendo: o (a) coordenador (a) do CREAS, pedagogo (a), psicólogo (a), assistente social, advogado (a), auxiliares administrativos e estagiários. Os serviços devem funcionar em estreita articulação com o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares e outras Organizações de Defesa de Direitos, com os demais serviços socioassistenciais e de outras políticas públicas, no intuito de estruturar uma rede de atendimento²⁰² efetiva de proteção social.

Como atividade do COMCEX, o Projeto “Escola que Protege” é desenvolvido nas escolas, nosso estudo se dará inicialmente com observação livre desprovida de roteiro, desta maneira constituiremos um corpus documental inicial, a título de amostragem, que permitirá um melhor desenvolvimento de técnicas de pesquisa, com a construção de roteiros de observação. *Posteriori*, a partir destas observações iniciais e da discussão dos problemas e possibilidades indicadas na amostra, serão elaboradas questões recolhendo dados contemplando diferentes atores e suas percepções. Serão analisados também registros documentais e possivelmente recorreremos aos procedimentos da história oral.

Conforme Amado e Ferreira (1998, p.17-18), a história oral poderia constituir-se como nova fonte de pesquisa histórica, desta maneira, “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros” [...] constitui-se pela confluência multidisciplinar”.

A História Oral não apenas nos possibilita confluência multidisciplinar sendo

²⁰² Entende-se por rede a ação conjunta de todos os segmentos sociais e todas as esferas do Poder Público (Executivo, Judiciário e Legislativo) órgãos já mencionados, além Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social, Hospitais, etc.

encruzilhada de caminhos, intercâmbio entre a história e a ciência social, mas também entender e refletir sobre o passado e o presente, a partir de registros produzidos pelas entrevistas por pessoas e/ou grupos.

De acordo com Alberti (2005, p.), história oral é entendida como sendo “[...] uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX”.

A partir do interesse pelo Projeto algumas inquietações nortearão a pesquisa: 1) Do que trata o “Projeto Escola que Protege: mobilizando profissionais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes”? 2) Como o Projeto é desenvolvido nas escolas? 3) Quem é o público alvo das escolas? 4) Quais são os facilitares e dificultadores do Projeto? Esses são alguns questionamentos que surgem no decorrer desse estudo, nesta perspectiva este ensaio realiza a apresentação do “Projeto Escola que Protege”.

2. CREAS/COMCEX E A ESCOLA: “PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE: MOBILIZANDO PROFISSIONAIS EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES”

Trazendo a escola para discussão, não se pode admitir falar de violência, especificamente contra criança, sem que se pense nos prejuízos causados, afetando diretamente ou indiretamente sua saúde física, mental e emocional.

A negligência, a agressão infantil, o abuso sexual e o abandono podem ser percebidos ou identificados, nas escolas, consultórios médicos até mesmo nos consultórios odontológicos. Entretanto, é imprescindível que os profissionais tenham a conscientização e olhar sensível à mudança de comportamento ou aparência física dessa criança ou adolescente.

Em razão de sua proximidade com a população infante – juvenil, sendo elemento facilitador na identificação de diversas violências, o (a) profissional da educação como da saúde passam a ter o dever de comunicar ao órgão competente²⁰³ ou Conselho Tutelar tal suspeita e/ou constatação de maus tratos, conforme aponta o ECA, Das Infrações Administrativas.

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

³ Entende-se como órgão competente Delegacia Civil, Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher ou Ministério Público.

A partir de levantamento realizado nos registros de atendimento elaborados pelo CREAS, neste ano de 2013, foi possível obter informações referentes à violência: o agressor, na maioria dos casos é da família; as meninas, entre 7 a 14 anos, são as principais vítimas, embora, sido registrados casos envolvendo crianças menores de 7 anos e a exploração sexual podendo ocorrer no âmbito familiar da mesma maneira nas redes organizadas.

Diante do exposto surge o Projeto Escola que Protege. A idealizadora do Projeto, sendo também membro do Comitê, colocou sobre a dificuldade em reunir profissionais de educação em uma única capacitação, chegando ao consenso do mais exequível, “então surgiu a ideia de realizarmos uma atividade em que os membros do COMCEX fossem até a unidade escolar, então redigi o projeto”.

De acordo com o “Projeto Escola que Protege”, tendo participação de diversas entidades governamentais e não governamentais para o ano de 2013, o COMCEX define sua atuação:

o projeto Escola que Protege: mobilizando profissionais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, com o objetivo de fortalecer em nível local o corpo técnico escolar (diretores, coordenação, professores, dentre outros) sobre a importância da prevenção de ocorrências de ameaça ou violação dos direitos das crianças e adolescentes” (COMCEX, 2013, p.02).

A proposta do Projeto quanto aos seus objetivos específicos, é o acesso à informação sobre o tema abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; mostrar como funciona o trabalho realizado na rede socioassistencial de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual na cidade de Dourados/MS; explicar sobre a função e atuação do COMCEX. Tendo como meta, atingir 50% dos profissionais da escola (diretores, coordenação, professores, dentre outros). O Projeto inicialmente realiza:

parceria com as instituições de ensino superior Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (curso de psicologia) através da psicóloga Elenita Sureke Abílio do Hospital Universitário, e com o Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN (curso de serviço social) através da assistente social Virgínia Bosqueti Lopes Guimarães. (Idem, 2013, p.06).

Em um segundo momento, denominada pelo Projeto do COMCEX (2013, p.06) como “metodologia de ação”, o COMCEX entrará “em contato com a direção da escola para apresentação do Projeto, e definição do dia para realização da ação, que acontecerá na escola em um único período (matutino, vespertino ou noturno), conforme disposição da mesma”. [...] “ao final da ação será entregue um questionário para os participantes com a finalidade de avaliar a atividade desenvolvida, assim como, o certificado de participação”.

Como sistema de controle e avaliação, outro termo utilizado no Projeto, será “recurso avaliativo”, o questionário com questões objetivas, sendo elaborado pelos membros do COMCEX. Quanto ao controle de participação, será feito através da assinatura da lista de presença.

Na execução do Projeto, os recursos humanos serão representantes do COMCEX, acadêmicos do curso de Psicologia da UFGD e acadêmicos do curso de Serviço Social da UNIGRAN. A Assistente Social, da Câmara Municipal de Dourados, colaborará mobilizando os referidos cursos. Como recursos materiais o COMCEX fornecerá panfletos informativos, máquina fotográfica e lista de presença. A escola proporcionará computador, “data show” e caixa de som. Será seguido um cronograma de execução das ações para o ano de 2013.

Diante do exposto acima, este ensaio apresenta o Projeto de Responsabilidade Social desenvolvido pela equipe do COMCEX, tendo como espaço intencional -- as escolas.

3. OBSERVAÇÃO DA EXPLANAÇÃO DO COMCEX REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO DO “PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE” NO AMBIENTE ESCOLAR

O primeiro contato com a implementação do projeto ocorreu por meio de observação na Escola Municipal Arthur Campos Mello. A capacitação iniciou às 19 horas, com 28 pessoas, dessas, 4 eram homens. O público alvo era Coordenadoras Pedagógicas, Professores, Merendeiras e Bibliotecária. O COMCEX realizou anteriormente, apenas uma capacitação, na Escola Estadual Ramona.

Iniciando, o Coordenador do COMCEX apresentou o Projeto Escola que Protege, os membros do comitê e os dias marcados para as campanhas contra o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes.

Foram distribuídas as Fichas de Inscrição constando itens da letra “a” a “y”, por exemplo, nome do participante, nível de escolaridade, nome do órgão/entidade/segmento aonde o (a) participante trabalha, tipo de atividade exercida nesse órgão/entidade/segmento (gestor de políticas públicas, profissionais de atendimento em entidades religiosas, órgãos públicos, da comunicação, dentre outras atividades).

O objetivo do COMCEX com relação a esse Projeto é conversar com educadores, pais, funcionários no intuito de aprofundar conhecimento e tomar medidas preventivas sobre o abuso e a exploração sexual da população atendida pela escola onde a reunião se verificou.

Houve distribuição de cartilhas informando o que é o COMCEX, esclarecendo a diferença entre abuso sexual e exploração sexual, qual o perfil da pessoa capaz de abusar sexualmente de criança ou adolescente, orientando sobre as consequências do abuso. As cartilhas são confeccionadas com recursos públicos, escritas de maneira didática para as escolas utilizarem como material pedagógico, disponibilizadas na Casa dos Conselhos.

Prosseguindo com a observação, a palestra seguiu com a fala da acadêmica do curso de Psicologia, da Faculdade Anhanguera com apresentação intitulada “O Olhar do Psicólogo ao Abuso e a Violência Sexual”, diferenciando abuso de exploração sexual, havendo o equilíbrio entre saúde física, social e psicológica. Explicando brevemente que o abuso sexual pode ser percebido quando a criança expressa por meio do lúdico, seus sentimentos quando abusada. Tanto ao brincar, desenhar quanto ao participar de jogos discursivos.

Já o adolescente expressa seus sentimentos por meio da possível confiança com pessoas fora do ambiente familiar.

Apresentou o perfil do abusador, não como regra, porém, os dados apontam dessa maneira: alguém próximo, sem classe social definida, transmite a imagem de ação protetora aos demais e vem de família desestruturada. A característica da atuação do abusador inicia com planejamento, horas, dias, antes de “atacar” objeto de desejo sexual.

Em continuidade, apontou os efeitos psicológicos e mudança da sexualidade no comportamento da criança. Complementando falou sobre ação preventiva enfatizando a participação do educador: “O educador consegue identificar a partir do olhar diagnóstico, estabelecendo vínculo de confiança, possibilitando que o aluno se abra e demonstre o que aconteceu”.

A seguir, a capacitação foi realizada por uma Enfermeira, docente do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS-Dourados.

Explicou que sua profissão atende todas as formas de violência, apresentou os diversos tipos de violências praticadas contra as crianças e as justificativas mirabolantes dadas pelos (as) agressores (as). Como perceber situações desse tipo?

Por meio do discurso, história, escuta, observando comportamento da criança ou responsável, demora em procurar recursos médicos, não deixar a criança e/ou adolescente contar o ocorrido e, por último, o exame físico.

Relatou o fato de uma criança abusada sexualmente. Após ser abusada pelo pai, para disfarçar as marcas deixadas pela violência, fez com que a criança sentasse em uma bacia com água fervendo, assim, provocaria queimaduras apagando vestígios. Causou queimaduras

de terceiro grau. Complementou alertando “prestar atenção nas reclamações feitas pelas crianças em relação às dores físicas, podem sinalizar algo”.

Apresentou algo intrigante em sua fala. “Existem as normativas de um país, devem ser cumpridas as leis. Entretanto, existe a cultura, às vezes não podemos invadir a casa das pessoas e ditar regras”.

Terminada a explicação da enfermeira, foram distribuídas cópias da Ficha de Notificação/Investigação Individual de Violência, elaborada pelo Ministério da Saúde. Essa ficha serve para encaminhamento da criança ou adolescente ao Conselho Tutelar – CT e ao judiciário para outras providências.

A próxima palestra foi de uma Assistente Social orientando onde denunciar violências recebidas. Orientou também para o adulto prestar atenção nos desenhos livres das crianças, “elas, as crianças, muitas vezes, utiliza-os como canal de comunicação, expressando-se por eles”. Colocou sobre o papel da escola como canal de denúncia. “Os (as) professores (as) sabem como é o comportamento de cada aluno (a), a criança passa muito tempo com os (as) professores (as)”. “Por isso mesmo é imprescindível a comunicação entre os (as) professores (as) e os (as) alunos (as)”. Lembrou a todos (as) sobre o Art. 18 e 245 do ECA, da responsabilidade do médico ou professor em denunciar violências ocorridas com crianças ou adolescentes.

Ao final da reunião, pronunciou-se o Conselho Tutelar com trocas de experiências e relatos. Discutiu os conceitos errôneos que a sociedade tem a respeito do Conselho Tutelar. Destacou algumas das atribuições do Conselho Tutelar: acompanhar a evasão escolar, quantitativo de faltas de acordo com o Regimento Escolar, reiteradas repetências (podendo ocorrer por dificuldade de aprendizagem como permanência na escola para vendas de drogas) e desvio de conduta (criança menor de 12 anos cometendo “ato infracional”).

A Coordenadora Pedagógica da escola, onde ocorria a palestra, mencionou as diversas trocas de parceiros ocorridas pelas mães. Pelo pouco espaço nas casas, os filhos observam todo o ato sexual e depois querem reproduzir a realidade, muitas vezes não veem relação sexual como errada. Os meninos (crianças) querem praticar relação sexual com as meninas dentro do banheiro da escola. Sugeriu ao COMCEX elaborar atividades para serem desenvolvidas com as crianças, no intuito de despertar a atenção caso uma ou algumas delas já tenham sido molestada pelo pai, padrasto ou outrem, reconhecendo o que aconteceu naquele ato.

Finalizou-se a palestra, às 22 horas, com uma Avaliação do Treinamento, a primeira parte, em um bloco de quatro perguntas, com alternativas “sim” ou “não” para as respostas.

As perguntas são as seguintes: 1. O treinamento possibilitou o acesso à informação sobre o tema abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes? 2. O treinamento contribuiu para mostrar como funciona o trabalho realizado na rede socioassistencial de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual na cidade de Dourados/MS? 3. Você já conhecia o trabalho realizado pelo COMCEX? 4. Você recomendaria este treinamento para outras escolas?

Na segunda parte, da Avaliação do Treinamento, as respostas tinham os conceitos excelente, bom, médio e abaixo da média para as três perguntas: Pergunta 5. De modo geral, ficou satisfeito com o treinamento? Pergunta 6. A qualidade e as informações da cartilha são? Pergunta 7. De modo geral, você considera que a apresentação dos temas abordados foi?

Na terceira parte, questionamento (8) a questão era se o tempo destinado a perguntas e respostas, era: Demais, suficiente, e insuficiente. Ao término da Avaliação do Treinamento, o item 9 solicitava ao participante: Por favor, explique qual resultado este treinamento proporcionou para você? Posteriormente, o COMCEX elaborou um gráfico apontando resposta de apenas 20 pessoas em relação à Avaliação do Treinamento.

Mediante a observação, ficou a pergunta: Considerando o profissional da escola, como intervir pedagogicamente?

4. BASE TEÓRICA

O texto traduzido pelo Prof. Dr. Ademir Gebara, de autoria de Abram de Swaan, intitulado “Regressão a serviço do Estado: reflexões sobre a violência em massa”, apresentado no XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores, no ano de 2012, organizado pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, menciona os comportamentos violentos, sendo um assunto ainda mais difícil de estudar, sem assumir posições morais ou políticas.

Sociedades relativamente pacíficas, como Holanda, França, ou mesmo os EUA entendem o resumo do mal sendo a violência, a qual se traduz como imposição intencional de danos físicos aos outros.

Discussões motivadas por considerações científicas demonstravam preocupação teológica relacionando a violência à malignidade e decadência do homem, apontando a existência da humanidade em algum lugar entre os animais e os anjos, tendo mais estudos sobre os macacos do que de outros primatas, nós. Hoje, a meio caminho entre chimpanzés (Pan troglodites) e os bonobos (Pan paniscus).

Algo interessante de Swaan é o estudo da variabilidade no comportamento de primatas (chimpanzés e bonobos), apresentando arranjos sociais divergentes e repertórios completamente diferentes de violência e de controle da violência.

O texto descreve a ideia do comportamento violento dos seres humanos ser relativo a cada um, havendo possibilidade de tornar-se dormente durante toda sua vida, podendo ser até ausente, enquanto em outros seres humanos recorrerem à violência, significando que sob certas condições seres humanos podem comportar-se violentamente contra o outro.

Abram de Swaan relembra haver mais ocorrência de estupro e homicídios em sociedades pré-históricas do que no mundo moderno. Atribuía a violência às sociedades sem Estado. O Estado objetiva proteger seus cidadãos, logo sua presença monopoliza a violência no seu território.

Inicialmente, talvez possamos dizer que o marco teórico para falar sobre a violência contra a criança tem por base a afirmação de que a violência é uma relação de poder. Embora todo poder implique a existência de uma relação, nem todos estão relacionados à violência.

A origem das violências está nas relações desiguais de poder, dominação de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista histórico e cultural. No caso em estudo, aventamos a hipótese inicial, segundo a qual no interior das famílias, muito daquilo que a legislação e a percepção dos profissionais que atuam diretamente com a criança, difere da percepção destes grupos atendidos.

Admitimos inicialmente, ainda que como hipótese, que determinadas práticas sexuais poderiam ser entendidas como práticas normais, não violentas ou desrespeitosas, algo que, por exemplo, seria uma prerrogativa de um familiar interagir sexualmente com um menor seu parente próximo. É interessante trabalhar aqui com diferentes percepções de violência sexual, neste sentido a Teria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias, poderá se constituir em uma referência privilegiada para a abordagem do tema.

Do ponto de vista dos agentes sociais, profissionais no trato desta questão, a violência geralmente é cumulativa, ou seja, quando uma criança é vítima, de abuso sexual, soma-se a isto, a violência física, já que o seu corpo foi violado. A violência psicológica está presente em todas as situações, prejudicando o desenvolvimento e provocando consequências drásticas nas relações familiares e sociais, diversas vezes tendo como aliado o silêncio da família e da comunidade.

As histórias alimentam o imaginário, porém, a violência contra a criança é algo secular da sociedade, sendo entendida, como já mencionado, uma relação de poder. Elias (1980, p.449- 450) explica “de acordo com a estrutura global de uma sociedade a distribuição

do poder seja desigual”. [...] “cada relação familiar é um processo”. “As relações sempre estão se modificando”.

Elias (2009, p.46) nos coloca que “no caso dos seres humanos, os impulsos emocionais inatos estão sempre relacionados com a capacidade pessoal adquirida de autorregulação, mais especificamente com o controle das emoções aprendidas”.

Nesse sentido, parafraseando Elias (2009), o que nos faz indivíduos humanos é a capacidade de nos desenvolvermos através do aprendizado na vida com componentes biológicos e comportamentais, fazendo com que as emoções inatas fiquem subordinadas às adquiridas socialmente, conduzindo ao processo de controle das emoções, tornando-se o processo civilizatório.

Como Elias (1980) observa, ao longo do século XX, houve mudanças na relação entre pais e filhos, passando da Idade Média até os dias atuais, porém, o processo é longo e contínuo.

A obra de Elias (1980) traz as mudanças das práticas sociais de pais e filhos, de como os valores vão se construindo ao longo do tempo. As crianças apresentam-se como mistérios aos pais, houve crescente volume de bibliografia em todos os sentidos, todavia, não sabemos ajudar-lhes a viver o processo civilizador.

Sendo assim, em qualquer classe social e\ou contexto, a criança vive a infância possível, as crianças criam cultura, mas apesar das vastas teorias em defesa da criança, ainda permanecem posturas que insistem em colocar em segundo plano seus desejos, sonhos, decepções, aspirações e ideias, com o argumento da necessidade da manutenção da “ordem social” ²⁰⁴, em diversos momentos sobre a ótica do adulto, permitindo exercer sua infantilidade apenas quando forem autorizadas.

Entretanto, Elias (1980, p.414) nos aponta que desde muito tempo, adentrando ao século XVIII, a história das grandes sociedades demonstra, como prática corriqueira, matar as crianças pequenas. Especialmente, na sociedade urbana, as famílias mais pobres, não sabiam o que fazer com mais e mais filhos, representando carga. Demandava muito trabalho e com frequência lhes faltavam alimentos. A eliminação das crianças era simples e fácil. Na Grécia e Roma as crianças pequenas eram jogadas no rio ou abandonadas, tratava-se de algo habitual, fenômeno do cotidiano.

Na antiguidade, era considerado natural o assassinato de crianças, caso fossem bonitas, trabalhavam como escravos. Elias (1980, p.415) assinala que havia barreira na

²⁰⁴ Ordem Social está no sentido de controle normativo por parte da sociedade.

sensibilidade dos homens antigos, como dos europeus na Idade Média, especificamente, pela concepção de violência física. Geralmente consideravam que não valia a pena manter viva uma criança com imperfeição, forma e altura fora dos padrões estéticos. Os filhos que nasciam primeiro, certamente poderiam viver, especialmente, se fossem homens, entretanto, se nascesse menina, era para matá-la. Como resultado disso, houve desequilíbrio quantitativo entre homens e mulheres.

Como enfatiza Elias (1980, p.420), a convivência social, quando se estrutura na relação pais – filhos na sociedade greco-romana, nos apresenta como cruel e algo desumano, não incluindo amor e afeto uns pelos outros, nos fazendo pensar que os sentimentos fosse algo dado por natureza e não aprendido. O abandono e assassinato, naquele tempo, não foram se não uma forma cruel de controle de natalidade.

Ainda, segundo Elias (1980) os remanejamentos dos poderes foram feitos com a diminuição da desigualdade entre pais e filhos na sociedade desenvolvida. Mas, o fator maior seria o emprego da não violência física como forma de repreensão, revelando a mudança civilizatória em nossos dias, fortalecendo a proibição contra a violência física nas relações intrafamiliar. Essas medidas pacíficas exigiam maior autocontrole.

Podemos arriscar um aspecto revolucionário à civilização em nossos dias, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sua expressão política na década de 90, onde a criança e o adolescente passaram a ser visto como sujeitos de direito, podendo construir sua própria história, uma luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e de adolescentes, preconizados na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. . Perante o Código de Menor, o termo criança e adolescente não existia, o Código se referia simplesmente como “menores” e, não eram vistos como cidadãos.

O ECA conseguiu gerar em muitas pessoas além do entendimento, o sentimento de indignação frente a situações inaceitáveis como a violência sexual, a denúncia tornou-se estratégia como forma de enfrentamento da violência sexual, o que significou um marco histórico na luta dos direitos da criança e do adolescente..

Atualmente, percebe-se maior disposição e envolvimento de governos, setor privado e sociedade civil em trabalhar o problema, embora em muitas famílias o ato sexual com uma criança não seja visto como violência.

Outro grande avanço do ECA foi a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e Conselho Tutelar, mesmo apresentando falhas estruturais físicas e de operação, é uma das primeiras instâncias a ser acessada nos casos de

violência sexual. O Conselho Tutela é responsável por acionar todos os outros órgãos competentes na garantia do cumprimento com prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, dando visibilidade ao tema.

5. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). São Paulo, Contexto, 2005.

AMADO, Janaina, FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: Lei nº 11.525, de setembro de 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

Comitê Municipal de Enfrentamento da Violência e de Defesa dos Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes de Dourados/MS – COMCEX. **Projeto Escola Que Protege: mobilizando Profissionais em Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes**. Dourados, MS, 2013, 10p.

ELIAS, Norbert. **La Civilización de los padres y otros ensayos**. Traducción al castellano de Vera Weiler, profesora de La Universidad Nacional de Colombia, Grupo Editorial, 1980.

_____. **Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos**. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (Orgs.). *O controle das emoções*. João Pessoa: UFPB, 2009. 260p.

MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12363&Itemid=565. <Acesso em 07 de set. de 2013>.

_____. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12363%3Aescola-que-protege-&catid=307%3Aprojeto-escola-que-protege&Itemid=560. <Acesso em 12 de out. de 2013>.

_____. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relacao_projetos_aprovados_280809.pdf. <Acesso em 12 de out. de 2013>.

OLIVEIRA, Antonio Carlos. **Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes – Desafios na Qualificação Profissional**. In Programa Sentinela MOTTI, Antonio. Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2ª edição (revista) – Rio de Janeiro, 2004.

PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE. <http://30ealguns.com.br/2010/04/projeto-escola-que-protege/>. <Acesso em 07 de set. 2013>.

GT - Formação de professores e políticas públicas**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS.**

**BOLSON, Hildete da Silva Pereira - UCDB.
hildesilva@yahoo.com**

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados finais da Dissertação de Mestrado que consistiu em analisar as implicações para a gestão escolar com a implementação da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. Está pesquisa esta inserida no projeto denominado “Parcerias Público e Privado na Educação: implicações para a oferta e gestão educacional”, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB. A pesquisa foi realizada no período de 2001 a 2004, com a parceria efetivada entre o governo municipal e o Instituto Ayrton Senna, para a concretização do Programa Escola Campeã (PEC), no segundo mandato do prefeito André Pucinelli do (PMDB). A pesquisa de cunho qualitativo utilizou procedimentos metodológicos de análise documental, entrevistas semi-estruturadas com um gestor de sistema e quatro diretores selecionados com base na tipologia das escolas. Os resultados mostram que o governo municipal instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares por meio da aplicação da certificação ocupacional, precedida pelo curso de capacitação, com base nos Manuais da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), tendo em vista a “escola eficaz”. Aponta mudança na prática do gestor escolar, principalmente no que se refere à organização da rotina da escola e a incorporação do registro de informações. Conclui-se que embora a Constituição Federal de 1988 tenha definido a gestão democrática como princípio do ensino, a administração municipal, no período de 2001 a 2004, adotou como forma de acesso ao cargo de diretor de escola a seleção técnica seguida de indicação pelo poder executivo.

Palavras-chave: Política educacional; gestão escolar; certificação ocupacional.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte da dissertação de Mestrado em Educação e tem como objetivo discutir a implantação da certificação ocupacional no município de Campo Grande-MS bem como a proposta de melhorar a qualidade do ensino.

A Constituição de 1988 e a LDBEN, em 1996, trazem como um dos princípios para a educação a qualidade do ensino público. Para atender a essa premissa, os entes federados se propõem a investir na educação em busca de qualidade. A autonomia política e fiscal permite, porém, que cada governo, estadual, distrital ou municipal adote formas peculiares de ações e de investimento.

Como explica Arretche (2004, p. 23), “as desigualdades horizontal e vertical de capacidade de gasto da federação brasileira implicam diferenças na carreira e nos salários dos professores, na natureza e qualidade dos serviços educacionais, bem como no nível de gasto/aluno”.

O Município de Campo Grande/MS firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 2004, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade no campo da educação. Para isso, “os Aliados Estratégicos fixaram como estratégia para atendimento à infância e juventude o apoio a iniciativas que visem a Educação com qualidade”.

Assim, esses Aliados entendem que há necessidade de se capacitar em gestão tanto a Secretaria de Educação, quanto as escolas públicas municipais, “[...] de forma a viabilizar eficiência na aplicação de recursos públicos, melhoria da qualidade do ensino fundamental e conseqüente equidade social” (CAMPO GRANDE, 2001, p.2).

A IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DE DIRIGENTES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.

A Secretaria Municipal de Educação, segundo a justificativa do parecer ao processo n. 28.833/2004-04, que “alude à solicitação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, acompanhada de justificativa, quanto ao 3º exame de Certificação Ocupacional”, tem buscado melhorar a gestão escolar da Rede Municipal de Ensino (REME) para aprimorar o desempenho acadêmico dos alunos e alcançar excelência em educação. Por isso, firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna e esclarece a necessidade da segunda etapa do Programa de Gestão Municipal e Escolar.

A 1ª Etapa do Programa teve início em 2001, com a realização de um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino e do Município. Conforme consta do instrumento de parceria, desde 2002 houve, entretanto, a necessidade de realização da 2ª Etapa do Programa ‘Gestão escolar’, com a qual se implantou o Processo Seletivo Interno de Dirigentes Escolares – Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares, meta que só poderia ser cumprida com uma nova parceria, desta vez com a Fundação Luís Eduardo Magalhães, pioneira e exclusiva na execução da Certificação Ocupacional (CAMPO GRANDE, 2004, p.1).

Na Justificativa do contrato para o terceiro exame de certificação ocupacional, a Prefeitura esclarece que houve a necessidade de “realizar a 2ª etapa do Programa de ‘gestão Escolar’, com a qual se implantou o Processo seletivo Interno de dirigentes Escolares – Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares” (CAMPO GRANDE, 2002b, p.3).

No documento fica claro que foi realizada uma nova parceria, “desta vez com a Fundação Luís Eduardo Magalhães, pioneira e exclusiva na execução da Certificação Ocupacional.” Ressalta-se que o primeiro e o segundo exames de Certificação ocupacional também foram realizados pela FLEM e, por ser esta exclusiva, não houve necessidade de licitação para a sua contratação.

O Manual elaborado pela SEMED para orientar o processo de seleção dos dirigentes escolares aponta como principal objetivo para a realização desse processo “elevar a qualidade da educação no município”. Para isso, expõe que o objetivo da Secretaria de Educação é “verificar se os profissionais estão aptos para atuar em determinadas áreas do conhecimento”.

Com base nessas alegações, o Município adotou como requisito para o acesso ao cargo de diretor escolar o processo seletivo para dirigentes escolares, sendo a terceira etapa do processo o exame de Certificação Ocupacional (CAMPO GRANDE, 2002b, p.3).

Para a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), a Certificação ocupacional é “um processo de avaliação inovador e sistemático, desenvolvido para atestar que os profissionais possuem as competências básicas necessárias ao desempenho das atividades relacionadas ao exercício das suas funções”(FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.1).

Tem-se ainda que, nos termos da FLEM, a Certificação “traz como benefícios para os profissionais que participam desse processo a clara definição do que é esperado deles, competências que devem desenvolver ou aperfeiçoar para o exercício eficaz de suas funções, bem como o reconhecimento público de suas competências”. A Fundação acredita ser esse um processo que estimula a formação continuada e a profissionalização do quadro de pessoal (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.1).

A introdução desse processo seletivo para a gestão das escolas públicas municipais de Campo Grande/MS está apoiada nos padrões de eficiência e eficácia do ensino, conceitos que fundamentam o Programa Escola Campeã.

O objetivo da Certificação, segundo a FLEM, é atestar os conhecimentos e habilidades do candidato para o exercício do cargo, por meio da utilização de testes teóricos e práticos. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.2).

Conforme o *site* da Fundação Luís Eduardo Magalhães, a Certificação ocupacional é uma avaliação de competências desenvolvida por solicitação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A partir do ano 2000, a Fundação Luís Eduardo Magalhães desenvolveu e incubou em suas instalações o Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais de Educação, por solicitação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Este projeto integrava o programa Educar para Vencer, destinado a promover uma ampla transformação na qualidade do ensino público na Bahia, e posicionou a FLEM como única instituição de certificação no Brasil a operar na área educacional (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2009)²⁰⁵.

Segundo a FLEM, a certificação ocupacional não é comum no mundo, e para a transferência de tecnologia houve necessidade de se contratar uma agência internacional sediada em Washington. Esclarece que por meio dessa agência internacional a FLEM absorveu experiência para ampliar sua atuação, expandindo-se para outros estados e municípios do país.

Observe-se que as experiências em certificação ocupacional são muito restritas em escala mundial e distantes da nossa realidade. Para a transferência e a customização da tecnologia necessária, a FLEM contratou o American Institute for Research (AIR), instituição sediada em Washington-DC, com grande experiência nessa atividade. Ao longo de dois anos de trabalho conjunto com o AIR, a FLEM absorveu e adaptou a tecnologia disponível à realidade brasileira. Como resultado, realizou, no Estado da Bahia, para a Secretaria de Educação, oito exames de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares, cinco para Professores Alfabetizadores, três para Professores de Disciplinas e dois para Coordenadores Pedagógicos, além de cinco exames de Re-certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2009)²⁰⁶.

De acordo com os dados divulgados, a FLEM expandiu sua atuação para o campo da gestão, realizando o exame de certificação para outros setores da administração pública²⁰⁷. No período da parceria com o IAS 2001-2004, foram realizados três exames de certificação no município. Participaram do processo 682 candidatos entre Diretores, Diretores-Adjuntos e Selecionados, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Processo de certificação de gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - 2002-2004

Candidatos	Inscritos em 2002	Retidos em 2002	Aprov. em 2002	Inscritos em 2003	Retidos em 2003	Aprov em 2003	Inscritos em 2004	Retidos em 2004	Aprov em 2004
Diretores	80	47	33	47	30	17	28	18	10
Diretores-Adjuntos	52	32	20	32	22	12	22	19	3
Selecionados	121	98	23	140	64	49	160	127	33
Total	253	177	76	219	106	78	210	164	46

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Dados retirados da pesquisa de Jesus (2004 p.40-43).

²⁰⁵ Disponível em: < <http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

²⁰⁶ Disponível em:< <http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

²⁰⁷ Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

Os dados da tabela acima indicam que em 2002, no primeiro exame de certificação, ficaram retidos 177 candidatos, em 2003, no segundo exame, ficaram retidos 106 e, em 2004, no terceiro exame, ficaram retidos 164 candidatos. No período de 2002 a 2004, foram aprovados 200 candidatos (JESUS, p. 40-43). Nesse período (2002-2004) a reprovação foi expressiva, tendo-se em vista que foram inscritos 682 e foram aprovados 200 candidatos.

No período da parceria, foram realizados três exames de Certificação, pois, conforme a Resolução nº 50, de 7 de agosto de 2002, no artigo 9º “o candidato não aprovado em qualquer uma das etapas poderia realizá-la novamente, uma única vez, a partir da etapa ou teste no qual foi eliminado” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

No ano de 2002, o Município contava com 82 escolas, e participaram da certificação ocupacional 80 Diretores e 52 Diretores-adjuntos. Afirma-se, com base na pesquisa de Jesus (2004), que a reprovação, no primeiro exame de certificação, dos Diretores e Diretores-adjuntos foi expressiva, sendo que participaram da certificação, em 2002, 80 Diretores e 52 Diretores-adjuntos, com a aprovação de 33 Diretores e 20 Diretores-adjuntos, havendo uma reprovação, no primeiro processo de seleção, de 47 Diretores e 32 Diretores-adjuntos, conforme (JESUS, 2004, p.40-41).

O EXAME DE CERTIFICAÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE

A Gestora de sistema explica que a SEMED optou pela Certificação ocupacional pela oportunidade de fortalecer a gestão do Município e das escolas. Em suas palavras, “nós acreditávamos que fortalecendo a gestão, trazendo algumas mudanças na gestão, não só a questão da Certificação, mas um ponto era a questão de escolher o diretor pelo desempenho dele, pela competência dele”. Afirma, ainda, que a Certificação ocupacional muda a visão que se tem dos diretores, que passam a ser vistos pelos profissionais da escola e pela sociedade como capacitados e com competência para assumir o cargo. Segundo a Gestora, “[...] A comunidade começou a olhar esse diretor também como o cara competente, e o próprio professor começou a ter o maior respeito por aqueles que conseguiram ser certificados” (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

A afirmação acima remete às características da gestão gerencialista, na medida em que segundo Gaulejac (2007, p. 37) “o poder gerencialista mobiliza a psique sobre objetivos de produção. Ele põe em ação um conjunto de técnicas que captam os desejos e as angústias para pô-los a serviço da empresa”.

O Gestor A entende a certificação no processo de escolha do dirigente da seguinte forma:

Eu vejo particularmente como um processo justo. Eu creio que quando a gente sai da indicação política e vai para o processo técnico a possibilidade de você ter um dirigente e ineficaz é bem menor, é bem menor do que só na indicação política (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

O entrevistado acrescenta “Avalio como uma coisa boa, sou favorável. Já passei nas três certificações, se tiver que passar hoje eu passo de novo, sem problema nenhum”(ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Como se verifica, o Gestor A considera que a Certificação possibilita que a escola passe a ter um “dirigente eficaz”. Nessa visão, acentua-se a valorização das atividades administrativas e burocráticas. No entanto, a gestão escolar não se reduz somente à dimensão técnica da escola, “a gestão educacional tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados” (DOURADO, 2007, p. 924).

Além disso, o processo seletivo não eliminou a indicação política, como percebe o Gestor B:

Eu penso que ele não é um processo ruim, porque ele faz com que o dirigente estude e seleciona aquele que realmente tem um conhecimento, porque ele consegue provar isso através da certificação, mas ele acaba não sendo um processo tão democrático, porque acaba realmente ficando nas mãos da Secretária e do prefeito para nomear a pessoa que vai para um banco de dados, não tem uma classificação para ser chamado, não sai a nota, não temos acesso à nota, não temos acesso... Mesmo para quem não passou, onde você não foi bem, em que você precisa melhorar, quem não passou, por exemplo, ele não passou por quê? Onde não foi bem? Não ficou sabendo. Só saiu assim: aprovado e reprovado, só isso (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

O Gestor aponta, por um lado, a necessidade de estudo que o processo de seleção despertou em alguns dos gestores para a realização dos testes para Certificação ocupacional. Por outro, critica os critérios adotados pela Fundação para a divulgação dos resultados das avaliações. De todo modo, considera ser um processo não democrático.

O Gestor C avalia a introdução da Certificação nos seguintes termos:

Hoje eu avalio até positivamente, apesar de que acho que teria que haver continuidade dos treinamentos; houve uma promessa de que agente teria continuidade mais, curso, mais capacitações, continuidade do primeiro, nós não tivemos, agora nós temos encontros esporádicos, mas não direcionados, específico para a gestão, mais direcionados ao trabalho da gestão, mais não aquele estudo, proposta de estudo mesmo, não hoje (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

Verifica-se que o Gestor C avalia de forma positiva a introdução da Certificação, porém também faz sua crítica ao processo, tendo em vista que depois das primeiras capacitações e da Certificação os cursos não tiveram continuidade, contrariando, inclusive, a Resolução SEMED n. 50, de 7 de Agosto de 2002, que, no artigo 6º, § 1º, diz que o curso de capacitação teria que ter duração de 360 horas.

O Gestor D relata:

Depois quando nós fomos para os cursos teve a primeira prova, uns não passaram, teve a segunda, também não passaram, aí teve a terceira chance que eles deram, acho que você se lembra também. Então, nós tivemos que estudar muito, os que não conseguiram passar na primeira se esforçaram e hoje eu vejo que isso aí foi muito válido para o nosso crescimento, porque tudo que busca conhecimento, aprendizagem, quando você estuda você cresce. Então, hoje eu acredito que todos que fizeram na época a Certificação, a primeira, a segunda, a terceira, foi assim: os que não passaram na primeira, fizeram a segunda e fizeram a terceira, depois não, depois só teve uma certificação, uma re-certificação, mas para os que já eram diretores, mas eu estou dizendo para os que iam fazer pela primeira vez, só teve uma vez a prova, não teve mais a primeira, teve a primeira, para os que não passaram, teve uma segunda chance e teve a terceira chance. Isso fez com que as pessoas realmente estudassem. Então, os que conseguiram naquela primeira prova, na primeira certificação, na segunda passar, realmente passaram porque tinham competência para passar e você pode ver que hoje essas pessoas que passaram continuam na direção e você vê a nossa Rede municipal de Campo Grande como é o índice de desempenho nosso, das escolas (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

A afirmação acima lembra que o candidato poderia refazer o teste quando reprovado, conforme descrito na Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002 (art. 9º), “O candidato não aprovado em qualquer uma das etapas poderá realizá-la novamente, uma única vez, a partir da etapa ou teste no qual foi eliminado” (CAMPO GRANDE, 2002, p.3).

Segundo o relato do Gestor, o índice de desempenho das escolas melhorou em consequência da competência dos gestores aprovados, porém os dados do SAEB demonstram que no período da parceria, de 2001 para 2003, o índice de desempenho dos alunos das 4ª séries diminuiu.

Conforme os dados do SAEB, o índice de desempenho, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, de 2001 para 2003, sofreu queda, e de 2003 para 2005, elevação, contudo não atingiram o mínimo esperado como satisfatório, como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2 - Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no SAEB - 2001, 2003 e 2005 – 4ª série.

COMPONENTE CURRICULAR	2001	2003	Observação	2005	Observação

Língua Portuguesa	172,6	156,87	Queda de 15,73 (+/- 9,11%) em relação a 2001	191,15	Elevação de 34,28 pontos em relação a 2003 (21,85%)
Matemática	175,0	165,46	Queda de 9.54 (+/- 0,03%) em relação a 2001	194,80	Elevação de 29,34 pontos em relação a 2003 (17,73%)

Fonte: Disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Planejamento, Avaliação e Informações Gerenciais, com base nos dados do INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que a média em proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da Rede Municipal diminuiu 15,73 pontos, entre 2001 e 2003, período correspondente à parceria. No entanto, entre 2003 e 2005, aumentou 34,28 pontos. Os dados indicam que, apesar do aumento nas médias de proficiência em 2005 (após o término da parceria), “o patamar atingido pelos alunos da 4ª série continuou abaixo do considerado adequado pelo SAEB, ou seja, de 200 pontos (entre 0 a 350 pontos), à consolidação das habilidades de leitura que permitiria aos alunos continuarem a estudar com bom aproveitamento”²⁰⁸.

Em relação à média em proficiência em Matemática, dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal, os resultados do SAEB mostram, entre 2001 e 2003, diminuição de 9.54 pontos, e em 2005, aumento de 29.34 pontos em relação a 2003. “No entanto, continuou, também, abaixo da média considerada satisfatória pelo SAEB para este nível de escolarização que deveria estar em pelo menos 200 pontos (entre 0 a 425 pontos), ao desenvolvimento de habilidades elementares de interpretação de problemas”.

Tabela 3 - Desempenho da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande no SAEB - 2001, 2003 e 2005 – 8ª série

COMPONENTE CURRICULAR	2001	2003	Observação	2005	Observação
Língua Portuguesa	252,9	248,41	Queda de 4,49 (+/- 1,77%) em relação a 2001	237,33	Queda de 11,08 pontos em relação a 2003 (-4,4%)
Matemática	253,0	258,44	Aumento de 5,44 (+/- 2,15%) de em relação a 2001	256,95	Queda de 1,49 pontos em relação a 2003 (-1,56%)

Fonte: Disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Planejamento, Avaliação e Informações Gerenciais, com base nos dados do INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

²⁰⁸Esses dados e análises foram retirados do Relatório final de pesquisa (ADRIÃO; PERONI, 2010).

Os dados do SAEB, na tabela acima, evidenciam que no período da parceria na 8ª série, o índice de desempenho dos alunos também diminuiu. Como se vê, a média dos alunos da Rede Municipal em Língua Portuguesa, em 2003, diminuiu em 4,49 pontos em relação a 2001. Em 2005, também há diminuição de 11,08 pontos em relação a 2003. Além disso, em nenhum dos anos a média atingiu o padrão mínimo definido pelo SAEB como satisfatório, ou seja, 300 pontos, “considerando oito anos de escolarização, ao desenvolvimento de habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena do ensino fundamental que lhes permitirá continuar a escolarização no ensino médio com um déficit menor”.²⁰⁹

No que se refere à média em proficiência em matemática, observa-se, em 2003, aumento de 5,44 pontos em relação a 2001 e diminuição de 1,49 pontos em 2005, em relação a 2003. No entanto, após oito anos de escolarização, o patamar mínimo adequado em proficiência média, ou seja, 300 pontos, que corresponde à aquisição de habilidades mínimas para sua trajetória posterior, não foi atingido pelos alunos.

O Gestor D acrescenta, em sua resposta:

Veio como uma coisa boa, porque não foi uma eleição por eleição, vai quem é o mais simpático, vai quem é o mais educado, vai quem tem um relacionamento melhor com a comunidade, é realmente quem tem competência para ser diretor. Então ali tem... Você trabalha com os eixos: pedagógico, administrativo, financeiro e legislativo. Então você trabalha com esses quatro eixos que te dão base para você poder administrar uma escola, porque eu posso de repente, minha comunidade gostar muito de mim, mas eu não ser uma boa administradora. Eu posso ser uma boa administradora, mas não saber nada do pedagógico, e nessa certificação você teve todo ele numa visão geral (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

Assinala-se no relato do Gestor D que o curso de capacitação e as orientações dos Manuais direcionaram para a realização das provas.

Como suporte instrumental, a FLEM utiliza os manuais técnicos “Gerenciando a Escola Eficaz” e “Manual de Procedimentos e Rotinas”. Segundo a FLEM, ao capacitar o gestor da escola por meio dos manuais, onde estão descritas, passo a passo, as atividades a serem realizadas pelo diretor, “o pressuposto é de que cada escola seja dotada de um grau adequado de autonomia e recursos básicos para sua operação” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.2).

O referido Manual, utilizado na fase de capacitação, subsidia as ações do diretor, descrevendo como o diretor deve agir. A agenda do diretor é um exemplo, ela define

²⁰⁹Esses dados e análises foram retirados do Relatório final de pesquisa (ADRIÃO; PERONI, 2010).

o que o diretor deve fazer na escola todos os dias, semanalmente, todos os meses, todos os bimestres, primeiro semestre, segundo semestre, uma vez por ano. O Manual orienta ainda o diretor a respeito do que é um Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 311).

Segundo essa ótica, ao padronizar a rotina da escola, “independente de quem a executa”, os benefícios obtidos são melhores. Conforme o Manual a implantação deve ser gradativa, pois, “apesar da direção da escola ser a principal implicada, a qualidade é tarefa de todos” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p.10).

Sobre o uso do Material disponibilizado pela FLEM:

Eu até hoje faço uso de algumas fichas, como monitoramento de aluno, eu ainda faço até hoje, facilitou muito o trabalho com o Bolsa Família, para vários segmentos, até hoje eu uso essas fichas da formação: frequência; gráfico de frequência do professor; do funcionário, até hoje eu uso, controle de água, luz, telefone, eu faço tudo dentro daquele controle que foram as indicações daquela capacitação, daquelas orientações, pois antes a escola não tinha essa organização. A rede não tinha essa organização. (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

O primeiro exame de certificação ocupacional realizado no Município de Campo Grande ocorreu em novembro de 2002, após a implantação do Programa Escola Campeã, de acordo com a Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002. Primeiro foi oferecida uma capacitação para os diretores e diretores-adjuntos; em um segundo momento, a SEMED encaminhou para as escolas a CI N. 258/2002, cujo assunto era “Processo de Seleção de Dirigentes – instruções”. Essa comunicação interna informou as etapas do processo de seleção para os candidatos ao cargo de diretor que iriam ser selecionados nas escolas. Poderiam inscrever-se todos os interessados e seriam selecionados dois candidatos. Os diretores que ocupavam o cargo teriam que participar da certificação para permanecer no cargo, conforme o artigo 6º, § 2º, da Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002.

O Gestor A relata que participou de todo o processo e que foi aprovado no primeiro exame de Certificação e da re-certificação, já que permanece no cargo. “De todo o processo, da capacitação, das provas, fui aprovada na primeira Certificação” (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Na declaração do Gestor B²¹⁰“Desde a primeira, que foi em 2002, eu participei de todo esse processo da certificação e da re-certificação, teve duas vezes” (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

O Gestor C declara que foi aprovado “na primeira turma” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010). Como permanece no cargo, foi também aprovado na re-certificação.

O Gestor D informa que participou de todo o processo “desde a primeira certificação, foi em uma reunião que nós estávamos e aí disseram que nós tínhamos que fazer a certificação, todos teriam que fazer a certificação, já faz algum tempo sim” (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

O Exame de Certificação Ocupacional consta de três testes e poderão participar desse processo, segundo a Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002, artigo 7º, “todos os candidatos aprovados na primeira fase do Curso de Capacitação”.

A proposta técnica apresentada pela FLEM sobre o planejamento geral da certificação descreve que os Testes de Conhecimentos Específicos seriam de múltipla escolha, os de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa seriam compostos de questões discursivas e os de Questões Práticas, composto de questões discursivas, baseadas em documentos previamente apresentados ao candidato (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p.2).

Outra questão apresentada à Gestora de sistema refere-se às modificações que ocorreram nas escolas da Rede Municipal após a Certificação, tendo em vista que o objetivo do processo era aprimorar. A Gestora de sistema assim relata:

A escola da Rede Municipal de Educação não pode dizer que não tinha uma rotina, ela tinha uma rotina. Nós viemos para lá com alguns mandatos anteriores, de algumas regras que existiam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e a gente percebia que não existia no estado, na rede pública estadual. Então, não foi tão difícil porque nós tivemos só que melhorar essa rotina escolar e mostrar para os dirigentes, muitos deles eram pedagogos, eram licenciados na área de matemática, diversas áreas da licenciatura, história, geografia, educação física, e necessariamente não tinham feito nenhuma especialização, nenhum curso em gestão escolar e você sair de uma sala de aula, fazendo a gestão de sala de aula, necessariamente você pode não se dar tão bem na gestão da escola em si, porque ali você junta a gestão pedagógica, a gestão administrativa e a gestão financeira. Inclusive a gestão de pessoas, que é uma coisa muito difícil. E eu, que estava cuidando de uma sala de aula de alunos, vou passar a cuidar de professores, de servidores, de coordenadores pedagógicos. Então, nesse sentido, houve uma melhoria na rotina, eles tinham uma regra a seguir e isso fez com que... Como o projeto era fechado, tinha como você avaliar, fazer um diagnóstico, fazer uma

²¹⁰ Registra-se que não fica claro em qual dos três exames de certificação o Gestor foi aprovado e, quanto ao exame para a re-certificação, informa-se que essa etapa do processo seletivo só ocorreu uma vez, ou seja, em 2006.

avaliação no processo e uma avaliação final. Então houve uma mudança significativa sim, tanto é que em 2005 nós fomos agraciados com outros... Não quero dizer que não foi só com a questão da Certificação, outras coisas foram feitas juntas, mas concomitante, dentro do mesmo projeto, o que culminou com nós sermos a melhor capital brasileira do país em língua portuguesa e matemática. (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

Conforme relato da Gestora, a Certificação melhorou a rotina na Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, o curso de capacitação que preparou os candidatos para a Certificação focou na organização da escola, direcionando as ações do diretor para cumprir tarefas.

Em conformidade com as orientações gerais do Programa Escola Campeã, a responsabilidade da SEMED na parceria com o IAS é criar mecanismos de acompanhamento das ações do diretor. Conforme o primeiro Termo Aditivo, a Parceria (letra H) tem a seguinte redação:

Indicar e nomear um profissional qualificado para exercer a função de gestão em período ou parcial, exercendo as seguintes funções; supervisionar as escolas, sendo co-responsável, ao lado do respectivo Diretor, pelo resultado obtido pela unidade escolar; acompanhar, controlar, avaliar e integrar, no âmbito municipal, os processos e os resultados das escolas, com base no PDE; viabilizar o PDE com a SEMED, atualizando-o e adequando-o, anualmente; exercer o papel de interlocutor oficial entre as escolas e a SEMED, especialmente quanto a medidas que assegurem a viabilidade de uma rede de escolas autônomas no Município; promover a articulação interna da SEMED sobre as escolas e a provisão dos meios necessários ao funcionamento destas (CAMPO GRANDE, 2002, p.3).

Questionados sobre como avaliam seu trabalho, os gestores entrevistados destacam o apoio que recebem da comunidade. De modo geral, todos avaliaram o seu trabalho de forma positiva.

O Gestor A destaca o seu bom relacionamento com a comunidade:

Eu avalio o meu trabalho num ponto bom. Eu tenho discutido muito com a APM [Associação de Pais e Mestres], com o Conselho Escolar, tenho tomado decisões junto com eles, tanto é que é raríssimo eu ter problemas com a comunidade externa ou com a comunidade interna. Então eu considero bom o meu desempenho (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Ao avaliar o seu trabalho na direção da escola, o Gestor B assim relata:

Eu procuro fazer o melhor; tenho o respaldo da comunidade interna e da comunidade externa, tanto que faz tempo que eu estou aqui. Eu procuro sempre fazer o melhor. Tenho o respeito de todo mundo, tenho o respeito da Secretaria e da comunidade. Isso é importante porque a gente trabalha para a comunidade. E nunca está acomodada, sempre está estudando, procurando, buscando... porque a comunidade não é sempre a mesma, ela é rotativa, ela muda. Então em um ano você tem uma, no outro ano você tem outra, e a comunidade interna também. Então você tem que ir se adequando, renovando sempre (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Em sua resposta, o Gestor atribui sua permanência no cargo ao respaldo tanto da Secretaria quanto da comunidade, em função do seu desempenho, e também à busca permanente por adequar-se às demandas da escola.

Já o Gestor C destaca o ambiente agradável na escola:

Avalio o resultado do curso como muito bom pelo resultado da escola, pelo ambiente agradável, pelos comentários, pois a gente avalia o trabalho da gente pelos comentários, pela procura dos pais. E tem pais que vêm às vezes de outro bairro, de longe da escola, trazidos por outro daqui; então eu avalio como muito bom (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

No relato do Gestor C, a procura pela escola, inclusive por alunos oriundos de bairros distantes, por meio da indicação de outros pais, faz com que avalie sua gestão de forma positiva.

Segundo o Manual Gerenciando a Escola Eficaz (2000, p.12), a comunidade sabe identificar uma boa escola “em qualquer município, a maioria das pessoas sabe identificar as boas escolas e sabe o que faz a escola ser boa”. A padronização das orientações constantes no Manual de Procedimentos e Rotinas pode, porém, conduzir as escolas do município “[...] à discriminação positiva, buscando induzir as escolas a adotarem ações de sucesso de outras escolas com vistas a combater as desigualdades educacionais” (ADRIÃO; GARCIA, 2006, p. 792).

Já o Gestor D afirma que seu trabalho é muito bom, confirmado pelo resultado da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER).

Cada ano que passa nós estamos melhorando [...] pelo desempenho da escola no IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] e do IDER [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino]. O desempenho está melhor, temos menos reprovação. Nós temos alunos que vão para [Colégio] Dom Bosco, para o ensino médio, temos os alunos que ganham redação dos Correios. Enfim, eu avalio que a minha administração é muito boa (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

O Gestor relaciona o desempenho das atividades da gestão escolar aos resultados alcançados na avaliação externa da educação básica, tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação como no do governo federal.

Esse entendimento parece indício de que a gestão da escola adquire conteúdos gerenciais. “Nestes, a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da

‘responsabilização’ das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público” (ADRIÃO, 2006, p. 62).

Os diretores que estavam há mais tempo na função resistiram a volta aos estudos, fato que foi apontado como ponto negativo pela Gestora de sistema:

A questão negativa: a questão daquele diretor que há muitos anos estava... a difícil retomada para o estudo, porque ele era muito administrativo e pouco líder pedagógico; era muito líder financeiro e pouco líder pedagógico e houve essa retomada. Então, isso desgastou politicamente no primeiro momento, e também amedrontou muito os diretores, aqueles que já estavam. Além disso, acho que para o futuro a Secretaria Municipal de Educação pode pensar agora, ratificar como último espaço, como última posição a eleição pós-certificação. (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

O Gestor B declara que os diretores receberam bem as capacitações. A resistência aconteceu porque os diretores não gostaram da ideia de terem que passar por uma avaliação. Ele enfatiza: “O grupo, no geral, resistiu bastante. Não queria que tivesse a prova” (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Outro ponto a se considerar no relato da Gestora de sistema é a visão de que os diretores, antes do processo, eram mais voltados para as questões administrativas e financeiras do que para as questões pedagógicas.

Percebe-se que a introdução do exame de certificação, na visão dos entrevistados, interferiu na forma de atuação dos gestores. Como adverte Dourado (2011, p.6), “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução e a aplicação da Certificação ocupacional, como parte do Processo Seletivo de Dirigentes Escolares para a Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pelo Decreto n. 8508, de 7 de agosto de 2002, e organizada pela Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002, trouxe mudanças, na visão dos gestores escolares, para a gestão das escolas municipais.

Antes desse processo, os diretores eram nomeados pelo critério de indicação política. A introdução da Certificação como critério para a nomeação alterou esse quadro somente no que se refere à escolha do Diretor-adjunto pelo Diretor da escola, para assumir a vaga e posterior indicação. Esse processo mudou também a organização da SEMED e a organização da escola no que se refere, principalmente, ao estabelecimento de rotinas, na visão dos gestores escolares.

Após o encerramento da parceria, o Município continuou com essa forma de acesso ao cargo de diretor escolar. A centralização por parte do poder executivo continua presente, uma vez que, mesmo o Município adotando o processo seletivo de dirigentes escolares, a nomeação e a exoneração continuam sendo prerrogativas do chefe do poder executivo. O processo de seleção para o cargo de diretor escolar, a certificação ocupacional adotada pelo município de Campo Grande/MS, tornou-se um critério para o acesso ao cargo de diretor de escola, modificou a rotina das escolas, na medida em que introduziu técnicas da gestão gerencial como forma de melhorar a gestão, focando na eficácia e nos resultados. Todavia, a proposta da democracia e participação na gestão da escola pública, uma das lutas históricas da educação brasileira ficou alijada nesse processo.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. (coord.) **Relatório final**. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. Relatório de pesquisa, CNPq, 2010. p.359.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE**: o plano de ações articuladas. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, São Paulo sept./dec. 2008.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil**: problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em perspectivas, n. 18(2) p.17-26, 2004. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 22 jul de 2012.

BAHIA (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz**: conceitos e instrumentos de Gestão Escolar. Salvador-BA: Secretaria de Estado da Educação, Global, 2000, v. I.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº. 8508, de 7 de agosto de 2002**. Dispõe sobre o provimento de cargo de Direção Escolar e da outras providências In: Legislação Educacional de Campo Grande. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003b.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria que entre si celebram o município de Campo Grande – MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil**. Campo Grande, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. **Gestão escolar democrática:** definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapolitica_gestao_escolar>. Acesso em: 22 jul. 2011.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Proposta Técnica, Agência de Certificação Ocupacional.** Salvador, 26 de abril de 2004.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Vincent Gaulejac; tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

JESUS, K.F. de. **Gestão Escolar Participativa:** certificação dos diretores das escolas municipais de Campo Grande/MS. Monografia. Curso de Pedagogia. Campo Grande-MS, UFMS, 2004.

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas**A docência em Serviço Social: percursos e perspectivas**

Leandro Henrique de Araújo Leite²¹¹
Heitor Romero Marques²¹²

RESUMO

No atual contexto os espaços sócio-ocupacionais do profissional de serviço social tem se expandido e conquistado frentes de atuações em diversas áreas, dentre estas, a docência no ensino superior tem apresentado uma significativa demanda para estes trabalhadores. Há de se considerar neste contexto o expressivo aumento de universidades que ofertam o curso de Serviço Social e conseqüentemente a especialização destes profissionais em nível stricto sensu. Porém, ainda sim, o Assistente Social gradua-se como bacharel, não sendo contemplada em sua grade curricular disciplinas específicas para a docência, demanda esta que também. Ante ao exposto, o trabalho em tela, buscou por meio da metodologia de revisão bibliográfica investigar como a prática docente do assistente social tem se alicerçado nesta área de atuação. À guisa de considerações finais, pode-se inferir que, embora a graduação em Serviço Social não seja em licenciatura, estes profissionais possuem respaldo no Projeto Ético-Político da profissão sinalizando a docência em serviço social. Desse modo, docência em serviço social no ensino superior não deixa de associar-se as bases de atuação do assistente social, que perpassam pelo fomento ao protagonismo e transmissão do conhecimento de forma dialógica.

Palavras-Chave: Docência; Serviço Social; Formação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o número de profissionais que atuam diretamente no enfrentamento das questões sociais e diversas formas de violações de direitos tem aumentado significadamente. Tal fato pode associar-se em dois grandes aspectos o incremento de políticas públicas sociais que demandam destes profissionais e os diversos programas de incentivo à formação universitária que acabaram por contribuir no aumento do ingresso de estudantes no ensino superior.

Dentre os profissionais liberais que atuam nas diversas expressões das questões sociais, o presente trabalho terá como enfoque principal o profissional de Serviço Social com atuação no ensino superior enquanto docente, considerando que atualmente percebe-se uma intensificação na busca pela docência, enquanto espaço ocupacional pleiteado por muitos assistentes sociais.

²¹¹Mestre em Desenvolvimento Local (UCDB), Bacharel em Serviço Social (ANHANGUERA UNIDERP), Professor Tutor à distância no Curso de Serviço Social (ANHANGUERA UNIDERP), e-mail: araujo.leandro.ms@gmail.com.

²¹²Doutor em Desarrollo local y planteamiento territorial (UCM – Madrid), Mestre em Educação – formação de professores (UCDB), Licenciado em Ciências e Pedagogia (FUCMT), Especialista em História e Filosofia da Educação (FUCMT), Coordenador do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local – UCDB, e-mail: heiroma@ucdb.br.

O Serviço Social em sua trajetória histórica tem se configurado como um curso que forma profissionais para atuarem em diversas áreas, oportunizando a estes em sua graduação uma formação inserida na divisão sócio-técnica do trabalho. Embora a formação em Serviço Social apresente as bases para atuação profissional enquanto assistente social, o currículo do curso não abarca as práticas de ensino direcionadas a docência - com exceção das disciplinas voltadas para a pesquisa - considerando que o curso forma bacharéis.

É imprescindível considerar que na prática da docência o assistente social também atua na coletividade e com a diversidade, levando para a sala de aula um olhar bem qualificado e crítico, fruto de sua formação em bacharelado, porém, sendo necessária uma metodologia que privilegie o enfoque no ensino superior. Ante a esta realidade, o trabalho em tela, buscou por meio de revisão bibliográfica, investigar as pesquisas que têm como objeto de estudo a docência em serviço social, buscando refletir sobre a atuação do assistente social no campo educacional no nível superior.

1 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Pensar na formação em serviço social exige olhar para esta, como uma graduação que não está desassociada das heranças culturais, históricas e políticas (MENDES, ANO). O Serviço Social que teve em sua raiz a formação atrelada à caridade, filantropia e atividades direcionadas para a moralização pelo viés da igreja católica, construiu ao longo do século XX uma história da formação de um tipo de profissional que atua com embasamento teórico-metodológico e técnico-operativo.

No Brasil a graduação em Serviço Social surgiu, seguindo o movimento latino-americano da especialização do trabalho social, ainda que com uma visão que não tinha a criticidade da realidade social distanciada da religiosidade e caridade. Em 1932 em São Paulo foi iniciado no Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) o curso de Formação Social (YASBEK, 1977). Em 1935 no CEAS foi implantado o curso de Serviço Social com a criação da Escola de Serviço Social de São Paulo (YASBEK, 1977).

A gênese da formação em Serviço Social, por estar vinculada a instituições de ensino católicas e ser destinado, primeiramente às moças que desejassem “ajudar o próximo” agrega no seu currículo práticas moralizantes para atuar com os sujeitos “desajustados socialmente”, especialmente quando se busca relacionar tais práticas na década de 1940, quando o país estava passando por diversas metamorfoses culturais e os assistentes sociais atuavam ainda a favor da classe burguesa. Segundo Yasbeck e Silva (2005,p. 27):

Essa busca da matriz positivista e de sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social vai abordar as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos(dados) que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. É a perspectiva positivista que restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se antes para ajustes e conservação. Especialmente em sua orientação funcionalista, esta abordagem é absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas para a intervenção, com metodologias de ação [...].

A expansão de instituições de ensino superior que passaram a ofertar o curso de Serviço Social após a criação deste no CEAS, mobilizaram os profissionais a instituírem a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABEPSS), objetivando estabelecer um padrão de ensino entre as instituições (SÁ, 1995).

Em 1953 a Lei nº 1889, de julho de 1953 regulamenta o curso de Serviço Social, instituindo este como uma formação em nível superior que deverá ser desenvolvida em pelo menos três anos, ressalta-se que na lei em questão já é proposta uma grade curricular basilar que engloba as disciplinas teóricas e as aulas práticas no último ano.

As transformações na formação do assistente social devido à organização de uma estrutura curricular e pela busca de uma cientificidade para a profissão, contribui ainda que neste contexto de modo muito sucinto, para o distanciamento da visão de bem-estar e caritativa empregada a um Serviço Social sem bases teóricas, que poderia ser desenvolvido por qualquer pessoa que tenha “boas intenções de ajuda”. Para Werner (2010, p.55):

Nos anos de 1960, o Serviço Social já não foi mais visto como apostolado ou vocação, mas como uma profissão, com base conceitual técnica. O artigo primeiro do Decreto de Regulamentação da Profissão deixa claro que o Serviço Social constitui o objeto da profissão liberal de Assistente Social, de natureza técnica e científica.

Entre os anos de 1960 a 1970 estudiosos e trabalhadores do Serviço Social buscavam romper com a formação e prática tradicionalista, este cenário está presente no Movimento de Reconceituação do Serviço Social (NETTO, 1991). Segundo Netto (1991) o Movimento de Reconceituação iniciou no I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social.

Em 1970 na cidade de Teresópolis aconteceu o **II Seminário de Teorização do Serviço Social**. Este evento foi de fundamental importância para a formação em Serviço Social no que se refere à metodologia e disciplinas que exigiam do profissional neste

contexto histórico uma análise mais crítica da realidade, a exemplo das disciplinas Política Social e Economia (NETTO, 1991).

A formação em Serviço Social acaba por não desassociar-se das transformações que a sociedade apresenta, considerando que o profissional de serviço social tem sua prática no campo social em diferentes espaços sócio-ocupacionais. No final dos anos 1990 o foco de atuação do profissional de Serviço Social tornou-se mais claro devido ao comprometimento com um projeto societário com a justiça social, quando a classe vislumbra a questão social como objeto do Serviço Social.

Segundo Martins (2009, p.86) conforme as Diretrizes Curriculares de 2001 os profissionais do Serviço Social então “[...] têm como base a questão social alicerçada na dinâmica da vida social e no mundo do trabalho. Neste contexto, busca-se compreender e apreender o significado social da profissão enquanto especialização do trabalho coletivo”. Deste modo, a formação em Serviço Social, parte da perspectiva da emancipação humana e da mediação das expressões das questões sociais.

Em vista do exposto, infere-se sob o aporte de Iamamoto (2009, p. 14) que o [...] assistente social é proprietário de sua força de trabalho especializada. Ela é produto da formação universitária que o capacita a realizar um “trabalho complexo” [...], desmitificando uma visão muito errônea e equivocada de que o serviço social pode ser realizado por qualquer sujeito que desenvolva “práticas sociais” (MONTAÑO, 2009).

De igual modo também se pode inferir que o profissional de Serviço Social deva necessariamente, fazer parte da formação das novas gerações de Assistentes Sociais e que para isso é necessário atuar enquanto professor/educador em cursos específicos da área, bem como em outros cursos que por ventura abordem a problemática da Assistência Social.

2 A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL

O percurso histórico da formação em Serviço Social apresentou como este curso foi construído e delineado por diversas transformações no campo social, que repercutiram e influenciaram a prática no ensino. O Serviço Social por formar profissionais que irão atuar diretamente com as variadas expressões da questão social, busca fomentar no discente uma visão crítica e a leitura da sociedade a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do curso. Paulo Freire (1996, p. 47) corrobora, no que concerne a prática docente afirmando que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisar de ser constantemente testemunhado, vivido.

No caminhar da história do Serviço Social é possível perceber que em muitos momentos o profissional Assistente Social teve sua prática caracterizada como imediatista e sem instrumentalização e que a academia em determinado contexto era considerada um luxo do Serviço Social, pois se destinava a poucos (PEREIRA, 2005). Hoje, muitos profissionais do Serviço Social ainda possuem incertezas e desafios sobre a atuação no ensino superior (PINTO, 2013), apesar deste trabalhador também desenvolver, no desempenho da função de Assistente Social práticas educativas não-formais (FAUSTINI, 2004).

Hodiernamente compreende-se que o professor universitário não é visto mais, tão somente, como um profissional da área que alcançou grande notoriedade em sua atuação técnica e foi convidado enquanto docente para transmitir aos alunos suas práticas exitosas (MASETTO, 2003). Somente tais competências, não subsidiam a prática docente, mas sim a necessidade do domínio pedagógico no ensino, sendo este capacitado para tal (MASETTO, 2003). Somente a transmissão do conhecimento não é necessária, a prática do educador vai além de “repassar” seu conhecimento, mas [...] atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.” (UNESCO, 1998 *apud* MASETTO, 2003, p. 16).

A educação é intrínseca da natureza do ser humano, assim, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 17).”

Embora a docência em Serviço Social não seja a atuação mais exercida pelo profissional Assistente Social, esta prática é respaldada e inserida no espaço sócio-ocupacional do Assistente Social vinculado ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Este exercício, corrobora na produção do conhecimento e contribuição para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. No mesmo sentido, a Lei nº 8662, de Regulamentação da Profissão de 07 de junho de 1993, dispõe em seu artigo 5º:

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

V – assumir, no magistério de Serviço Social tanto no nível de graduação com pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação.

A atuação profissional do assistente social no ensino superior carrega incertezas e desafios desde o início, considerando que o curso não é de licenciatura, contudo o Projeto Ético-Político do Serviço Social dispõe que a prática docente é uma das áreas de atuação do assistente social, conforme a citação acima. Importante relacionar o Projeto Ético-Político com o pensamento de Tardif (2007), quando a autora relaciona a docência como exercício profissional.

Há de se considerar que se relacionado a prática do assistente social no atendimento socioassistencial direto com a docência (FAUSTINI, 2004), este sobressai-se com relação ao segundo, devido às demandas e mercado de trabalho. Porém, o profissional de serviço social necessita [...] avançar e assumir a docência como espaço ocupacional importante no mercado de trabalho atual, inseri-la nas discussões sobre exercício profissional da mesma forma [...] a atuação na docência exige atitude propositiva, investigativa e criativa ao processo ensino-aprendizagem, em um campo de atuação com expressiva demanda aos assistentes sociais” (MARTINS, 2006, p. 220-1).

Em outro viés pode-se dizer que o Assistente Social, na condição de professor universitário deverá ter as virtudes inerentes a todo educador e procurar ser, na prática, o protótipo humano que deseja formar para a sociedade, isso porque a educação se realiza notadamente pelo exemplo. Como em sua formação acadêmica, conforme salientado acima, não constam matérias pedagógicas, o Assistente Social, no exercício do magistério, termina, a exemplo de outros profissionais bacharéis, desenvolvendo uma didática especial, no trato das questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Além das questões relacionadas às condições profissionais, expressas pela erudição crítica e atitude inquisitiva, probidade magisterial, alegria e bom humor e pela vocação pedagógica, consubstanciada no amor pedagógico, no sentido de valores, na consciência de responsabilidade e no tato pedagógico (LARROYO, 1974) o Assistente Social, no exercício da função docente deve como qualquer outro professor/educador exercer funções específicas referentes à rotina do magistério. Segundo Marques (2012, p.70) as funções do professor universitário são múltiplas e podem ser, ainda que resumidamente, assim explicitadas:

1. Planejar estudos e trabalhos adequados aos estudantes e às exigências técnicas de formação profissional específica;
2. Orientar seus discípulos para verem e sentirem a realidade exterior;
3. Controlar os resultados dos estudos, a fim de poder retificá-los, suplementá-los ou ampliá-los quando possível ou necessário;

4. Poupar esforços desnecessários aos estudantes, para que os mesmos sejam aplicados em tarefas mais produtivas e úteis;
5. Graduar dificuldades para propiciar sucessos e estimular o estudante, ao mesmo tempo que vai exigindo, progressivamente, mais esforços e dedicação aos estudos;
6. Escolher situações representativas e significativas para as experiências dos estudantes, de maneira a levar a apreender o fundamental da sua disciplina;
7. Predispor os estudantes para atuarem no meio social como profissionais e cidadãos;
8. Favorecer a formação de uma consciência sociomoral nos estudantes, com relação ao exercício da profissão, ressaltando que a mesma deverá estar mais voltada para os interesses sociais do que propriamente para os pessoais;
9. Orientar a sua ação docente para que instrua e forme simultaneamente;
10. Orientar a sua ação de professor, não como inquiridor, mas como estimulador e cooperador na formação universitária de seus discípulos;
11. Conhecer seus discípulos sob diversos aspectos, principalmente, para estimulá-los a superar deficiências e orientá-los mais para a pesquisa ou exercício da profissão, segundo suas aptidões e aspirações e
12. Instalar, continuamente, ideais e atitudes positivas diante da vida e da sociedade.

Ainda nessa diáspora do trabalho do professor e criatividade na sala de aula universitária, Castanho (2000) salienta que o momento socioeconômico e político vivido atualmente no Brasil exige profundas mudanças e rupturas em todos os níveis da atividade humana. Toda a vida institucional encontra-se em crise. Há indagações no ar. Desesperanças e no entanto, é preciso ir em frente e agir de modo consequente. A educação, em todos os níveis, precisa de uma nova postura. O ensino tradicional paulatinamente vem dando lugar a práticas alternativas que devem levar ao desenvolvimento global dos educandos e acender o entusiasmo para lutar por uma sociedade diferente, reestruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir, ainda que à guisa de considerações finais, que a atuação profissional do assistente social no ensino superior carrega incertezas e desafios desde o início, considerando que o curso não é de licenciatura, contudo o Projeto Ético-Político do Serviço Social dispõe a prática docente como uma das áreas de atuação do assistente social.

No entanto, percebe-se com a pesquisa realizada a insegurança dos assistentes sociais ao ingressarem à docência no ensino superior. Ainda sim, estes entraves têm sido superados com o estudo permanente e qualificação profissional, a prática do assistente social enquanto educador visa contribuir para a formação do aluno na apreensão da realidade social que o

cerca e nos processos de transformações sociais, processos estes, que também no ato de ensinar gradativamente também contribui na sua prática docente.

Cabe registrar, que embora a prática docente seja uma das frentes de trabalho do assistente social, ao que se refere a produções científicas e pesquisas que tenham como objeto de estudo a docência em Serviço Social, ainda apresenta-se um campo de estudo a ser mais explorado.

Desse modo, docência em serviço social no ensino superior não deixa de associar-se as bases de atuação do assistente social, que perpassam pelo fomento ao protagonismo e transmissão do conhecimento de forma dialógica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. Lei nº. 8.662 de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. In: CRESS MG 6. região. **Coletânea de Leis**. 4. ed. Belo Horizonte: CRESS, 2006.
- CASTANHO, Maria Eugênia L.M e VEIGA, Ilma Passos Alencastro[orgs]. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Capinas: Papyrus, 2000 [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].
- FAUSTINI, Márcia Salette Arruda. **O ensino no serviço social**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IAMAMOTO, Marilda. **Espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). *Direitos sociais e competências profissionais*, Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia. 2.ed. Trad.** Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974 [Tomo I].
- MARQUES, Heitor Romero. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed.rev.ampl. Campo Grande: UCDB, 2012.
- MARTINS, Rosane Aparecida de Sousa. Docência em Serviço Social: reflexões sobre o exercício profissional do assistente social. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 15, n. 1, p. 203-226, 2006.
- _____. O Serviço Social e a formação profissional. In: BOGATO, Francielle Toscan, **Trabalho Profissional III: Serviço Social e Tecnologias da Informação: Serviço Social VI** - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica do docente do ensino superior. In: _____ . **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 1.ed. São Paulo: Summus, 2003.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.

SÁ, Janete L. Martins de. **Conhecimento e currículo em serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

YASBECK, Maria Carmelita. **Estudo e evolução histórica da escola de serviço social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. Dissertação (mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 1977.

YASBECK, Maria Carmelita; SILVA, Maria O. da Silva e. Das origens à atualidade da profissão da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. In: CARVALHO, Denise B. Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAÑO, Carlos. O “praticismo” profissional: uma crítica à análise da relação teoria/prática no Serviço Social. In: _____. **A natureza do Serviço Social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **A utilidade da pesquisa para o Serviço Social**. Revista Serviço Social e Saúde. - v.4, n.4, p. 1-158, Maio 2005, Campinas.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. **Incertezas do espaço docente no ensino do serviço social**. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/rosa2.htm> > Acesso em: 04 out 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria de docência**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

WENER, Rosiléa Clara. **Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social**. Tese de Doutorado em Serviço Social (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2010.

GT: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIACK²¹³
RUTH PAVAN²¹⁴

Com o intuito de analisar a epistemologia da Educação Ambiental (EA) busca-se compreender suas abordagens e concepções, identificando características, premissas teóricas, aspectos metodológicos e/ou estruturas básicas da chamada Educação Ambiental Crítica, apontada como principal referencial da área. O trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica, com o aporte teórico da ecologia política, da EA e das reflexões no âmbito da teoria crítica, pelas quais se investiga a concepção da Educação Ambiental Crítica. Os resultados enfatizam o campo profícuo da Tradição Crítica como referencial para a compreensão da problemática ambiental e educacional.

Palavras chave: Educação ambiental; Concepções epistemológicas; Ecologia política.

Introdução

O texto reflete a Educação Ambiental (EA) presente em estudos sobre a questão ambiental e as concepções epistemológicas da EA, cujo sentido a vincula a um ideal de sociedade capaz de entender a estreita relação existente entre as degradações ambientais e as assimetrias entre povos e países e, conseqüentemente, a percepção de uma nova ética na relação sociedade - natureza, sobretudo por meio das relações sociais, culturais e políticas.

O “meio ambiente” ecologicamente equilibrado para as atuais e futuras gerações tornou-se um ideal de militância, orientando políticas sociais no Brasil, instituindo a prática educativa da EA entre os professores brasileiros. A EA brasileira atravessou o território nacional, abrangendo culturas, ambientes e sujeitos, se constituindo um campo de ação, tanto na educação formal, quanto em espaços não formais. Como argumento desse alcance no espaço formal da educação, é possível citar o Censo Escolar da Educação Básica de 2004, do

²¹³ Professora da UFMS, Doutoranda em Educação/Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação/UCDB

²¹⁴ Professora da UCDB - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que revelou a presença da EA em 94% das escolas brasileiras (VEIGA, 2005).

Os fatos e dados demonstram que, discutir as raízes dessa construção social mostra-se relevante na compreensão, não somente das concepções inerentes a essa proposta, mas também para perceber o campo de atuação do educador ambiental. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Carvalho (2004) de que a gênese da EA afirma sua característica de ser mediadora entre a esfera educacional e os campos político e social. À Educação Ambiental é atribuída a função de contribuir com a compreensão das questões ambientais e de produzir reflexões, concepções, experiências e métodos para uma nova base de conhecimentos e de valores humanos, com um enorme potencial para políticas sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação reforçam essa gênese, sobretudo naquilo que se denominou no documento (Resolução Nº 2, de 18 de Junho de 2012) enfatiza a preocupação mundial com a questão ambiental e reconhece a “tradição da Educação Ambiental brasileira e latino americana”, pela qual a EA se tornou um campo político de atuação na educação brasileira, ou seja,

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental. (BRASIL, CNE, 2012, p.1-2)

A diretriz reafirma, portanto, a essência da EA, apontando seu caráter mobilizador e de transformação das situações advindas da problemática ambiental atualmente presente na sociedade. No entanto, se verifica, ainda frequentemente, concepções consideradas simplistas ou equivocadas que compreende a prática da EA como um processo de mudança comportamental, resultado de uma percepção de sociedade concebida como uma simples soma de indivíduos. (GUIMARÃES, 2004)

Destaca-se que a EA no Brasil, assim como em vários países no mundo, se caracteriza por ser uma proposta diversa, com muitas contribuições advindas de diferentes matizes teóricas, com “compromisso político, pertinência filosófica e qualidade pedagógica”, conforme aponta Reigota (1998, p.25). É igualmente importante demonstrar, face às abordagens simplistas da EA, que a denominação crítica vem sendo utilizada por diferentes teóricos para evidenciar, sobretudo, o compromisso político de suas abordagens.

No texto “Caminho da educação ambiental – da forma à ação”, de 2006, se enfatiza a presença da “crítica” na EA, em diversas correntes, entre elas, as que partem das premissas marxistas, como a teoria crítica frankfurtiana, neste caso, discutida por Loureiro. O pesquisador enfatiza que:

Por teorias críticas se entendem os modos de pensar e fazer a educação que refutam as premissas pedagógicas tradicionais de organização curricular fragmentada e hierarquizada; neutralidade do conhecimento transmitido ou produzido; organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como ‘pura racionalidade’, pautados em finalidades pedagógicas ‘desinteressadas’ quanto às implicações sociais e suas práticas. Ao contrário, as proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre o saber e poder. (LOUREIRO, 2006, p.52)

Loureiro infere que, diante da construção de uma educação distinta das pedagogias tradicionais, é que se incorporou no interior da crítica em teoria educacional, as perspectivas marxistas, a fenomenologia e a hermenêutica (Idem). Mais recentemente, em 2013, no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, realizado em Rio Claro/SP (um dos principais eventos da área, que reúne pesquisas de todo o país), no qual estávamos presente, pode-se verificar a presença dos Estudos Culturais como perspectiva teórica de produção de interessantes resultados de pesquisa da EA.

Nosso interesse, neste texto, incide em refletir, entre a multiplicidade de correntes e ideias sobre a EA, a Educação Ambiental Crítica situada na tradição crítica. Os objetivos do trabalho são: refletir sobre a gênese da EA como fato histórico fundamental que marca sua origem e essência, pelo qual, podemos refletir a relação sociedade-natureza; realizar um exame das características principais da perspectiva crítica de análise da relação sociedade-natureza; caracterizar alguns elementos presentes na Educação Ambiental Crítica. Espera-se a compreensão da concepção e abordagem da Educação Ambiental Crítica.

Como procedimento técnico-metodológico da presente produção realizou-se uma análise bibliográfica e documental, sendo este trabalho, parte das reflexões da pesquisa de doutoramento *O “Que Fazer” e a Profissionalidade do Educador Ambiental no Currículo Escolar: Tensões e Potencialidades*, que se insere na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Gênese e Sentido atribuído a Educação Ambiental Crítica

As intervenções humanas no ambiente, que significativamente aumentaram no século XX, sobretudo com a expansão do capitalismo, provocaram na segunda metade desse século, graves problemas de degradação ambiental que atingiram o planeta, a vida e o destino do ser humano. Ameaças nucleares, desastres ambientais, alterações climáticas, poluição das águas e dos alimentos, perda da qualidade de vida e da saúde humana, são exemplos de alguns problemas ambientais que tornaram a questão ambiental complexa, apontada por Loureiro (2004, p.70) como trans e interdisciplinar, “posto que nada se define em si, mas em relações em contextos espaço-temporais [...]”.

Complexa e grave em seus efeitos, sobretudo na vida humana, a questão ambiental, conforme advoga Edgar Morin (2000), coloca o humano numa corrida infernal entre a degradação ecológica, que por sua vez o degrada e as soluções tecnológicas, que tratam os efeitos desses males, devolvendo-lhes as causas. No entanto, Morin também corrobora da ideia de que a questão ambiental é potencializadora da indagação do modo de vida da sociedade contemporânea ocidental, sendo, assim, capaz de reabrir as discussões filosóficas acerca da construção de um ideal de transformação societário.

Tal potencialidade também foi evidenciada pelo movimento ecológico, responsável por expor problemas decorrentes do modo de vida da sociedade capitalista, o que na concepção de Castoriadis, supera o caráter unilateral dos movimentos anteriores, revelando “[...] toda a concepção, toda a posição das relações entre humanidade e o mundo, e finalmente, a questão central e eterna, o que é a vida humana? Vivemos para fazer o que? (CASTORIADIS & COHN BENDICT, 1981, p.21)

Coerente com tais ideias, Enrique Leff (2006) atribui à questão ambiental a possibilidade de criação de novas significações para pensar o ser humano, o estado, o direito, a política ou a educação, apresentada pelo pensador como uma ação capaz de proporcionar a expressão e a manifestação dos seres humanos nos processos de significação e ressignificação da natureza e nos sentidos da existência.

Na concepção de Leff (2001), sendo emancipatória e transformadora, a educação deve fazer frente à racionalidade científico-tecnológica que domina o ocidente, expropriando a natureza, dilacerando as relações humanas e se manifestando nas formas de compreensão do mundo. Com esse sentido, para uma melhor apreensão das questões socioambientais, com a produção de novas significações, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos em relação ao mundo, sugere a apropriação de conhecimentos e de saberes de diferentes racionalidades culturais e de identidades étnicas que ocorrem na confluência de identidades,

de espaços vividos e nos saberes e formas de conhecimento legitimadas por diferentes matrizes de racionalidade.

Para Loureiro (2012, p. 15) a perspectiva crítica da problemática ambiental e da EA supõe que “não há consenso universal ou verdade prévia, salvacionismo ou sociedade perfeita”. Há, sim, disputas por hegemonia entre projetos de sociedade portados por sujeitos, construindo a realidade social e a verdade histórica em seu dinamismo. Com apoio de Dupuy (1980) Loureiro afirma que o sentido inovador do debate ambiental na tradição crítica é o reconhecimento da associação entre o ambiental e a política, o que pressupõe a natureza como categoria fundamental para se pensar a produção e a organização da sociedade. O alcance do debate ecológico pressupõe que,

A luta ecológica esbarra nas leis que governam o sistema capitalista: lei de acumulação de capital, criação duma mais-valia adequada, do lucro, necessidade de perpetuar o trabalho alienado, a exploração... a lógica ecológica é a negação pura e simples da lógica capitalista; não se pode salvar a Terra dentro do quadro do capitalismo... é indispensável mudar o modo de produção e consumo, abandonar a indústria da guerra, do desperdício, e substituí-los pela produção de objetos e serviços necessários a uma vida de trabalho reduzido, de trabalho criador, de gosto pela vida... Não se trata de converter a abominação em beleza, de esconder a miséria, de desodorizar o mau cheiro, de florir as prisões, os bancos, as fábricas, não se trata de purificar a sociedade existente, mas de a substituir (MANSOLT & MARCUSE et alii, 1973, p 51-52 apud LOUREIRO, 2012, p. 18).

Os limites ecológicos impostos atualmente à sociedade, sobretudo, as enormes desigualdades sociais e econômicas decorrentes do modelo capitalista podem ser compreendidos com o aporte da Ecologia Política, originária da década de 1960, assentada na teoria crítica, sendo classificada como ciência da compreensão do modo de funcionamento da sociedade com vistas à superação ou a reprodução das condições de funcionamento de produção, relações de propriedade dos bens naturais ou criados. (Loureiro & Layrargues, 2013).

A questão ambiental, nessa perspectiva, evidencia que, contraditoriamente, mesmo com o uso abusivo da natureza, não é possível garantir padrão de vida para alguns em prejuízo à falta (total) de padrão de vida para outros.

Para o pesquisador mexicano Foladori (1997), a Ecologia Política busca analisar tais questões, qualificando a natureza no processo de produção, ou seja, a natureza não pode ser vista como simples fonte de recurso, pois, na concepção marxiana, a natureza nos antecede, sendo ontologicamente prioritária para a existência humana, o que demanda conhecimento e respeito para que sua capacidade de suporte seja compatibilizada com os

processos de regeneração. Argumenta o pesquisador, que a questão central da Ecologia Política é a crítica à economia política e as questões postas pelo ambientalismo, numa combinação de diálogo com ciências e saberes, numa leitura não fragmentada da vida social.

O alcance do respeito à natureza, segundo Loureiro (2012), demanda o reconhecimento dos contextos ecológicos, das diferenças sociais e da desigualdade de poder que os atores sociais possuem em seus diversos interesses na produção de suas existências. Os atores sociais reivindicam recursos naturais em um determinado contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os com outros agentes. Nesse sentido, é necessário considerar o movimento dinâmico, contraditório e conflituoso que uma organização social se estrutura e é estruturante das práticas cotidianas.

Conforme Loureiro, a análise da economia política numa perspectiva crítica, com base na tradição crítica, que se inicia com Marx, contribui para distinguir a concepção clássica da economia, situando as suas finalidades no marco da sociedade atual ao analisar o movimento do capital. O objetivo, com isso, é gerar conhecimentos e a compreensão do próprio modo de funcionamento societário enquanto condição para a intervenção política superadora das condições estruturais determinadas pelas relações sociais capitalistas. Não é possível tratar a existência de populações, sem considerar uma “territorialidade estabelecida”, pois modo de produção e modo de vida se definem dialeticamente. (LOUREIRO, 2012, p.29)

A compreensão do ambiente como categoria sociológica mostra-se essencial para tratar os territórios, os modos de vida e de produção. “[...] O ambiente não é o meio que circunda as espécies e as populações biológicas”. O ambiente é “uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos” (LEFF, 2001, p. 224).

A perspectiva crítica na compreensão da relação sociedade-natureza

Ao tratar a EA tomando a tradição crítica, Loureiro (2012) assinala um promissor diálogo com Marx e com a tradição que com ele se inicia, o que em sua opinião, define a perspectiva crítica da EA. Pondera que a perspectiva marxiana ajuda compreender as relações do capital e suas implicações na vida humana, o que inclui: alienação, fragmentação do saber, divisão do trabalho, banalização da existência, que fazem aumentar a capacidade destrutiva da base vital planetária, resultando num processo de cisão entre sociedade-natureza.

Pelo mesmo viés, se afirma que o ser humano transforma a natureza na história, gerando cultura, numa relação que se dá na vida em sociedade. Loureiro (2006) explica que

ao considerar o concreto como a síntese de múltiplas determinações, a unidade do diverso e não algo estanque e unidimensional, a perspectiva marxiana não reduz a natureza ao universo biológico. E, sendo a natureza prioritária à existência humana, e unidade complexa e dinâmica, auto-organizada em seu próprio movimento contraditório, natureza e ser humano encontram-se numa relação dialética, não dicotômica.

Guilherme Foladori (1997) em pertinente análise das críticas realizadas ao marxismo e ao Marx, enfatiza que muitas delas não se sustentam pois, comumente são parte de cobranças de temas da atualidade que Marx não os colocou, no entanto, enfatiza o profícuo diálogo com essa tradição, sobretudo para pensar a produtividade natural da terra como espaço amplo da vida e da produção, exemplificando, por exemplo, com o processo de apropriação de espaços virgens da natureza pode se constituir em elemento sem preço [ou pouco preço, como foi o caso das distribuições de terra no Brasil nos séculos passados] que diminuiram os custos de produção, elevando o lucro de muitos proprietários de terra, ou o contrário, como a expansão imobiliária em grandes cidades, que elevam o preço da terra e de novas mercadorias a ela incorporada, que pode tanto diminuir, [quanto aumentar o lucro]; mas, efetivamente, transformando-a numa barreira social para determinadas classes.

Além disso, conforme análise loureiro, o processo de produção do capitalismo que se desenvolve exaurindo a natureza e a força do trabalhador subordina a criação humana e a vida à dinâmica geradora de mercadorias, transformando-nos em vorazes consumistas, porque torna a mercadoria um fetiche, conforme apontou o pensador. Infere Loureiro (2012, p.13), que a questão central presente em uma EA situada na tradição crítica reside nas “(im)possibilidades de se construir a sustentabilidade, enquanto ideia que prega uma vida social digna no presente sem comprometer a vida futura, no marco (ou a partir) de uma sociedade desigual, cujo modo de produção não é compatível com o metabolismo natural e seus ciclos ecológicos”.

A epistemológica da Educação Ambiental e a tradição crítica

O tratamento das correntes epistemológicas da EA nos leva, segundo Sato e Carvalho (2005, p.12), a um território instável e que “[...] já nasce de uma intersecção de saberes e de pretensões que buscam a produção de um novo modo de pensar, pesquisar e produzir conhecimento que supere as dicotomias entre a teoria e a prática”. As pesquisadoras enfatizam trajetos da EA de caminhos tortuosos, incertos e com atalhos que podem trazer dissabores e convidam para um percurso das trilhas da EA, com a coragem de buscar a

ruptura contra a fragmentação moderna do saber científico para encontrar o que denominaram pedagogias inteligentes que alicerçam os campos ambientais mais complexos.

Diversos pesquisadores vêm apontando diferentes correntes para a EA. Há no Brasil, já categorizadas inúmeras denominações a serem utilizadas para a EA (Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação Ambiental Popular, Educação no Processo de Gestão Ambiental, Educação Ambiental Crítica), cujas concepções e sentidos identitários são oriundos de diferentes posicionamentos políticos, que inclusive foi destaque de publicação do Ministério do Meio Ambiente, em 2004, com a obra *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. (BRASIL/MMA, 2004)

Participante da obra acima citada, Carvalho (2004, p.17) afirma ser a educação, de forma geral, “uma arena, um espaço social” que abriga, como produto da história social do campo educativo, uma “diversidade de práticas de formação dos sujeitos”. Neste espaço se encontram em concorrência “diferentes atores, forças e projetos que visam uma disputa pelos sentidos da ação educativa”. A EA concorre neste espaço reivindicando legitimamente a inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração social da sociedade contemporânea.

Pode-se concluir que o campo da EA abriga diferentes correntes ou formas de conceber a EA que, entre os educadores(as) brasileiros(as), está produzindo o que podemos chamar de cultura ambiental, interferindo nas formas como os grupos sociais imaginam sua realidade atual e seu futuro, inclusive na forma como pensam os bens ambientais. Além disso, com tais correntes, os(as) professores(as) vêm produzindo diferentes práticas educativas nas escolas brasileiras.

A análise de Lucie Sauvé (2005) contribui para a compreensão do que estamos tratando. Sua pesquisa é uma referência no assunto, sendo conhecida em vários países do mundo. A noção de corrente adotada pela pesquisadora relaciona-se com “uma maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental”. Sauvé explica que com esse sentido podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada. Em sua concepção, “embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns.

Dessa forma, Sauvé propõe como uma das estratégias de apreensão das diversas possibilidades teóricas e práticas no campo da educação ambiental a elaboração de um mapa deste “território” pedagógico, um reagrupamento de proposições semelhantes em categorias,

explicitando-as e distinguindo-as entre si, buscando divergências, pontos comuns, oposição e complementaridade. Busca, assim, identificar e cercar as diferentes “correntes” em educação ambiental identificadas em sua pesquisa.

Na análise da autora são considerados como parâmetros: a concepção dominante do meio ambiente; a intenção central da educação ambiental; os enfoques privilegiados; exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelos(s) que ilustra(m) a corrente. Identifica, dessa forma, correntes de “longa tradição em educação ambiental” analisando as seguintes: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista, moral/ética. Entre as correntes mais recentes, a autora identifica: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da eco-educação, da sustentabilidade.

Em seu trabalho, buscamos as características da corrente prática, muitas vezes associada à da crítica social, inspirada no campo da “teoria crítica”. Sauvé identifica nessa corrente, essencialmente, a análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais, o que supõe a “análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação”. Para tanto, as seguintes perguntas se fazem coerentes:

Existe coerência entre os fundamentos anunciados e os projetos empreendidos? Há ruptura entre a palavra e a ação? Em particular, as relações de poder são identificadas e denunciadas: quem decide o quê? Para quem? Por quê? Como a relação com o ambiente se submete ao jogo dos valores dominantes? Qual é a relação entre o saber e o poder? Quem tem ou pretende ter o saber? Para que fins?

A autora menciona, ainda, que as mesmas perguntas devem ser formuladas com vistas às realidades e problemáticas educacionais, sendo que a ligação com as problemáticas ambientais deve ser explícita, por exemplo: “Por que a integração da educação ambiental no meio escolar apresenta problemas? Em que a educação ambiental pode contribuir para desconstruir a herança nefasta do colonialismo em certos países em desenvolvimento?”.

A Educação Ambiental, nessa perspectiva supõe mudanças de comportamentos, de atitudes e de formas de organização, inclusive culturais. Significa, portanto, “[...] pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige ações políticas coletivas intervindo na esfera pública, e o conhecimento das dinâmicas social e ecológica”. (LOUREIRO, 2009, p. 126)

A apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente está no centro da dimensão crítica da educação ambiental, pela qual a formação humana está na intencionalidade de imprimir ao desenvolvimento

individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar a atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental, exigindo, portanto, uma sistematização através dos processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. (TOZONI-REIS, 2004).

Loureiro (2009) chama a atenção para a grande presença de Paulo Freire na produção acadêmica da educação ambiental, assim como nas práticas educativas ambientais que se dão nos mais variados espaços educativos, embora reconhecendo que o referencial teórico metodológico de Freire precisa ser melhor compreendido, pois,

A “pedagogia do oprimido” é uma educação política. O processo de conscientização como elemento central do processo educativo, que emerge do pensamento de Paulo Freire, é um processo radicalmente comprometido com a transformação da sociedade, compreendida como injusta e desigual. Compreendemos ser este o sentido da educação libertadora (Freire, 2002; 2003; 2007): conscientização das condições sociais de existência dos sujeitos-educandos na sociedade capitalista para sua superação. Nesse sentido, a educação libertadora é politicamente transformadora, e é fundamentalmente aí que se confronta com a educação tradicional, que se refere à adaptação do sujeito social ao modelo de organização social pré-estabelecido pelas relações sociais historicamente determinadas – definida por ele como “educação bancária”. A pedagogia crítica da educação ambiental, portanto, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, segundo nossa compreensão, define-se como um processo educativo dialógico que problematiza as relações sociais de exploração e dominação (processo de conscientização). Estas, por sua vez, garantem as condições objetivas de transformação social (Freire, 1980) (LOUREIRO, et alli 2009, p. 7).

Na perspectiva da autora, na educação ambiental crítica, os conteúdos curriculares não podem ser compreendidos com o sentido que a pedagogia tradicional imprime aos mesmos, organizados de forma pré-estabelecidos para serem transmitidos pelo educador aos seus educandos, vistos como aqueles não sabem. De acordo com Tozoni-Reis (2006, p.97)

a educação crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo e dinâmico dos conhecimentos, que não podem ser transmitidos de um pólo a outro do processo, mas apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos para uma prática social emancipatória, condição para a construção de sociedades sustentáveis. Para superar o caráter informativo em busca de uma educação preocupada com a formação do sujeito ecológico, os temas

ambientais, locais – significativos, têm que ser tomados como ponto de partida para análises críticas da realidade socioambiental.

O conjunto de ideias e pressupostos aqui apresentadas permite inferir que a Educação Ambiental Crítica é capaz de contribuir com os desafios postos ao educador ambiental, especialmente porque oferece os subsídios necessários a uma participação política dos educadores.

Considerações Finais

Ao finalizar a presente discussão deseja-se apontar que a tradição crítica em Educação Ambiental no Brasil apresenta um arcabouço consistente para orientar a formação em EA, com vistas ao alcance de uma prática educativa política, corroborando para elucidar um pensamento complexo como forma de compreensão da realidade ambiental e educacional.

Para tanto, a formação autônoma de professores é fundamental, ou seja, o processo educativo da educação ambiental inclui a busca de autonomia intelectual e a consciência do papel profissional do educador na consolidação de uma educação política. Isto significa que se espera a apropriação, pelo professor, da sua realidade histórica.

A Educação Ambiental Crítica se faz como prática social que problematiza a história, vidando a produção e reprodução de conhecimentos, saberes, valores e atitudes para constituir o ambiente como bem comum de todos. Com esse sentido, a EA contribui com a percepção da complexa questão ambiental, tornando viva e profícua a proposta educacional de reorganização de conhecimentos científicos e de outros saberes na utilização de práticas coerentes com a realidade social dos educandos.

Referências Bibliográficas

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, F. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I.C.M. SATO, M. Itinerários da educação ambiental: um convite à percorrê-los. In: SATO, M. ; CARVALHO, I.C.M. (Orgs.). **Educação ambiental**. Porto Alegre : Artmed, 2005.

CASTORIADIS, C. ; COHN BENDICT, D. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas/SP: Papirus, 2006.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FOLADORI, G. A questão ambiental em Marx. **Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã Editora, 1997. Volume 1.

LOUREIRO, C.F. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, F. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004

_____. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. / Organização: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

_____. et all. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, F.P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, vol. 11, Jan./Apr. 2013.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul:EDUNISC, 1998.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Orgs.). **Educação ambiental**. Porto Alegre : Artmed, 2005.

TOZONI-REIS, M. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110. Editora UFPR: 2006.

VEIGA, A. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental Brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão / Alinne Veiga, Érica Amorim, Mauricio Blanco. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

AS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E DESAFIOS

Suely Cristina Soares da Gama²¹⁵
Heitor Romero Marques²¹⁶
Kleide Ferreira de Jesus²¹⁷

RESUMO:

O presente artigo desenvolve estudo sobre a formação continuada de professores em serviço a distancia, modalidade de educação mediatizada que se utiliza dos recursos tecnológicos, numa abordagem contextualizada e reflexiva, tendo como enfoque um grupo de professores residentes no Assentamento Padroeira do Brasil em Nioque/MS que participam do curso de aperfeiçoamento à distância: “Especialização em Educação do Campo”, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Neste sentido procurou-se conhecer o contexto de atuação dos professores, suas dificuldades e avanços, por meio de questionários estabelecidos com os professores cursistas.

Palavras-chaves: 1.Educação do Campo 2.Formação 3.Tecnologia.

ABSTRACT:

This paper explores the Lifelong Learning of teachers in distance education, mediated mode of education that uses technology resources in a contextualized and reflective approach, focusing on a group of teachers residing in the settlement Padroeira do Brasil in Nioaque-MS participating in the course enhancement in distance: “Postgraduate in Rural Education”, offered by Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). In that sense sought to know the context of teacher’s practice, difficulties and breakthroughs, through questionnaires applied to the participant teachers.

KEYWORDS: 1.Rural education 2.Training 3.Technology.

INTRODUÇÃO

A educação à distância tem sido apontada como um recurso importante para atender um número significativo de alunos e que estejam dispersos espacialmente, sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos. Quando se trata de formação continuada este aspecto ganha maior ênfase, pois por meio deste recurso o professor cursista poderá ser

²¹⁵ Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestranda do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco.

²¹⁶ Doutor em Desarrollo Local y Planteamiento Territorial - Universidad Complutense de Madrid e Professor do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco.

²¹⁷ Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestranda do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco.

atendido em seu próprio local de trabalho, dispensando o afastamento, ainda que temporário de suas atividades. Esta modalidade tem sido apontada como potencial para formação profissional básica e continuada, considerando ser um meio de educação de massa. Quando aliada ou complementar à presencial, pode auxiliar na introdução de novos instrumentos tecnológicos para o acompanhamento dos alunos em sua ação prática, em serviço. Apresentamos as discussões iniciais com as características da Educação do Campo visando os conceitos e pontuadas as formas que estabelecem a educação do campo pensando na forma humana dos sujeitos.

Os professores são responsáveis, pela gestão do processo ensinoaprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. É nesse espaço revelador de acertos ou de conflitos, que a construção de experiências educativas, relevantes para os alunos é uma das prioridades. Assim, muitos com esse pensar buscam o objetivo de garantir a melhoria do processo educativo, por meio de formação continuada, para que a escola que atuam desenvolva um ambiente educativo.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

No sentido de melhor contextualizar a análise da educação do campo, seguem algumas reflexões iniciais, notadamente quanto ao aspecto da formação docente.

No sentido pretendido destaca-se com Arroyo (2006, p.114), que:

o que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construindo por profissionais do campo. É um corpo de que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores.

Em vista do exposto, deve-se exigir do poder público a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os professores das escolas do campo, para que atendam às peculiaridades dessa modalidade de ensino e viabilizar ações concretas de valorização do profissional.

Ouvir os professores significou entender, por meio do sentido da audição, suas percepções acerca do mundo-real-vivido, do retorno à experiência, a validade do processo de formação continuada, quanto à metodologia desenvolvida, a relação entre os colegas do grupo e a aplicabilidade das metodologias propostas em sala de aula. Por entender o

conhecimento como provisório, e não como algo estático e acabado, considerar-se-á este trabalho como uma pequena contribuição com as discussões sobre formação continuada para os professores mediada pelo uso da tecnologia. Diante do exposto, e baseando-se nessa experiência, verificou-se que a formação continuada coletiva, de professores, é necessária e importante para o desenvolvimento profissional docente, podendo ser estimulada pelas Secretarias de Educação, Universidades (públicas e privadas) ou instituições de acessoria educacional.

Nesse contexto há que se ressaltar que o processo de mudança na educação não é uniforme nem fácil, tendo em vista que os aspectos econômico e social dominantes, disso decorre ser difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. Há ainda o fato de que a maioria das pessoas, não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. “Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora” (MORAN, 2005). As atuais tecnologias de comunicação e informação podem se tornar um importante aliado no acompanhamento e execução de projetos vinculados ao desenvolvimento de propostas utilizando as tecnologias, propor a utilização destas ferramentas no sentido de instrumentalizar o professor, construir visão crítica sobre o assunto, desenvolver propostas diferenciadas.

A educação é essencialmente uma prática social e um ato político, presentes em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Sendo assim, a educação do/no campo passa a ser conhecida como educação do campo por meio das lutas e discussões que ocorrem no Brasil, na qual se destaca a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004 que em seu conjunto defendeu uma educação específica voltada para os interesses camponeses. Desde então, todas as lutas e reivindicações sempre se tornaram um impasse vivenciado pelo Capitalismo.

As características que definem a educação do campo em sua dimensão humana numa concepção de intencionalidade de padrões educativos vinculados com novas formas de produções como o artigo 4º das “Diretrizes operacionais” estabelece que: “a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2002).

Os professores do campo lutam por uma escola do campo com políticas públicas educacionais setorializadas, visando um projeto político pedagógico que leve em conta a realidade do campo.

1.1 Prática Pedagógica

O grande desafio da educação do campo é precisamente saber reconhecer os diferentes territórios onde inserem os sujeitos e a produção que estabelece cada local. Os professores em termos de maioria, somente com a formação inicial e sem a preparação da prática, acabam adotando a dinâmica estabelecida pelas escolas. Outra tarefa difícil é conhecer os ritmos e processos que dialoga com os interesses das diversas formas de cada comunidade em particular.

A socialização do conhecimento estabelece um elo de trocas entre os sujeitos da aprendizagem, mediadas pelas práticas educativas.

1.2 Sujeitos Educação do Campo

A observação do cotidiano social permite ver as lutas que vão ocorrendo em vários lugares e setores do Brasil, cujas experiências de mobilização e organização de pequenos e grandes grupos, buscam alternativas que venham ao encontro das necessidades e desafios do atual momento histórico. Para Gohn (1995, p. 44):

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

A história dos movimentos do campo são marcados pela concentração de posse de terras desde do século XIX, destacando o chamado “Regime de Posses” que logo em seguida criou-se em 1850, a lei Imperial “Lei das Terras”, com significativo marco social e econômico.

Historicamente identificam-se os conflitos no campo iniciado pelas Ligas Camponesas no Nordeste, com o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, que fortaleceu na região Centro – Sul, juntamente com outros movimentos a luta pela melhoria de trabalho na terra. No entanto, em 1964, com a ditadura militar esses movimentos silenciaram-se.

Já em 1980, as crises econômicas deram espaço aos movimentos sociais e com isso surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que conquistou seu marco em 1979 no Rio Grande do Sul, dando continuidade às lutas da Reforma Agrária e melhorias dos assentamentos.

Há muitas razões que fazem acreditar que os movimentos sociais encontram-se contextualizados em meio às transformações ocorridas na sociedade e que vêm no intuito de dar sentido às lutas e buscas de melhoria, do ponto de vista da educação do campo quando, o MST integra-se ao movimento de melhoria para todos os integrantes das categorias vinculadas ao campo.

Nesse contexto nasce a educação do campo para as comunidades camponesas, que inicia a luta por uma educação para os sujeitos que estão inseridos no campo, uma educação do campo com uma pedagogia voltada para a realidade dos camponeses e por uma política educacional com docentes formados para esse fim. Sabe-se que a partir da década de 1990 os avanços dos movimentos foram muito significativos para a educação do campo. Assim, é que se configura a trajetória dos movimentos instalados no Brasil, com avanços e derrotas nas lutas das idealizações dos sujeitos inseridos no meio rural, notadamente na ala dos menos favorecidos economicamente.

O entendimento dessa relação da escola com os movimentos sociais do campo, principalmente do MST, desencadeia uma capacidade coletiva de análise das condições presentes em cada escola rural e se colocam os objetivos de formação dos sujeitos como centro das discussões de mudança, seguindo um panorama vinculado à vivência do local e suas relações intergrupais, que constituem trocas de fazeres e saberes.

O que acima se delineia acontece em uma escola visitada no Assentamento Nossa Senhora Padroeira, no Município Nioaque/MS, que estabelece um forte elo entre os alunos e a comunidade. A escola desenvolve junto com a comunidade o projeto “Semana da Agricultura” que se realiza no mês de Outubro, quando os fazeres e saberes se comunicam entre os grupos por meio das oficinas que acontecem nessa semana.

2. O OLHAR REFLEXIVO NAS ESCOLAS DO /NO CAMPO

Sobre a Educação do Campo, estudos diversos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores de diversas áreas da ciência e nesse contexto se faz referência a alguns autores que têm ajudado a refletir sobre essa situação educacional, a partir do panorama histórico da Educação do Campo na sociedade brasileira. O entedimento comum é o de que, a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas, visando o atendimento das populações que lá residem. Essa situação tem repercutido enormemente na realidade social e econômica. Essa ausência de políticas públicas setORIZADAS se manifestam pela ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; pela falta de atendimento adequado à saúde; pela falta de assistência técnica e pelo não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Quanto aos sujeitos que compõem essa realidade social, depara-se com uma infância, adolescência e juventude, desorientadas frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas por aqueles que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias têm procurado resistir na terra, mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas, tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

Em um momento de sua obra Paulo Freire (1970), esclarece o sentido de se investigar a realidade social na qual a educação se insere com o argumento de que no plano teórico-metodológico:

Esta investigação implica, necessariamente, em uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1970, p.87).

De fato, o sentido da participação coletiva na construção do projeto político pedagógico das escolas do/no campo é seu enraizamento nos contextos sociais, culturais e econômicos da sociedade no/do campo que quer acolhê-la como proposta de ensino e aprendizagem, que viabilize e valorize os conhecimentos prévios dos sujeitos da escola do campo.

Com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Art. 33 da Lei nº 11.494/2007, a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União em

regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto no Decreto nº 7.352/10, *in verbis*:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º-Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Seguindo na linha da necessidade de adequação da educação oferecida nas escolas do campo é preciso salientar os princípios dessa modalidade de educação, já delineados pelo mesmo Decreto acima referenciado, como se vê *in verbis*:

Art.2º São princípios da educação do campo:

I respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização

escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

V controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Nesse diapasão não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta essas finalidades. As práticas educativas voltadas para a concepção de valor do ambiente que os seus alunos estão vivenciados conectados com a realidade das suas práticas de vivências nesse sentido o projeto político pedagógico da escola dever ser elaborado e pensado pela comunidade que se faz presente.

Convém lembrar que mesmo as conquistas relativas à formalização jurídica do direito à educação à população do/no campo se originaram em lutas dos movimentos sociais.

3.Tecnologia na Formação de Professores

A prática pedagógica para ser abordada nesse contexto se destaca um elemento primordial, qual seja, o uso das tecnologias no acompanhamento da formação continuada de muitos professores da educação do campo, que buscam as universidades por meio dos cursos oferecidos na Educação à Distância.

De acordo com o MEC, o Programa Nacional de Educação do Campo do Governo Federal, lançado em março de 2012, objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação de uma política nacional de Educação do Campo.

Segundo as informações divulgadas pelo Ministério, o Pronacampo atenderá escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

Entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda certa afinidade com as concepções históricas da Educação do Campo é o da formação de educadores. O Programa acolhe a política para a área concebida pelos movimentos sociais, e transforma no Procampo. É importante que se continue discutindo a relevância do Pronacampo ter incorporado essa proposta político pedagógica de formação inicial dos professores do campo, bem como conhecer os avanços e as contribuições que as Licenciaturas em Educação do Campo podem trazer à proposta de formação dos camponeses, na perspectiva de contribuir com a transformação do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo e com as mudanças na sociedade brasileira.

O Pronacampo estabelece uma meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Procampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, a mais problemática, por meio da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse contexto o Estado de Mato Grosso do Sul, ofertou no ano de 2012, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a sua segunda turma de especialista em educação do campo com 350 vagas para professores da escola do campo.

O Curso de especialização se dá pela Educação à distância (EaD), sendo que estende com onze encontros presenciais, com abertura aos cursistas dos módulos que serão trabalhados. No final do curso serão apresentados por meio de seminário estadual os Trabalhos Conclusão de Curso que poderão ser relatos de experiências ou artigo.

As pesquisas de relatos de experiências têm a finalidade de contribuir para que se possa compreender melhor como está acontecendo a Educação do Campo em MS e quais as responsabilidades sociais, políticas e pedagógicas frente ao diagnóstico para que ocorram os avanços necessários e a consolidação da EDUCAÇÃO DO CAMPO emancipatória e com qualidade para todos/as.

4. PERCUSSOS NECESSARIOS: DIFICULDADES, DESAFIOS E CONQUISTA.

Buscou-se dialogar com os professores do/ no Campo, visando conhecer a não apenas a predominância de pensamento, mas também sua diversidade, mediante as seguintes questões:

1) Qual é sua opinião sobre a formação continuada para os profissionais da Educação do Campo? Das muitas respostas foi selecionada a seguinte:

Excelente, pois existe muita compreensão da parte de quem lidera nossas pesquisas e trabalhos, reconhecendo que todos que estão fazendo essa pós são trabalhadores, pessoas que possuem uma lida árdua, seja no campo ou na cidade, isso nos motiva até arrumar tempo para nos dedicar às tarefas propostas, sem falar da oportunidade de troca de conhecimento em relação às realidades vivenciadas em nosso estado, fazendo com que entendamos ainda mais nosso papel como professor e corramos atrás de cada vez mais, pelos direitos do homem do campo (Professora A).

2) Nas realizações das atividades e os encontros presenciais como você mantém relação com a sua prática educativa? Igualmente foi selecionada a seguinte resposta:

Sem dúvidas é de suma importância fazer com que essas vivências se enquadrem com nosso dia a dia em sala de aula, pois todos ganham com esse processo desde alunos, professores até a comunidade da escola, porque melhorar, inovar, compartilhar algo novo e mais prático, sempre será algo motivador (Professora B).

3) Qual a importância dessa formação para a sua prática do dia-a dia com seus alunos? Do mesmo modo selecionou-se a seguinte resposta:

Todas possíveis, pois quando entendemos a fundo a história do homem do campo, valorizamos ainda mais nossa prática e nossa contribuição pra que essa história seja cada vez mais respeitada e transformadora, com vem sendo até os dias atuais e tenho certeza que temos muito ainda pra conquistar, isso só depende de onde colocamos nossos alvos como educadores e que nível queremos que nossa contribuição seja lançada na história da Educação do Campo (Professora C).

Como se pode denotar as professoras tomadas em depoimento representativo dos cursitas de formação profissional são inteiramente favoráveis ao que se propugna com a educação do campo. Vê-se igualmente que estão imbuídas e comprometidas com a tarefa educativa ali desenvolvida, como possibilidade de transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, mais do que nunca, precisamos de cidadãos capazes de selecionar criticamente o mundo de informações que lhes é repassado sem restrições de conhecer a tecnologia que os cerca que para com ela construir e não destruir e se adaptar para permanecer em uma sociedade em constante transformação. Essas necessidades passam a exigir uma educação mais voltada para a aprendizagem, e isso não é diferente no contexto da Educação do Campo, a escola é reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento entendida como forma de ação político-social.

Ao falar em reflexão, recordamos que o professor é um ator no campo educacional, mas o termo ser reflexivo tornou-se popular e associa-se essa reflexão às situações da sala de aula. No entanto, essa questão é mais profunda e implica em um repensar contínuo sobre as ações realizadas. Esse procedimento lhe possibilita adquirir a consciência de que sua prática pedagógica não está mais limitada simplesmente às quatro paredes da sala de aula e, que

novas relações e obrigações surgem no desempenho da docência. Entre elas o desenvolvimento contínuo de sua formação, participação ativa em debates sobre a educação, atuando na escola e na sociedade, de modo a entender que um dos meios efetivos de transformação social é o trabalho coletivo.

O reconhecimento de que os professores são produtores de um saber oriundo da experiência, gerado na prática cotidiana, num movimento de “ir e vir”, de “construção e reconstrução”, em confronto com as condições da profissão, tanto se contrapõe à idéia reducionista que associa a profissão docente ao cumprimento de um conjunto de competências e técnicas, como também, contribui para que seja possível planejar e operacionalizar propostas de formação que levem em consideração o saber dos sujeitos nela envolvidos.

Conforme o depoimento dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, percebemos que os encontros no curso de formação continuada, conforme encaminhados possibilitavam reflexão, atualização e possibilidade de mudança de postura profissional. Observando nos relatos dos sujeitos-colaboradores que a formação continuada além de contribuir com o desenvolvimento de profissionais recém-formados, são necessários também para os profissionais em exercício, cada professor que se faz presente aos encontros apresenta sua maneira de experienciar um dado conteúdo ou metodologia, relacionado à área de seu conhecimento, e com a sua prática de escola. Os encontros do curso da formação continuada propiciam momentos de trocas, de reflexão da atual educação do/no campo em Mato Grosso do Sul.

Assim, ao possibilitar elementos para que o professor reflita sobre a tecnologia, sua prática pedagógica, seu aluno, seu contexto de trabalho e como esses estão interrelacionados com a realidade social local e global na formação processos educacionais mediados pela utilização da tecnologia ele terá meios para integrar a sua prática diferentes tecnologias, não somente no processo de ensino, como também administrar as relações embutidas no complexo do cenário educacional, procurar auxiliar o aluno na construção do conhecimento, promover as interações com o meio em que está inserido.

Destaca um lado positivo que a educação do/no campo em Mato Grosso do Sul que a maioria se faz o uso das diversas tecnologias que se utiliza também na zona urbana, isso fica claro que a educação caminha para um processo de avanço tanto para os professores quanto para os alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 /12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Referências Nacionais para a Educação do Campo**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília : SECAD/MEC, 2008.48 p.

_____. Lei nº 11.494/2007 - política de educação do campo.

_____. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 36.ed. 2003; 1.ed. 1970. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

GOHN, M. G. M. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. São Paulo : LOYOLA, 1995, v.1. p.213.1.ed.

MORAN, José Manuel. In. **Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

A LINGUAGEM EM SUPORTE DIGITAL COM ESTRATÉGIAS DE HIPERTEXTUALIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES²¹⁸

Antonio Sales²¹⁹
Azenaide Abreu Soares-Vieira²²⁰

Resumo: este trabalho apresenta o projeto de extensão intitulado *a linguagem em suporte digital: estratégias de hipertextualização*. O curso foi oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2012. O objetivo do curso consistiu em promover aperfeiçoamento tecnológico a professores quanto ao ensino e aprendizagem da produção hipertextual. Por considerarmos uma proposta inovadora e urgente na era digital, apresentamos as ações metodológicas e os pressupostos norteadores do referido projeto. A proposta de formação está embasada nos estudos sobre os novos conceitos de Letramento e Hipertexto Digital. A análise nos permite aferir que o projeto contempla, principalmente, aspectos referentes ao letramento digital e a multimodalidade, com lacunas quanto aos preceitos do letramento crítico.

Palavras-chave: Formação de professores, Letramento Digital, Hipertexto Digital, Estratégias de hipertextualização.

Introdução

Discutir formas de implementar o uso da informática na educação tem sido um tema recorrente. Já passamos da fase de discutir a sua pertinência e possíveis contribuições. Hoje buscamos formas de tornar efetivo o seu uso.

Um problema que ainda nos desafia diz respeito ao preparo do professor para a utilização desse recurso nas diversas disciplinas escolares. Presnky (2001, p.1) cunhou os termos de “nativos digitais, imigrantes digitais” para distinguir os professores dos alunos em termos de convívio com a informática e afirma que “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. Eles “representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia”.

Em sua análise da educação atual frente a essa nova situação a que estamos submetidos o autor afirma que:

É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma

²¹⁸ Contou com financiamento do PROEXT/MEC

²¹⁹ Professor Doutor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Nova Andradina.
profesales@hotmail.com

²²⁰ Professora Doutora do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul-Coxim.
azenaide_vieira@hotmail.com

linguagem totalmente nova. [...] Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (Isto lhe parece familiar?) (PRENSKY,2001, p.3, grifos do autor).

É nesse contexto de transformação do linear para o não-linear que o curso de “Linguagem em suporte digital: estratégias de hipertextualização” foi inserido. Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido com professores da Rede Pública do Vale do Ivinhema em Mato Grosso do Sul. O projeto teve como objetivo instrumentalizar o professor para a produção hipertextual, a partir de estratégias de retextualização do texto impresso convencional ao hipertexto digital.

A Cidade-Polo da região é Nova Andradina e todas as demais cidades situam-se a uma distância que varia de 10 a 80 quilômetros desta que também é polo universitário.

Como justificativa para essa iniciativa tomamos mais uma fala de Prensky:

As crianças nascidas em qualquer nova cultura aprendem a nova linguagem facilmente, e resistem com vigor em usar a velha. Os espertos adultos imigrantes *aceitam* que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de suas crianças a ajudá-los a aprender e integrar-se. Os imigrantes não-tão-espertos (ou não-tão-flexíveis) passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas as coisas em seu “velho país” (PRENSKY, 2001, p.3 grifos do autor).

As falas de Prensky apontam para a necessidade de instrumentalização do professor na perspectiva do uso da internet, e a partir dela no uso dos Ambientes Interativos de Aprendizagem no processo educativo formal. E, se considerarmos que no Estado de Mato Grosso do Sul os computadores estão presentes em todas as escolas temos amplas possibilidades do uso das webtecnologias, especialmente essas da geração 2.0.

Lima (2009) afirma que a web 2.0 abre espaço para a autoria colaborativa e viabiliza o ideal iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade. A liberdade se manifesta no momento da “escolha” de quem começa a escrita de um texto, uma vez que todos podem começar ao mesmo tempo e se prolonga no decorrer do processo, tendo em vista que todos podem atuar concomitantemente, cada um interferindo na escrita do outro.

Em conformidade com a teoria sócio histórica “o homem evolui mediante um processo de socialização” (LIMA, 2009, p.12). O que a web 2.0 traz de novo nessa perspectiva é a substituição da mediação puramente humana no processo de construção do conhecimento para uma mediação pela máquina como elemento fundamental nessa construção.

Um fator importante destacado por Lima com respeito a essa nova geração da web consiste na “deslinearização” do processo e na fragmentação do conhecimento. Novamente a presença da web 2.0 nos reporta aos sonhos dos enciclopedistas do século XVIII que, segundo Oliveira (1993, p. 293), se propunham a “traçar um quadro geral dos esforços da mente humana, em todos os gêneros, em todos os tempos, reunindo de modo encadeado os conhecimentos dispersos pela superfície da terra”. Esse sonho hoje parece ter se tornado realidade porque a enciclopédia, embora os verbetes estivessem dispostos em ordem alfabética, o leitor poderia lê-la em qualquer ordem. Poderia seguir a ordem do seu interesse. A linearização da escrita não implicava uma leitura linear. Esse sonho está sendo implementado com o incremento desse novo espaço do conhecimento e a conexão indeterminada de novas redes que surgem de forma viral.

Valente e Mattar (2007, p.86) chegam até a falar de um “comportamento viral” que tende a afetar as pessoas nessa época de web 2.0. Na perspectiva desses autores “as pessoas querem participar, fazer algo que está acontecendo, sem que ninguém as obrigue”, cabendo inclusive uma retomada da fala de Prensky segundo o qual “Os Nativos Digitais” preferem informações rápidas e processar múltiplas tarefas por vez, incluindo o acesso aleatório do hipertexto e a leitura de imagens antes do texto. São mais produtivos quando ligados a uma rede.

Metodologia

O curso foi centrado na Linguagem e nos Novos Letramentos, considerando que a equipe ministrante estava mais bem preparada para esse viés. Composta por um licenciado em Matemática e doutor em educação com pouca experiência em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), duas doutoras e uma mestre em Linguística, todas com ampla experiência com o uso das TDIC, especialmente webtecnologias, duas formandas em Letras e dois acadêmicos de licenciatura em Computação, a equipe preferiu centrar os esforços na área que mais dominavam para que a experiência pudesse apresentar maior possibilidade de sucesso.

O processo consistiu em oficinas presenciais e à distância com o auxílio do *Moodle*, de *wikis* e de e-mail. Nos encontros presenciais eram discutidas as teorias de hipertextualização e continham práticas relativas ao uso da web. Em cada encontro presencial procurava-se proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades docentes de lidar com ambientes digitais para o ensino e a aprendizagem e do desenvolvimento de

competências de hipertextualização e escrita colaborativa. O uso do *Moodle* e de *wikis* foi priorizado visando o desenvolvimento da competência multimodal. Os *Websites* da *wiki* permitem a construção desse tipo de texto “que inclui a habilidade de usar estratégias para interpretar textos compostos por palavras e imagens e habilidade de se comunicar através desses textos compostos” (SILVA, s/a).

O planejamento das oficinas de retextualização do texto impresso para o digital aconteceu mediante encontros presenciais e virtuais da equipe, via *hangout* do Google. Essas aconteciam, frequentemente, dias após cada encontro presencial e na semana antecedente ao próximo encontro presencial com os professores cursistas. Lembrando que os encontros com os professores cursistas aconteciam uma vez por mês no laboratório de informática da UEMS. Aconteceram oito encontros presenciais, sendo de maio a dezembro de 2012.

As sessões *online* incluíram revisão bibliográfica e webgráfica do estado da arte pertinente às TIC digitais, ao incremento da Internet e da Web e às características e dinâmica do hipertexto. Os textos eram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, versão UEMS²²¹, e debatidos em fóruns específicos para cada temática. Da mesma forma, no AVA Moodle eram postadas orientações quanto ao processamento da escrita hipertextual e estratégias de retextualização.

O trabalho de retextualização, ou seja, transdução do texto impresso para o digital, foi realizado na plataforma Wiki²²², onde foram construídos os hipertextos. Na operacionalização do processo de retextualização, foram utilizados os “passos” propostos por De Paula e Ricarte (2009), bem como as estratégias de reescritura preconizadas pelos estudiosos do hipertexto, na seguinte sequência:

- a) Delineação dos blocos (lexias) sob a forma de lista itemizada (subtítulos), com a conseqüente “proposta” de um percurso de leitura;
- b) Inserção de links (internos e externos), se for o caso a cada item do subtítulo, objetivando a intertextualização do conteúdo relativo àquele tópico;
- c) Edição de cada bloco, tendo em vista as recomendações dos estudiosos do assunto mencionados neste trabalho, incluindo o uso de mídias não verbais;
- d) Refinamento final do trabalho.

Os acadêmicos que atuaram como tutores faziam contatos com os cursistas por *e-mails* e pelo *Moodle* e acompanhavam a participação dos cursistas no debate postados em

²²¹ www.uems.br/moodle

²²² www.alveslima-edu.wikidot.com

fórum. Como o curso teve como foco a linguagem, todo referencial teórico esteve centrado no estudo da Linguagem e do uso das TDIC.

Um pouco de teoria sobre o uso das TDIC.

Santaella (2004, p.24-26) discorre sobre a passagem do leitor contemplativo da Idade Média Central que mergulhava no silêncio das bibliotecas universitárias, cuja leitura se fixava como um gesto de olho. Daquele leitor que “tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras”, para o leitor movente das plataformas e trem, pontos de ônibus, filas de banco, galerias e cafés, sob a luz do sol, lanternas de gás, luz elétrica e “de neon”. O leitor meditativo cedeu espaço para o leitor fragmentado, que lê por partes, enquanto se move e intercala a leitura com olhares para o ambiente, procurando acompanhar o movimento.

A autora fala de mutações “tecnológicas, formais e culturais” (p.30) que produziram um terceiro tipo de leitor: “o leitor imersivo, virtual”. Embora o leitor de tela corra o texto verticalmente como os papiros da antiguidade, a semelhança para por aí. Não há mais saliva na ponta dos dedos e não mais esforço físico para mover o rolo. Agora é tudo no toque ou no *mouse*.

Processos de comunicação estão sendo criados e distribuídos de forma cada vez mais abrangente, colocando à disposição do leitor virtual informações numa proporção nunca imaginada.

O leitor imersivo, virtual, ou do ciberespaço, como também é chamado, prefere “buscar um *site* de arte na internet em vez de ir ao Louvre”, diz Santaella (2004, p.174-176). Ele é do tipo “sobrevoador apressado” pelo texto em oposição ao “desdobrar cuidadoso” do leitor de livros e um pouco diferente do “farejar desconfiado” do leitor movente que folheia jornais e revistas.

No tempo da hipermídia o leitor está em plena interatividade e as suas

reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, ziguezagueantes na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela, na movimentação multiativa do ponteiro do *mouse* (SANTAELLA, 2004 p.181).

Esse leitor que está sendo formado no contato com as redes sociais não mais suporta, como assinalaram Prensky e Santaella, as leituras reflexivas, que não trazem recompensas rápidas e frequentes.

Lima (2009, p.22-29) afirma que as “novas tecnologias mudaram a relação com o saber, exigindo uma mudança radical na concepção, papel e atuação da escola”. Os processos de ensino e aprendizagem precisam contemplar e serem contemplados pela multimídia e o enfoque de ideias não sequenciais tendo o “hipertexto como ponto de chegada”.

Pensando nessa direção, o hipertexto com seus caminhos múltiplos, permite ao usuário seguir a direção escolhida e abusar de sua curiosidade e inteligência, na busca de informações desejadas, que podem ser informações textuais, imagéticas ou sonoras de várias partes do mundo, com inúmeras informações disponibilizadas.

Segundo Lima (2012), o hipertexto é uma nova modalidade de leitura não-linear, sem ponto fixo de entrada e saída, sem hierarquia pré-determinada, sempre em expansão, literalmente sem limites.

Tendo em vista a nova realidade linguística apresentada no ciberespaço, Lima (2012) argumenta que é necessário mapear os novos fatores hiperlinguísticos facilitados pela expansão da internet, tentar recharacterizá-los ou redimensionar o seu papel na nova modalidade enunciativa, assim, transpondo este novo saber para o ensino escolar.

A hipótese levantada por Lima (2012, p. 01) é de que:

[...] ao lado dos fatores de textualidade já tradicionalmente explícitos pela Linguística Textual, a inclusão de novos fatores e, principalmente, a recontextualização e o redimensionamento dos antigos fazem-se extremamente necessárias ao entendimento uso e ensino da linguagem nestes novos tempos.

Sendo assim, acrescenta a autora, a nova ordem para esse terceiro milênio é trabalhar o hipertexto com hipertexto. Contudo, para que esse fato ocorra, há necessidade de se desenvolver competências de manusear o hipertexto, diferente dos enfoques de textualidade convencional referenciados pela Linguística Textual. Nesse sentido, Lima (2012) preconiza que está “para nascer uma nova Linguística, a Linguística Hipertextual, a Ciberlinguística”, que atualizaria os novos conhecimentos “linguageiros” destas novas áreas digitais.

Quanto à aquisição de estratégias de hipertextualização, é importante ter em mente que a leitura do hipertexto pode ser caracterizada como viajar por trilhas que são os nós e *links* dentro do texto. No hipertexto, diferente do texto convencional, as informações não são encontradas em estruturas sequenciais, temos múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, ocorrendo assim maior liberdade de navegação para o leitor.

Todavia para conseguir ter êxito na leitura e/ou produção de textos digitais, hipertextos, é necessário o desenvolvimento de estratégias específicas de hipertextualização. Para orientar professores, Lima (2012) adota as características do hipertexto conceituadas por Marcuschi (2001, p. 92), sendo: não linearidade, volatilidade, topografia, fragmentariedade, acessibilidade ilimitada, multissemiótica, interatividade, iteratividade. São essas características que orientarão o desenvolvimento das oficinas do curso. Além dos pressupostos de Marcuschi (2001), o curso foi orientado pelas categorias existentes na constituição do hipertexto, segundo Lévy (1995): a Metamorfose, a Heterogeneidade, a Multiplicidade, a Exterioridade, a Topologia, e a Modalidade dos Centros.

São os conceitos de Lévy (1995) e Marcuschi (2001) que Lima (2012) referencia ao ensinar estratégias de transdução do texto impresso para o texto digital. Além dos autores, Lima (2012) adota os pressupostos de Jakob Nielsen, ao recomendar as seguintes estratégias de construção de hipertexto:

- Apresentação no estilo de “pirâmide invertida”, que principia pela conclusão (os usuários provavelmente pularão informações adicionais, caso não sejam atraídos pelas palavras iniciais de uma lexia);
- Subtítulos pertinentes e muito uso das listas indexadas;
- Uma informação por bloco, com metade do número de palavras (ou menos) do que num texto convencional;
- Links aplicados apenas a palavras chave do hipertexto.
- A menor informação possível: cortar é essencial (escrever 'usar' ao invés de 'utilizar', 'decidiu' ao invés de 'tomou uma decisão').
- Títulos (principalmente os títulos) simples e informativos.
- “Policiar” o conteúdo de um 'chunk'. Um bloco deve ter dois ou três parágrafos curtos, cada qual com um subtítulo, todos cercados de muito espaço em branco.
- Descartar sentenças declaratórias e oferecer apenas fragmentos (listas itemizadas).

Articulando teoria e prática

Com mais de 80 professores e acadêmicos inscritos o curso contou, inicialmente, com quatro tutores, mas não esteve isento dos percalços próprios dos investimentos dessa envergadura. As primeiras dificuldades detectadas ocorreram por conta do que Prensky identificou com próprias dos “imigrantes digitais”. Não afeitos ao debate, à participação virtual, à pesquisa autônoma, os professores se viram em dificuldades para a continuidade. Os

esforços dos tutores enviando e-mails foram pouco produtivos visto que alguns também ainda não dominam essa ferramenta de uso comum para a maioria. Não ter internet em casa e não ter muito tempo disponível na escola fizeram com que as tarefas propostas fossem se acumulando até levar ao desânimo. As ausências nos fóruns foram sendo sentidas e o acesso dos tutores bloqueado. Essas foram as razões de algumas desistências.

Os inscritos, professores e acadêmicos, eram de todas as áreas do conhecimento presentes na escola e quando perceberam o foco do curso na linguística perderam o interesse. Esse enfoque era necessário para explicar e justificar a estrutura hipertextual, mas a inexperiência com a web contribuiu para que não percebessem como se daria essa passagem da linguística para a matemática, geografia ou história, por exemplo. Não habituados com a “mudança de ritmo” e com a “agilidade dos movimentos multidirecionais” de que fala Santaella, preferiram o abandono do curso. A tutora LC afirma em seu relatório

que mesmo com minha ajuda para realização das atividades, a metade do grupo foi se afastando. Fui atrás de cada um para ver o que podia ter acontecido, foi quando descobri que alguns não conseguiam mesmo com ajuda e desaminavam. Uns não tinham tempo, outros desinteressaram.

Outro depoimento que esclarece alguns percalços encontrados é do tutor SMG. Ele diz sem eu relatório:

Para tal fato, podemos destacar que, no início, a maioria dos matriculados estavam curiosos em relação ao tema “**A Linguagem em Suporte Digital: Estratégias de Hipertextualização**” e decidindo se iriam ou não participar deste. Então, alguns foram embora devido não se interessarem por tal assunto. Também pode-se dizer que a incompatibilidade dos horários e dias dos encontros presenciais com as dos professores do Estado e Município, principalmente, foram fatores que contribuíram para a desistência. Foi relatado à mim que haviam atividades importantes nas escolas que eles não poderiam faltar e que coincidiam com os encontros presenciais do curso, tendo como consequência o não acompanhamento do curso e a saída destes. Outro motivo da desistência dos educandos encontra-se no fato de que alguns desses moravam em outras cidades e saírem pela inconveniência da locomoção para a Cidade de Nova Andradina.

Outro fator que se constituiu em um elemento que merece uma análise mais ampla por incluir outras dimensões da vida profissional do professor consiste no fato de estar habituado a participar de oficinas em que são oferecidas propostas de aplicação imediata na sala de aula. Os que permaneceram até o final produziram hipertextos direcionados para a sua área de conhecimento.

De forma que, embora não atendendo a totalidade prevista, o curso pode ser considerado exitoso pelo interesse demonstrado por quem permaneceu até o final e também pelas tarefas de hipertextualização que conseguiram realizar. O curso contribuiu para que os

professores e alunos da licenciatura se sentissem melhor preparados para trabalhar os conteúdos da sua disciplina no contexto dos “nativos digitais”.

Considerações finais

Ao ministrar o curso *a linguagem em suporte digital: estratégias de hipertextualização* nosso objetivo era o desenvolvimento de estratégias de retextualização do texto convencional para o digital. Tal objetivo foi alcançado, uma vez que os cursistas desenvolveram habilidades de gerenciamento da *wiki* e com isso foram capazes de construir hipertextos.

Como formadores e responsáveis pelo curso percebemos o quanto é importante que o profissional da Educação conheça os recursos que a webtecnologia oferece e a partir do conhecimento instrumental ele é capaz de escolher caminhos que melhor atenda suas necessidades e de seus alunos. Acreditamos que a metodologia do professor, com o uso das tecnologias, precisa ser amplamente desenvolvida. Da mesma forma, a abordagem de ensinar do professor deve partir da experiência em sala de aula, com a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que os envolvem.

Sendo assim, consideramos que o trabalho de formação webtecnológica não se encerra com o desenvolvimento do presente projeto. O processo de ensino e aprendizagem de conteúdo curricular mediante uso e construção de hipertexto não foram contemplados no curso. Dessa forma, é importante pensarmos no desenvolvimento de atividades de ensino que envolva a construção de hipertextos. A partir desta, é importante a construção de novas propostas de aperfeiçoamento que auxiliem o professor no uso da TDIC para o trabalho com conteúdos curriculares.

Certamente, somente a aquisição de estratégias de retextualização/hipertextualização não garante aulas com resultados positivos, nem aulas que contemplem as orientações curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde esclarece a necessidade de Letrar o cidadão do século XXI. Sendo assim, acreditamos que trabalhos interdisciplinares de ensino e aprendizagem com base em ações de hipertextualização podem trazer campo fértil de discussão e aprendizagem no campo do ensino com tecnologias.

Referências

DE PAULA, A.R.; RICARTE, I. L. M. **Conversão de texto para hipertexto**: um processo para retextualização digital. Disponível em: http://www.dca.fee.unicamp.br/portugues/pesquisa/seminarios/2009/artigos/paula_ricarte.pdf. Acesso em 07/09/2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34. 1995.

LIMA, Maria Conceição Alves de. **Produzindo Coletivamente na Web: a tecnologia Wiki**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2009.

_____. Hipertexto: A face visível da internet. In: _____. **CiberCultura, CiberLinguagem & CiberEducação**. São Paulo: Biblioteca 24 Horas. 2012.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4. No. 1. 2001 (79-111).

OLIVEIRA, Cecilia Helena Salles de. A Encyclopédie de Diderot. De Tratado a álbum ilustrado. Observações sobre os riscos de interpretações editoriais. **Anais do Museu Paulista Nova Série N° 1, 1993** (p. 293- 296). Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v1n1/a18v1n1.pdf> > Acesso em: 1º de setembro de 2013

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível em < <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf> > Acesso em: 04 set 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, G. G. **Multimodalidade na sala de aula: Um desafio**. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acesso em: 19 de maio 2012.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

GT: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

PEDAGOGIA JESUÍTICA: A PRETENZA HOMOGENEIZAÇÃO PELA ARTE DE “ENSINAR TUDO A TODOS”

Daniela F. Viduani Sopran Gil²²³

Resumo

Este artigo é um recorte teórico da dissertação intitulada “A concepção de Educação e de Ensino e Aprendizagem dos/das profissionais liberais inseridos/as na docência da Educação Superior”, e tem como objetivo revisitar um momento histórico importante para a consolidação do processo educacional brasileiro: a nossa colonização e as concepções de educação e de processo de ensino e aprendizagem, bem como seus reflexos no âmbito da pedagogia universitária. A intenção é de se demorar um pouco mais sobre as interferências sócio históricas que a Pedagogia Jesuítica sofria naqueles dias, para fazê-la estruturar-se, assim, tal qual se estruturou na dissertação defendida em abril deste ano na Universidade Católica Dom Bosco. Fazer esse recorte e debruçar-se sobre a pedagogia jesuítica, nos ajuda a compreender a formação do sistema educacional brasileiro colonizado pela hegemonia europeia e suas formas de espoliação. Sem pretensão de esgotar o assunto, o artigo busca a caracterização de educação e do processo de ensino e aprendizagem pautados nos/as teóricos/as críticos que embasaram a pesquisa. Apresentamos uma discussão sobre o caráter jesuítico da educação buscando, sobretudo, provocar reflexões sobre as práticas docentes atuais e, qualquer semelhança, não é mera coincidência.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas – Educação Superior – Pedagogia Jesuítica

Introdução

Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando, para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. [...] Pensava nela e nela penso como um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outro decisão, tomada de posições, ruptura, opção (FREIRE, 1995, p. 26).

Para a compreensão de práticas pedagógicas que hoje se apresentam no contexto educacional e no âmbito da pedagogia universitária²²⁴, preciso se faz conhecer a história de

²²³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2013, Linha 2, Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, sob a orientação da prof^a. Dra Ruth Pavan.

²²⁴ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, pedagogia universitária é o termo empregado para designar o “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, M.; ISAIA, S., 2006, p. 351).

que fomos (e somos) produtores/as e produzidos/as, lembrando como afirma Silva (2009), que o nosso modelo de educação baseia-se no europeu. Nesse sentido, trazemos a pedagogia jesuítica para o debate, revisitando os séculos XVI e XVII, já que esse tempo nos revela o início da colonização do Brasil pelos portugueses e o início de “uma prática [...] que se possa qualificar de pedagogia” (GAUTHIER, 2010, p. 126):

[...] Por pedagogia entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER, 2010, p. 126).

Para apresentar a história desse tempo e espaço, trazemos as contribuições de Bittar (2011), Cunha (2007), Gauthier (2010) e Manacorda (1995), com apontamentos de Anastasiou (2004), Anastasiou e Pimenta (2010), Cunha (1989), Hypolito (1997), Freire (1995, 2011a, 2011b), Pavan (2008, 2011), Silva (2008, 2009), Vasconcelos (2005) e de Mizukami (1986).

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. [...] Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Reconhecemos, sobretudo, a educação como ato político, datado, situado, baseado na não neutralidade pedagógica e por isso mesmo, buscamos que a reflexão sobre as práticas pedagógicas se faça de forma contextualizada. Como afirmou Mizukami, buscamos aproximações possíveis por meio da história. História que nos produziu/produz professores/as na atualidade. Entendemos que, sem contextualizar a docência universitária e a Educação Superior, não teremos possibilidades de compreender o que constituiu docentes no cenário educacional brasileiro.

Uma leitura do processo educacional jesuítico no contexto da nossa colonização

Antes das incursões pelas veredas históricas, é importante explicar a escolha de relatos buscados em fontes que possam parecer não denotar uma análise crítica das situações apresentadas, mas a nossa preocupação é, num primeiro momento, narrar os fatos e, em momentos oportunos, trazer o olhar de autores/as críticos/as sobre as narrativas que serão apresentadas.

Esse recurso se faz necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade no ato de pesquisar. [...] Com base nessas considerações, os documentos da época são importantes, uma vez que com eles devemos buscar um melhor conhecimento sobre o passado. No entanto, valorizar o conhecimento do passado, tarefa específica do historiador, não significa concordar com ele (BITTAR, 2011, p. 227).

De outro modo, a análise crítica e histórica dos processos de ensino e aprendizagem nos conduz a reflexões importantes acerca dos atravessamentos que condicionam ou libertam os sujeitos da/na aprendizagem, sejam educadores/as ou educandos/as. Compreender essa trajetória²²⁵ e contextualizá-la nos auxilia na compreensão da educação hoje e é nesse sentido que nos debruçaremos sobre o início da construção pedagógica do Brasil:

Pedagogia jesuítica, pedagogia tradicional ou mesmo “concepção bancária da educação” (FREIRE, 2011b) são denominações que estão atravessadas pela característica de adaptação do sujeito (educando) a uma proposta educacional caracterizada pela pretensa homogeneização, cujo objetivo se revela em “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo” (FREIRE, 2011b, p. 91). E mais: formaram-se, segundo Freire (2011a), as marcas de uma sociedade de “inexperiência democrática” (p. 89) devido à nossa colonização, que “foi, sobretudo, uma empreitada comercial” (p. 91), já que “os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização” (p. 91), sobretudo porque na verdade o que lhes interessava era “a exploração comercial da terra” (p. 91).

Na Europa ocidental cristã do século XVI a escola moderna ganhava forma, com classes organizadas por faixa etária e por grau de aprendizagem ao mesmo tempo em que no Brasil incorporava-se ao sistema colonial português (Bittar, 2011). Duas concepções

²²⁵ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, trajetória é o termo empregado para designar “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações anteriores ou posteriores, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica” (CUNHA, M.; ISAIA, S., 2006, p. 367).

pedagógicas influenciariam as escolas nos séculos seguintes: a concepção reformadora dos movimentos protestantes que preconizava educação elementar de meninos e meninas independentemente da origem social e a igreja como detentora da prerrogativa da educação salvadora por meio da Companhia de Jesus, como reação ao enfraquecimento da igreja e possível influência dos movimentos protestantes da época.

Esse processo culminou na edição do *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas que segundo Silva (2009) fundamentava-se na teoria de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, caracterizado por “um conjunto de regras destinadas a uniformizar horários de aula, currículos e métodos de ensino que regulamentaram todo o sistema escolar jesuítico” (BITTAR, 2011, p. 232), tendo sua versão final amplamente difundida no século XVII, com o total de 467 regras. Nesse cenário temos a luta da igreja em prol de uma educação cristã e tradicional, partindo de regras iguais para todos e utilizando-se da catequização, metodologia essa utilizada pelos jesuítas que garantia para Silva (2009) a manutenção da ordem e da disciplina, por meio da conversão, do convencimento e de práticas pedagógicas que objetivavam o desenvolvimento de virtudes tendo a disciplina e a obediência como comportamentos fundamentais.

Já a Reforma protestante exprimia em suas propostas as exigências populares, além do caráter laico e estatal da instrução, não mais como algo reservado aos clérigos, mas sim como fundamento do próprio Estado. Para Gauthier (2010), a reforma protestante de Martinho Lutero pode ser considerada um dos fatores que influenciaram o surgimento da pedagogia. O autor ainda coloca que Lutero protestava contra a cobrança de indulgência para remissão dos pecados, ou seja, quem podia pagar tinha o perdão dos pecados e enriquecia a igreja. Nesse sentido, para o protestantismo de Lutero, o importante era que as pessoas pudessem interpretar as Escrituras, enfatizando a necessidade de educação do povo, sendo, por isso, “um movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas” (GAUTHIER, 2010, p. 129).

Nesse contexto, a Contrarreforma foi a resposta da Igreja Católica, que defendia a prerrogativa de deter a custódia da escola; ou seja, a Contrarreforma é a tentativa de deter a ameaça do protestantismo, momento este em que “[...] os católicos adotam uma atitude mais ofensiva, pois percebem que não basta pregar e ouvir confissões; é necessário estabelecer um instrumento ainda mais eficaz para dominar as almas” (GAUTHIER, 2010, p. 130). A resposta ao protestantismo, movimento, aliás, iniciado dentro da própria Igreja, “evidenciando sua crise interna” (BITTAR, 2011, p. 228), foi fixada no Concílio de Trento,

“que providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando antigas tradições” (MANACORDA, 1995, p. 201).

A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada do papado contra o protestantismo que, na verdade, pode ser chamada de reação católica. Todavia, as medidas tomadas não tiveram caráter inovador [...] as resoluções conciliares caracterizavam-se pelo conservadorismo e repressão a qualquer atitude ou pensamento considerados como desvio ou desobediência às normas estabelecidas pela Santa Fé (BITTAR, 2011, p. 230).

Dentre as medidas tomadas pelo Concílio de Trento, criou-se a Companhia de Jesus “que, pela via da educação, tornou-se um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma, tanto na Europa quanto fora dela” (BITTAR, 2011, p. 230), e “assumiu a educação e a catequização como meios de garantir o protagonismo das idéias católicas naquele momento” (SILVA, 2009, p. 20). Com isso a prática pedagógica procurava combater os movimentos de reforma que surgiam em seu interior, buscando o domínio da escola pela Igreja. Isso indicava que essa prática pedagógica objetivava principalmente a “formação do aluno de acordo com os preceitos da Igreja Católica” (BITTAR, 2011, p. 235). Nesse processo educacional, “a aula jesuítica caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista” (SILVA, 2008, p. 21) e a metodologia se baseava na repetição, memorização, declamação, realização de exercícios, realização de exames de suficiência e castigos físicos para aqueles/as que não correspondessem às expectativas do professor, que, por sua vez, tinha corresponder às expectativas cristãs em relação a seus preceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. O *Ratio* “ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e indicava o ‘que’ e ‘como’ os mestres deveriam ensinar” (SILVA, 2009, p. 31). Além disso, segundo Manacorda (1995, p. 202), “regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina”. Bittar (2011, p. 236) afirma em relação à metodologia da *Ratio*:

Quanto à metodologia adotada pelo *Ratio*, compreendia os processos didáticos necessários à transmissão do conhecimento. A preleção, por exemplo, consistia de uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deveria estudar para, depois, expor ao professor. [...] prêmios eram atribuídos aos vencedores como incentivo poderoso à competição. A metodologia não descartava castigos corporais [...]. Para a tarefa do castigo físico, recorria-se a um oficial de fora, o Corretor, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos. [...] A questão disciplinar era um dos eixos da pedagogia jesuítica (BITTAR, 2011, p. 236).

Gauthier (2010) também apresenta as características desse método²²⁶: a) um “ensino simultâneo” (p. 135), que trouxe o agrupamento de alunos a fim de atingir um número maior de alunos; b) a “gestão do tempo” (p. 136), marcada pela obsessão com o tempo para que não houvesse ociosidade; c) a “gestão do espaço” (p. 137) fazendo com que a escola fosse um local fechado com janelas altas para evitar a distração com o mundo e evitar a desordem, com atribuição de lugares marcados; d) a preocupação com a “direção da criança” (p. 138) quanto à postura, deslocamento e conduta como mecanismo de controle e vigilância dos corpos, tendo como princípios a fila como controle de deslocamento deles (ressalte-se que a fila era do menor para o maior), e a conduta, nesse caso, era vigiada por um sistema rigoroso onde a arquitetura da sala tinha janelas na porta da sala e tribuna para o professor, além da estrutura de castigos e recompensas; e) “a organização dos saberes” (p. 142), que preconizava primeiro a formação cristã com o objetivo de “conversão religiosa” (p. 142).

Assim como o *Ratio* foi um documento importante para os jesuítas na Contrarreforma, a *Didactica Magna* foi o documento dos protestantes na Reforma. Os efeitos da crescente difusão da escola e o aumento significativo de alunos fizeram com que o movimento protestante encontrasse maior expressão de sua concepção pedagógica na figura de Comenius (1592 a 1670) que, em sua *Didactica Magna*, propôs uma escola para a vida toda, que, dividida em oito graus, pudesse ensinar tudo a todos.

O subtítulo da obra de Comenius (1952) é revelador. Na verdade, “ensinar tudo a todos” significa não só limitar-se ao conteúdo, nem trabalhar segundo o modo de preceptorado, mas fazer com que “todos” tenham acesso ao conteúdo, independentemente de suas diferenças individuais. Já é um programa completo de pedagogia que Comenius traça, pedagogia que só se conjuga no plural e que exige um método, isto é, a aplicação de uma ordem cuidadosamente elaborada, a fim de garantir que todos os alunos aprendam mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER, 2010, p. 134).

Para Gauthier (2010, p. 144), vários foram os fatores que levaram ao aumento de estudantes nas escolas nesse período, e, por isso, havia necessidade de um documento que regulamentasse as práticas pedagógicas: “[...] o efeito conjugado de vários fatores [...] levou para a escola maior número de crianças. O mestre foi então obrigado a solucionar novos problemas, que até então não ocorriam com tanta acuidade”. No sentido “de garantir a ordem e o sucesso, toda a anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente

²²⁶ Aliás, poderemos verificar elementos muito semelhantes à escola nos dias atuais.

seguidas” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 146). Gauthier (2010) finaliza suas considerações sobre a pedagogia tradicional jesuítica dizendo que essa prática pedagógica objetivava, sobretudo, “eliminar o acaso e a desordem, fonte de pecado” (p.145 e 146). O autor afirma ainda que “essa pedagogia, tanto do lado católico quanto do protestante, quer submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo policiado, instruído e cristão” (GAUTHIER, 2010, p. 145 e 146).

Na medida em que temos uma prática pedagógica que busca uniformizar comportamentos e currículos, tanto os preceitos da Igreja Católica como os protestantes estão contribuindo para a consolidação do sistema capitalista em substituição ao sistema feudal. Vemos a cultura de índios e mamelucos no Brasil ser totalmente inferiorizada pela cultura ocidental europeia que discrimina, escraviza e marginaliza a diferença e busca a todo custo impor seus costumes e crenças e adaptar comportamentos tidos como os mais adequados e aceitáveis para sua sociedade branca. Essa concepção também tem consequências para a educação. Freire (2011b) afirma que, nesta visão “bancária” de educação, educandos são vistos como sujeitos em adaptação e ajustamento. Quanto mais se lhes transmitirem depósitos, menos críticos serão e menos sujeitos e autores de sua história. Portanto, menos transformadores; apenas seres ajustados e adaptados ao mundo e à sua realidade, obedientes à ordem vigente. Nesse contexto, para Vasconcelos (2005, p.66 e 67):

Na escola tradicional, eminentemente hierárquica e que ainda sobrevive entre nós, mesmo que um pouco modificada e sob uma tênue capa de modernidade, o professor despreocupa-se com a aprendizagem de seus alunos, encarados por ele como meros coadjuvantes de uma cena na qual ele se considera (e é considerado) o protagonista [...]. Ao aluno cabe tão somente o papel de mero receptor de informações, estas previamente selecionadas pelo professor e que lhes são verticalmente transmitidas [...]. Cabe aqui a utilização da expressão freiriana, que denomina esse tipo de educação “educação bancária”, em que o coletivo é absurdamente ignorado, o diálogo não encontra seu espaço e a construção do novo não é considerada tarefa da escola.

Nesse projeto de educação autoritária, segundo Vasconcelos (2005, p. 67), “o professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando, na verdade, é apenas temido”, pois o sentimento que provoca nos/as estudantes é o de “subserviência, medo e ansiedade”, transformando o processo de ensinar e aprender “em simples adestramento/treinamento, claramente favorável à manutenção da ordem social estabelecida”.

No que se refere à constituição e concepção de docência²²⁷, Hypolito (1997) coloca que “o magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias” (p. 18) desse período. Importante lembrar que “quando surgiu a necessidade de as escolas serem abertas para camadas mais amplas da população” (p. 19), a igreja necessitou também ampliar seus colaboradores para “atender a essas novas demandas” (p. 19). Essa ampliação ocorreu com a convocação de “colaboradores leigos” (p. 19) como docentes. Para a igreja, esses colaboradores deveriam *professar*²²⁸ a sua fidelidade aos princípios, doando-se sacerdotalmente aos estudantes. Daí que somos chamados de professor e de professora.

Pedagogia [jesuítica] universitária: qualquer semelhança não é mera coincidência

Nessa perspectiva e a fim de situar o percurso da história da Educação Superior²²⁹ trazendo-a para o debate no contexto da pedagogia jesuítica, buscaremos em Cunha (2007) suas considerações sobre a trajetória da educação superior no Brasil. Ele conta que a Espanha, no século XVI, instalou universidades em suas colônias americanas, mas Portugal não e ainda proibiu a criação de tais instituições, afinal, os estudos universitários poderiam operar como movimento de independência. O que Portugal permitia eram estabelecimentos escolares jesuítas para o oferecimento de cursos superiores de Filosofia e Teologia, já que poderiam permanecer funcionando como aparelho ideológico do Estado e da manutenção da ordem vigente.

Embora a corporação universitária fosse composta em sua maioria por leigos, seus membros eram considerados clérigos; portanto, sob as jurisdições eclesiásticas, deviam atender aos interesses destas. A docência exercida por laicos deixava de ser uma atividade restrita aos membros do clero, o que também gerou problema quanto ao subsídio material que garantia a sobrevivência do professor, havendo uma tendência à opção pelo salário, proveniente do pagamento feito pelos estudantes (SILVA, 2009, p. 29).

²²⁷ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 1, concepção de docência passa pelo “ponto de vista dos professores sobre a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente [...]” (CUNHA, M., ISAIA, S., 2003, p. 372).

²²⁸ Grifo nosso.

²²⁹ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, História da Educação Superior é o termo empregado para designar o “surgimento e desenvolvimento das universidades e instituições de Ensino Superior, desde as suas origens até os dias atuais, analisando as condições socioculturais que propiciaram o seu aparecimento e consolidação ao longo dos séculos [...]” (MOROSINI; ROSSATO, 2006, p. 78).

Silva (2009, p. 29) afirma ainda que “a docência universitária configura-se nesse contexto fortemente determinada pelos preceitos da religião católica, e no Brasil a constituição do ensino superior e da docência foi influenciada pela universidade portuguesa”. Os estudantes desses estabelecimentos escolares jesuítas eram os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e de mineradores. Já os filhos da miséria não tinham acesso a esses estabelecimentos de ensino.

Em alguns colégios (a partir de 1553), ofereciam-se cursos de Artes, com duração de três anos (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia), e Teologia, com duração de quatro anos (conferia o grau de doutor). Podemos, então, afirmar, segundo Cunha (2007), que o ensino no período de 1500 a 1808 era clerical.

Afirma Cunha (2007) que Educação Superior no Brasil do modo como a conhecemos hoje, resultou da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do séc. XIX. Somente quando a corte portuguesa mudou-se para o Brasil é que foi necessário fundar um grau de ensino que atendesse a essa demanda.

A partir de tais considerações históricas, podemos caracterizar a pedagogia tradicional ou pedagogia jesuítica, por meio de diferentes apontamentos e perspectivas, sem esquecer que a pedagogia tradicional se funda e se cristaliza em muitas salas de aula de hoje, camuflada em aulas que ainda são tradicionais e seguem os preceitos da pedagogia jesuítica. “O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor” (Cunha, 1989, p. 121), sendo que “há sim a constatação de que é o professor a principal fonte de informação sistematizada” (CUNHA, 1989, p. 121). Isso nos permite tirar a seguinte conclusão:

O que vemos na ação docente e discente, hoje, em sala de aula, é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas no documento *Ratio Studiorum*, que representava determinado momento histórico, com outros valores, problemas e desafios, como era o caso da escola jesuítica. O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 147).

A “disciplina intelectual” (Mizukami, 1986) nos processos de ensino e aprendizagem, a catequização e a unificação da escola por meio de “programas minuciosos, rígidos e coercitivos [...] investidos de caráter sacramental” (MIZUKAMI, 1986, p. 17) são características desse período da educação brasileira, que nada fez de inovador, mas herdou dos religiosos uma educação austera, rígida, autoritária e coercitiva em tempos de dominação e espoliação de todo um povo. Nada mais providencial do que instalar neste território uma

educação dominadora, já que esse era o objetivo do povo europeu em relação ao Brasil. Nesse contexto, educação é transmissão de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e, aprender e ensinar significam que “os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Disso se segue, conforme palavras de Mizukami, o fato de “esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno” (1986, p. 14), em que pese a característica jesuítica nesse olhar sobre a “tradição”, e o “procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos; estabelecia-se assim uma relação da repetição do texto diante do jesuíta com a prática da confissão e expurgo dos pecados” (SILVA, 2009, p. 31).

A análise da história da educação no Brasil nos revela práticas educativas carregadas e atravessadas pelo modelo jesuítico. Anastasiou nos fala dessa presença:

Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. Nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo (2004, p. 12).

Percebemos neste cenário que o processo de ensino deveria seguir passos fixos e o final do processo seria marcado pela prova, momento no qual o aluno deveria devolver ao professor tudo o que conseguiu aprender/memorizar. Para Anastasiou (2004), por meio da avaliação, o aluno apresenta o que já aprendeu, e ao professor, que já cumpriu o seu papel de ensinar, cabe iniciar novo conteúdo para o aluno. Nessa relação de ensino “o que se requer do aluno é o aprendizado do conceito enunciado geralmente por meio da memorização” (ANASTASIOU, 2004, p. 22).

Na perspectiva tradicional ou jesuítica de aprendizagem, a inteligência é associada à memorização e o trabalho docente se restringe à transmissão do conteúdo por meio da exposição oral. Essa característica de ensino denota a herança jesuítica presente em práticas pedagógicas que até hoje se mostram vivas e presentes nos contextos educacionais, nos diferentes níveis de escolarização, em que a historicidade e a criticidade são elementos excluídos do processo de ensino, que tem como principais características a transmissão do conhecimento pelo professor, que é a fonte do saber, e um aluno como sujeito passivo que assiste à aula. Segundo Anastasiou (2004), a formatação da aula, tal como a conhecemos hoje, segue os modelos propostos no *Ratio*, e a autora demonstra esse reflexo marcante

quando, por exemplo, reportando-se ao currículo e aos planos de ensino na Educação Superior, informa que eles apresentam: “dados de identificação (turma, turno, disciplina, número de alunos, carga horária, etc.), ementa, objetivos (gerais e específicos), tópicos de conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia” (ANASTASIOU, 2004, p. 58), que, a partir da elaboração pelo docente, eram entregues à coordenação e apresentados aos alunos. Esse modelo nos é muito familiar no contexto pedagógico atual.

Não se trata de abolir momentos de aula expositiva no contexto escolar e universitário, tampouco dizer que ela é responsável pelo fracasso e não avanço da educação nos mais diversos níveis, pois, conforme Anastasiou (2004, p. 55) coloca, podemos “ter uma aula expositiva altamente favorável ao pensamento divergente, desafiando diversas operações mentais dos alunos”, e, em contrapartida, “uma proposição de projetos” que seja autoritária e não favoreça a construção da autonomia e do conhecimento do/a aluno/a.

Mas é importante sim, debruçarmo-nos sobre a reflexão crítica acerca de práticas fundantes na educação, mais especificamente na Educação Superior, bem como as implicações desses diferentes modelos muitas vezes marcados por transmissão e memorização do conteúdo, centralizando toda a responsabilidade pedagógica de ensinar na figura docente e toda a responsabilidade de aprender no aluno.

Sobre reflexão crítica Pavan (2008, p. 93) afirma, a partir de Zeichner (1993), que “a reflexão é a rejeição da tentativa de limitar a ação dos professores no que tange ao processo educacional”. A autora aponta que “por meio da reflexão crítica [...] estaremos nos qualificando profissionalmente” (PAVAN, 2008, p. 102) como professores e professoras.

No contexto atual, em que a racionalidade técnica continua como uma das marcas constitutivas dos espaços educativos [universidade], a importância da reflexão crítica torna-se ainda maior, pois por meio dela os/as professores/as podem questionar não só os limites da racionalidade técnica como também fazer uma leitura mais complexa do fenômeno da educação (PAVAN, 2011, p. 89).

A autora defende, ainda, a ideia de reflexão crítica também por ser capaz de nos ajudar a compreender que o trabalho docente não está afastado do contexto histórico, social, político, cultural e econômico de que faz parte, já que “a racionalidade técnica é limitada, pois a realidade social é demasiado rica para se encaixar em esquemas preestabelecidos” (PAVAN, 2011, p. 91). A reflexão crítica, para a autora, “além de mostrar os limites da racionalidade técnica [...], nos oferece também pistas de como lidar com estas situações”

(PAVAN, 2011, p. 92). Portanto, “a reflexão pode ser tanto no sentido de legitimar a sociedade quanto no sentido de pensar/propor uma sociedade diferente” (PAVAN, 2011, p. 95).

A reflexão crítica tem como tarefa, para Pavan (2011), lembrar-nos de que existem diferentes caminhos como possibilidades outras de se pensar a sociedade vigente. Postular essa ideia “é sobretudo reconhecer a dinamicidade da sociedade humana e sua possibilidade de mudança. É ver no trabalho educativo a contribuição para a construção de uma sociedade sensível aos problemas sociais e comprometida com sua resolução” (PAVAN, 2011, p. 103).

Anastasiou (2004) afirma que numa prática pedagógica em que predomina a metodologia tradicional e conteudista, “a educação não é tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, pois desconsidera o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados mas também determinantes, da e na realidade social” (p. 40).

A educação jesuítica, portanto, tem como característica a transmissão de conhecimentos (como se transmitir conhecimentos fosse possível ou simplista assim), mas conhecimentos desprovidos de contexto político e social. A obediência era fundamental para que essa ordem se instalasse e nada mais providencial do que atrelar as vantagens da obediência escolar com as vantagens da obediência cristã. Nada mais providencial do que um povo que obedecesse ao seu “governo”²³⁰. E nesse contexto a educação se mostra a serviço da “máquina estatal”²³¹ para disciplinar corpos e mentes que não questionassem a forma de governo que aqui se instalou.

Considerações finais

A pedagogia jesuítica datada cronologicamente nos séculos XVI e XVII caracterizou-se pela adaptação do sujeito a uma proposta de educação homogeneizadora que objetivava, entre outras coisas, o devido ajustamento ao mundo, obedecendo à ordem econômica da época e aos pressupostos da igreja. Com a Reforma protestante vemos surgir a proposta educacional de valor laico e estatal, defendendo, sobretudo, a retirada da custódia da escola da Igreja Católica. Desse momento herdamos o caráter individualista, classista, homogeneizador da educação e dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a

²³⁰ Grifo nosso

²³¹ Grifo nosso

profissão docente vista como sacerdócio, dom e missão, vigiada por um sistema rigoroso de supervisão do trabalho pedagógico.

Não estamos falando do século XXI. Ou estamos? Percebemos ao longo dessa reflexão práticas que nos parecem familiares e tão cotidianamente vividas no fazer-se professor e professora na educação superior. Características de uma educação “transmissora” de conhecimentos, com aulas que procuram a memorização, aulas prioritariamente expositivas, o nivelamento e o atendimento aos preceitos econômicos da realidade de que estávamos/estamos imersos/as. A Educação Superior da forma como a vivenciamos hoje, traz as marcas de sua história no contexto do país. Revisitar a história contribuiu para a compreensão dessas realidades e acena para a importância de garantir e avançar em políticas institucionais de educação continuada e que viabilizem, sobretudo, possibilidades para que os/as docentes possam garantir qualidade em seu trabalho pedagógico.

Nos debruçar um pouco mais nesse período nos trouxe a compreensão do processo histórico de opressão que a educação no Brasil teve em suas raízes e muito auxilia a discussão da pedagogia universitária nos dias atuais. A discussão que ora fizemos procurou trazer à tona as características da pedagogia jesuítica, ou tradicional, no processo de ensino e aprendizagem e seus reflexos na formação de cidadãos e cidadãs. Nesse sentido acreditamos que somente conhecendo a história que nos produziu professores e professoras no Brasil, é que poderemos compreender a educação como se apresenta hoje e de algum modo buscar refletir criticamente sobre práticas pedagógicas na busca por avanços que sejam possíveis e que tragam qualidade ao trabalho pedagógico.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTAR, Marisa. **Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação**. Série- Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 31, (jan./jun. 2011), p. 225-244, ISSN 1414-5138.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-224.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (orgs.). Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: BRASIL. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 1. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. (orgs.). Professor da educação Superior. In: BRASIL, **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia – teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. (orgs.). Teoria e história da Educação Superior. In: BRASIL. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PAVAN, Ruth. O sentido da reflexão para a formação docente: resistência à proletarização e qualificação profissional. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**: vol. 1 – História e pensamento educacional, formação de educadores e gestão da educação. Brasília: Líber Livro; ANPED, 2008. p. 89-103.

_____. A importância da reflexão crítica para a formação dos professores e professoras. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib... [et al.] (orgs.). **Processos e práticas na formação de professores – caminhos possíveis**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 89-106.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos de A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 15-42.

_____. **Docência universitária: a aula em questão**. Brasília/DF, 2009. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília – UnB.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate. *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p. 61-78.

GT- Formação de professores e práticas pedagógicas

O SERVIÇO DE INFORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL HÉRCULES MAYMONE, CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL

Edilmar Galeano Marques²³²
Léia Teixeira Lacerda²³³

RESUMO: Este artigo estabeleceu como objetivo investigar o processo de implantação do Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone em fase de desenvolvimento com os alunos concluintes do Ensino Médio e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Visou, ainda, analisar os resultados obtidos com a implantação do Serviço de Informação Profissional articulado à proposta pedagógica, por meio de diferentes ações com instrumentos capazes de abordar o autoconhecimento do aluno servindo de reflexão e estímulo para uma escolha adequada. As atividades são realizadas em horário contra turno, pois o objetivo central da pesquisa é somar-se às propostas específicas de ensino, oportunizando um desenvolvimento pessoal e profissional com maior capacidade de adaptação às possíveis exigências do mercado de trabalho, à qual a escola por sua vez agregará uma melhoria na qualidade de ensino ofertada, além de uma indubitável contribuição à sociedade. Os resultados parciais permitem quantificar os jovens aptos a concorrer a vagas em uma Instituição de Ensino Superior, assim como aqueles inseridos no projeto. Essas informações permitem analisar as escolhas profissionais feitas no início das atividades e as mudanças ocorridas durante a execução do processo. Nessa perspectiva, a importância do Serviço de Informação Profissional constitui-se em resultados que transformam anseios em escolhas acertadas e conscientes para a juventude, visando um desempenho satisfatório para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Palavras-chave: Informação Profissional. Educação Superior. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT: This study established to investigate the process of deploying Information Service Vocational in State School Hércules Maymone in developing with students graduating from High School and Professional Education integrated at school. Also intends to analyze the results obtained with the implementation of the Information Service of the Professional articulated pedagogical proposal through various activities and tools to address the self knowledge of stimulating them to a suitable choice. The activities are carried out in time of the class period, since the ultimate goal of the research is to integrate the specific proposals of teaching, so that there is one personal and professional development, tailored to the possible requirements of the labor market. The school, in turn, will add an improved quality of education, besides the great contribution to society. Partial results for quantifying the young are able to apply for positions at an institution of higher education. Also make it possible to analyze the career choices made at the beginning of the activities and the changes during the process execution. The importance of the information service professionals, this perspective is on results that turn aspirations into right choices and conscious youth, seeking a satisfactory performance for a labor market increasingly demanding.

²³² Mestrando – Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Unidade de Campo Grande/MS.

²³³ Orientadora – Professora do PPGEd/UEMS/Unidade de Campo Grande/MS e Paranaíba/MS.

Keywords: Professional Information. Higher Education. Labor Market.

INTRODUÇÃO

A presente análise é fruto de reflexões a respeito das experiências vivenciadas e praticadas nas escolas, em especial na Escola Estadual Hércules Maymone, com relação ao papel que essa instituição tem na preparação e orientação vocacional e profissional dos seus educandos, sendo eles alunos concluintes do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, pois não raro é possível presenciar alunos que se dedicam, esforçam até atingirem o objetivo final que é graduar-se numa boa instituição ou até mesmo terem a comprovação de habilitação em educação profissional e, em seguida, perceberem que não era aquilo que pensavam ou que aquilo pelo qual lutaram não satisfaz suas aspirações profissionais.

Nessa perspectiva, considerando o fato apresentado, o presente trabalho orienta-se no sentido de analisar uma possível intervenção na árdua preparação desses educandos, sem, contudo, intentar, num primeiro momento, exaurir as benesses trazidas por tal intervenção.

Este artigo foi dividido em dois capítulos com o objetivo claro de analisar primeiramente a história da Escola Estadual Hércules Maymone, devido à sua importância no cenário Sul-Mato-Grossense, como destaque nos resultados Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, estando acima da média nacional, por fazer parte dos projetos de Educação Profissional do MEC, e pela diversidade de classe social e cultural; no capítulo seguinte, fazer algumas reflexões no que diz respeito à intervenção do Serviço de Informação Profissional, articulado à proposta pedagógica da escola, com a finalidade de justificar a grande evasão e migração, conforme relatório do Sistema de Gestão de Dados Escolares – SGDE.

A nomenclatura Serviço de Informação Profissional foi adotada por se tratar de abordagem estatística (e não clínica) de orientação vocacional e profissional no ambiente escolar.

1 HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL HÉRCULES MAYMONE

A escola foi criada no ano dia 15 de agosto de 1989, por meio do Decreto nº 5190, com a denominação de “Instituto de Educação de Campo Grande”, sendo bastante audacioso para a época, pois sua estrutura pedagógica e administrativa o diferenciava das demais instituições escolares. Em 1996, o projeto foi desativado, iniciando uma nova fase, passando a escola a chamar-se “Escola Estadual de 1º. e 2º. Graus Hércules Maymone”, em homenagem a um grande incentivador da educação no Estado, sendo ele, também, um dos idealizadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em 2000, constatou-se, por meio de atas, a redução do número de matrículas no Ensino Fundamental e a Direção Colegiada, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação, decidiu iniciar, em 2001, o processo de desativação do Ensino Fundamental de forma gradual, priorizando o Ensino Médio conforme Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96.

Frente aos objetivos do Ministério da Educação em assumir valor estratégico para o desenvolvimento nacional, o governo federal, em 2009, destinou maior orçamento para investir na Educação Profissional, injetando nesse setor em torno de R\$ 1,1 bilhão, atendendo as necessidades do arranjo produtivo local em cada região, conforme dados do MEC.

Nessa perspectiva, em 2010, a escola foi credenciada e autorizada a implantar a Educação Profissional Técnica em Nível Médio na modalidade integrado, subsequente e concomitante, mediante o programa Brasil Profissionalizado criado pelo MEC, em 2007, com a pretensão de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica por meio de repasses de recursos, de acordo com a Sinopse das Ações do Ministério da Educação, de novembro de 2010.

Os cursos ofertados foram de Administração, devido à vitalidade no setor comercial, chegando a 22 mil estabelecimentos conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e de Meio Ambiente, haja vista a presença de belezas naturais como o Pantanal, reconhecido como uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do Planeta, o que lhe conferiu status de patrimônio mundial pela UNESCO, em 2000, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Ademais, com o crescimento do setor imobiliário em Campo Grande, foi autorizado, em 2011, o Curso Técnico de Transações Imobiliárias, visto que esse mercado encontrava-se em franca expansão com grandes incentivos por parte do governo em suprir o déficit

habitacional, como ressaltou o presidente do Secovi / MS (Sindicado da Habitação de Mato Grosso do Sul), Marcos Augusto Neto:

[...] o setor vem encontrando seu ritmo de atuação. O mercado imobiliário vem se acomodando em um patamar que permite um crescimento sustentável e por um período prolongado. Não comportamos um crescimento acelerado porque falta mão-de-obra especializada, se houver um 'boom' como ocorreu em 2010 teremos falta de material também. A expectativa é de que esse ritmo atual seja mantido ao longo dos próximos 15, 20 anos.

A pesquisa, ora em andamento, mostra-se necessária devido a essa universalidade de segmentos disponíveis aos jovens estudantes, visto que a escolha profissional é um processo que exige um elo coerente entre escolhas feitas para o Ensino Médio e o curso superior. Nas palavras de Martins (1978, p. 13), hoje,

[...] o universo das profissões possíveis é infinitamente mais amplo e mais complexo do que pretendem nossos empenhos de preparação de mão de obra através de cursos de segundo e terceiros graus. A mecanização, a automação e as mudanças nas condições de vida e de trabalho introduziram nas últimas décadas, alterações profundas não somente nas atividades profissionais, mas também nas concepções a respeito da orientação profissional e também nas concepções de ensino e treinamento, na estruturação de currículos e programas, na filosofia e na política educacional.

Diante disso, é possível vislumbrar uma sociedade que sofre mutações constantes e, da mesma forma, as políticas educacionais não podem permanecer estagnadas, por isso, hoje, os alunos oriundos de escolas públicas podem contar com incentivos oferecidos pelo governo federal (*Cotas, Prouni, Fies, dentre outros*) para ingressarem no ensino superior, tanto em instituições de ensino público quanto privado, objetivando acesso mais democrático à universidade.

É interessante pontuar que os adolescentes e jovens deparam-se com escolhas e decisões diante dessas possibilidades, o que, muitas vezes, acaba ocorrendo por pressão familiar. Nesse sentido, o serviço de informação profissional constitui uma necessidade cada vez mais imperativa, pois, segundo Gemelli (1963, p. 23), a orientação ocupa-se, acima de tudo, com o interesse do indivíduo, ao qual se deve aconselhar a profissão mais conveniente, tendo por base a averiguação das suas aptidões, das suas tendências, das suas aspirações, da preparação geral e especial conseguida.

Sabe-se que a questão do emprego e trabalho é, atualmente, um problema sistêmico e estrutural, pois, de acordo com Levenfus, Soares & Cols (2002, p. 104), não basta mais ir à escola se ela continua oferecendo uma educação para um mundo que está acabando. Em outras palavras, uma educação baseada em um tipo de disciplina que inibe a iniciativa e a criatividade, em uma estrutura curricular de ensino de matérias que não levam em consideração a complexidade da realidade.

Outro fator agravante, segundo Silva (1992, p. 69), é que a falta de

[...] orientadores na maioria das escolas estaduais de 1º e 2º graus denuncia a falta de importância atribuída pelo sistema de ensino à orientação vocacional. Esse fato entra em contradição latente com a necessidade, sentida pelo jovem, de escolher uma dada profissão, e a incerteza quanto ao conhecimento de si mesmo e das opções profissionais que lhe são cabíveis.

Por todo o exposto, percebeu-se a necessidade da implantação do Serviço de Informação Profissional aos alunos concluintes do ensino médio regular e educação profissional integrado ao ensino médio, como perspectiva de inovação pedagógica.

Convém destacar que isso os aproxima da realidade do mundo de trabalho, promovendo conhecimento e compreensão melhor das atividades profissionais a serem exercidas, bem como a escolha adequada no ensino superior, pois a inserção desse serviço no contexto escolar trará inúmeras vantagens para a sociedade em geral.

2 ATIVIDADES DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL HÉRCULES MAYMONE

Para evidenciar a importância do Serviço de Informação Profissional vinculado à proposta pedagógica da Escola Estadual Hércules Maymone, contando como público-alvo os alunos concluintes do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, convém ter em mente a definição de orientação vocacional. Nas palavras de Bohoslavsky (1998, p. 1), trata-se de um dos campos de

[...] atividades dos cientistas sociais. Como tal, compreende uma série de dimensões ou ramos, que vão desde o aconselhamento na elaboração de planos de estudos até a seleção de bolsistas, quando o critério é a vocação. Portanto, constitui uma ampla

gama de tarefas, que inclui o pedagógico e o psicológico, em nível de diagnóstico, de investigação, de prevenção, e a solução da problemática vocacional.

É importante esclarecer que este estudo contará com as contribuições de Bohoslavsky, sem, todavia, atuar diretamente nos conflitos psicológicos dos alunos, mas como fonte para compreensão da dimensão psicológica da opção profissional.

Isso posto, acrescente-se a essa definição seu objetivo central, conforme entendimento de Silva (1992, p. 71):

O objetivo central da orientação vocacional não se resume simplesmente em ajudar o aluno na escolha de uma dada profissão, mas em desencadear uma reflexão contínua sobre a questão da escolha, sobre as razões inerentes às dúvidas encontradas e as variáveis que interferem no momento da decisão, levando em consideração seus desejos e suas aspirações de vida. Além desses elementos, devem-se considerar as implicações sociais que pesam sobre o indivíduo, para que o próprio grau de liberdade na opção profissional seja discutido, e analisar até que ponto não depende de fatores heterônomos.

Diante de tais colocações, evidencia-se que esses aspectos exigem a discriminação de alguns determinantes, não somente individuais, mas também ambientais, que intervêm categoricamente na escolha vocacional, pois, diante da diversidade de cursos, o auxílio e a compreensão amenizarão as dificuldades dos jovens no momento de fazerem suas opções. Vale acrescentar, segundo Lucchiari (1993, p.11), que:

O momento da escolha de uma profissão coincide com a fase do desenvolvimento na qual o jovem está se descobrindo novamente. É o nascimento existencial, segundo o existencialismo. É quando o jovem está definindo sua identidade, quem ele quer ser e quem não quer ser. É o momento em que o jovem está buscando conhecer-se melhor, seus gostos, interesses e motivações. É comum os jovens dizerem: “Eu não sei o que faço, pois não gosto de nada em especial”; ou “Eu gosto de tudo, pode?”.

É interessante pontuar que essas dúvidas e desafios nos conduzem á realidade brasileira atual que passa por transformações que atingem as bases da sociedade. Os reflexos dessas alterações se fazem sentir nas políticas educacionais e principalmente no que ela pode ofertar com relação à qualificação da mão de obra para o mercado cada vez mais exigente. Sendo, assim, as propostas educacionais não podem ficar alheias à nova ordem mundial, visto haver uma genuína inquietação nos meios educacionais ao buscar reformas que se moldem às novas exigências.

Vale lembrar que, conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/1996, artigo 21, a educação brasileira é formada por dois níveis: educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio), e educação superior. Por seu lado, a educação profissional é definida como uma modalidade de ensino, paralela ao ensino regular, dividido em: básico, técnico e tecnológico conforme Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172 e tem como objetivo conduzir a um permanente processo de desenvolvimento de aptidões para vida produtiva.

Acrescenta-se a essas informações que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e, por isso, todo profissional precisa estar preparado para os desafios constantes nas carreiras e com respostas rápidas às necessidades das organizações em que trabalham ou que nas quais se proponham a trabalhar, relata o Instituto Euvaldo Lodi – IEL. Nesse sentido, têm sido disponibilizadas aos jovens inúmeras possibilidades de cursos, tanto no âmbito da educação profissional quanto no âmbito do ensino superior.

Sobre a seleção profissional, Costa (1998, p. 36) informou que ela surgiu no Brasil em 1924, firmando-se, na década de 1930, como Orientação Vocacional. Oficialmente, porém, o termo Orientação Vocacional ficou conhecido somente em 1942, com a lei orgânica criada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Diferentemente dos dias atuais, o mundo do emprego era estável, constituído por profissões bem demarcadas e descritíveis.

A partir da década de 1970, com a LDB nº. 5692/71, a orientação profissional se estendeu, enquanto estudo e prática, estabelecendo suas exigências, em todos os níveis de ensino, a partir da obrigatoriedade do ensino profissionalizante de 2º. grau. Martins (1978, p. 4), por sua vez, citou que a educação profissional, embora constitua parte da origem do desenvolvimento criativo do homem, assumiu aspectos distintos de várias épocas e sociedades.

Entretanto, é no período da conclusão do ensino médio que, para muitos jovens vem à incerteza, ansiedade e indecisão com relação à escolha profissional, sendo, então, presumível que a época que antecede os vestibulares e o ENEM seja um momento de desafio, pois o aluno se vê, muitas vezes, na obrigação de conviver eternamente com as consequências dessa decisão. Nessa perspectiva, Silva (1992, p.1) argumentou que só a partir do

[...] conhecimento de quem realmente é a pessoa, de suas inclinações básicas, de suas aptidões, de seus interesses, de suas capacidades, de seu modo de agir e de atuar junto aos demais, é possível visualizar, por meio das opções existentes e das intrincadas relações do mundo do trabalho, o caminho mais condizente com seus ideais. Esse conhecimento, por sua vez, só pode surgir como resultado de

uma busca e de uma luta que cada um tem que travar consigo mesmo ao longo de seu amadurecimento, sendo, portanto, conquistado.

Na verdade, há uma grande preocupação sobre o aspecto cognitivo nas escolas, esquecendo-se da prática. Assim, os jovens enfrentam a ausência de um serviço eficiente de orientação vocacional nas escolas públicas, pois, muitas vezes, os programas oferecidos representam soluções de emergência, sendo insuficientes para acompanhar o aluno em sua totalidade, há também que conviver com a falta de orientadores nas escolas públicas dificultando o acesso as orientações. É sabido que o desenvolvimento do aluno não se restringe apenas à atuação do orientador; depende, também, de inúmeros fatores, como, família, instituição de ensino e sociedade. Como dizia Neiva (2007, p. 71), a escolha

[...] profissional é uma tarefa que o indivíduo realiza dentro da sua realidade social e que, portanto, sofre influência das instituições que a compõe: a família, o grupo de pares (amigos), a escola e, finalmente, a própria sociedade que, por sua vez, controla e influencia as relações entre as distintas instituições.

Convém frisar que a escolha profissional não é um ato momentâneo, é um processo que perdura por toda a vida. Assim, envolve análise e reflexão tanto individual quanto do contexto de trabalho. Bohoslavsky (1993, p. 79) acrescentou sobre isso que:

Quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira. Está escolhendo ‘com que’ quer trabalhar, está definindo ‘para que’ fazê-lo, está pensando num sentido para a sua vida, está escolhendo um ‘como’, delimitando um ‘quando’ e ‘onde’, isto é, está escolhendo o inserir-se numa área específica da realidade ocupacional.

Por todo exposto, a intervenção da orientação vocacional é fundamental para os alunos concluintes do ensino médio regular e educação profissional integrado ao ensino médio como perspectiva de inovação pedagógica. Isso os aproxima da realidade do mundo do trabalho, promovendo um conhecimento e compreensão melhor das atividades profissionais a serem exercidas bem como a escolha adequada para o ensino superior.

Convém ressaltar que, ao inserir a orientação vocacional no contexto escolar, inúmeras serão as vantagens para a sociedade em geral, visto que evitará a evasão do aluno no decorrer do curso, a convicção no caminho profissional a seguir, inserção no mercado de trabalho, dentre outros tantos benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que o Serviço de Informação Profissional pode ser trabalhado de várias maneiras, na instituição escolar, não somente informando aos alunos sobre as

profissões, mas também trabalhando a questão do autoconhecimento servindo de reflexão, para uma escolha adequada.

Acrescenta-se, ainda, que esse tipo de intervenção pode vir a beneficiar os jovens em uma série de escolhas para o seu futuro, prevenindo conflitos e incertezas, pois quanto mais pessoas beneficiarem-se com o serviço de orientação vocacional, melhor será para o desenvolvimento pessoal, profissional e maior capacidade de adaptação às possíveis exigências do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que apesar das dificuldades encontradas na escola pública, com relação às atividades do Serviço, se houver comprometimento e envolvimento da equipe pedagógica há possibilidade da execução dessa prática no âmbito escolar, visto sabermos que essa é uma etapa significativa na vida de cada aluno ou jovem.

REFERÊNCIAS

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: SP. Summus, 1993.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Processos de escolha e orientação profissional**. São Paulo: SP. Vetor, 2007.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica**. São Paulo: SP, Martins Fontes, 1993.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica**. São Paulo: SP, Martins Fontes, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer 16/99**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: DF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

COSTA, Antonio Carlos da Silva. **O jovem e o futuro profissional**. Recife: PE, CEPE, 1998.

GEMELLI, Agostinho. **Orientação Profissional, Livro Ibero americano, LTDA**. Rio de Janeiro: RJ, 1963.

LEVENFUS, Rosane Schotgues e SOARES, Dulce Helena Penna. **Novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, a escola e a empresa.** Porto Alegre: RS, Artmed, 2002.

MARTINS, Carlos Roberto. **Psicologia do comportamento vocacional: contribuição para o estudo da Psicologia do comportamento vocacional.** São Paulo: SP, EPU, 1978.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. **Personalidade e Escolha profissional: subsídios de Keirse e Bates para orientação vocacional.** São Paulo: SP, EPU, 1992.

Ministério da Educação. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação.** Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_46.php>. Acesso em 30 de set 2013.

_____. Ministério da Educação. **Cem novas escolas técnicas em 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12179&Itemid=86>. Acesso em 14 de mar 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do cadastro central de empresas 2010.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500270&idtema=88&search=mato-grosso-do-sul|campo-grande|estatisticas-do-cadastro-central-de-empresas-2010>> . Acesso em 30 de ago 2013.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Pantanal MatoGrossense.** Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=281F2847CC8592A6D476F59FB4E2421B?id=372>>. Acesso em 11 de set 2013.

Instituto Euvaldo Lodi. O valor de um profissional bem qualificado. Disponível em: <<http://www.iel-es.org.br/estudante/item/231-o-valor-de-um-profissional-bem-qualificado>>. Acesso em 18 de abr 2012.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DESENVOLVENDO HABILIDADES NAS PROVAS OBJETIVAS

Diego Augusto Doimo²³⁴

RESUMO

Este estudo analisa as possibilidades dos alunos desenvolverem as habilidades necessárias na disciplina de Filosofia através da aplicação de provas objetivas como parte do processo avaliativo. O objetivo é identificar a relevância de alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio que conseguiram apreender habilidades específicas requeridas em uma avaliação bimestral. O estudo foi desenvolvido com base na bibliografia especializada sobre o tema e em uma pesquisa realizada em três escolas estaduais do Estado de São Paulo em municípios diferentes a partir da aplicação de uma prova objetiva. Os resultados alcançados demonstram que, a partir de uma escala de proficiência pré-determinada, houve um percentual expressivo de alunos que obtiveram rendimentos satisfatórios, mas também identificamos aqueles que não conseguiram desenvolver as habilidades mínimas requeridas, oferecendo condições para que o professor possa realizar encaminhamentos e um acompanhamento mais sistemático.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Filosofia. Ensino Médio. Habilidades. Provas.

INTRODUÇÃO

A Filosofia enquanto área do conhecimento pertencente às Ciências Humanas ocupa um espaço considerável nos currículos escolares do Ensino Médio, oferecendo aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades específicas e autonomia intelectual, além de contribuir para a formação ética, estética e política, tornando-os cidadãos mais conscientes da realidade.

As adequações se fazem necessárias, na medida em que as mudanças advindas de uma educação cada vez mais diversificada em seus contextos culturais exigem do professor adaptações para conduzir o processo educacional e obter uma melhoria na aprendizagem.

A avaliação na disciplina de Filosofia deve ocorrer de forma processual e utilizar de ferramentas diversas em sua composição, pautando-se em atividades que contemplem aspectos objetivos e subjetivos como forma de direcionar o aluno no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à aprendizagem.

²³⁴ Mestrando em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente/SP.

Apesar da subjetividade se fazer mais presente nas aulas de Filosofia, devido sua concepção reflexiva e analítica a respeito dos temas filosóficos, o professor deve garantir parâmetros mínimos em seu processo avaliativo como forma de verificar se as habilidades constantes no currículo estão sendo contempladas e apreendidas pelos alunos.

Uma das ferramentas possíveis de verificação pode ser feita por meio de provas objetivas, oferecendo ao professor a possibilidade de estimular a competência leitora e conduzir o aluno a desenvolver as habilidades necessárias e específicas constantes no currículo de Filosofia.

A questão central foi: Quais as possibilidades de apreensão de habilidades podem ser obtidas pelos alunos do Ensino Médio a partir de uma prova objetiva de caráter interpretativo no processo avaliativo em Filosofia?

OBJETIVOS

O presente estudo buscou analisar a capacidade dos alunos em desenvolver e apreender as habilidades requeridas em uma prova objetiva de caráter interpretativo, criando condições para que o professor pudesse mensurar a aprendizagem como parte integrante no processo de avaliação em Filosofia.

A pesquisa poderá contribuir para um direcionamento didático-pedagógico na disciplina de Filosofia no que concerne ao processo avaliativo, reafirmando a importância de se refletir sobre as competências e habilidades requeridas ao ensino de Filosofia e, que devem se fazer presentes também no sistema de avaliação bimestral, inclusive na aplicação de provas objetivas como instrumento essencial no conjunto avaliativo da aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa realizou-se a partir de uma abordagem quanti-qualitativa a respeito da avaliação em Filosofia e as habilidades que devem ser apreendidas por meio de provas objetivas de caráter interpretativo, fazendo o uso de pesquisa bibliográfica sobre o tema e pesquisa de campo com aplicação de provas para instrumentalizar a obtenção de dados que pudessem ser passíveis de análise para fundamentação da temática sobre avaliação.

As provas foram aplicadas aos alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de três escolas estaduais de uma mesma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, porém, localizadas em municípios diferentes, objetivando-se garantir uma isonomia nos resultados.

A partir dos resultados obtidos, foi realizada uma análise a respeito das habilidades que não foram apreendidas ou desenvolvidas pelos alunos, oferecendo subsídios para que o professor pudesse repensar suas práticas pedagógicas no que concerne ao processo avaliativo.

Tabela 1: Dados gerais da pesquisa

Cidades/Habitantes	Séries/Alunos	Escolas/Localização
Cidade 1 108 mil habitantes*	1ª série: 36 alunos 2ª série: 28 alunos	Escola 1 Localizada na Periferia
Cidade 2 15 mil habitantes*	1ª série: 28 alunos 2ª série: 21 alunos	Escola 2 Localizada no Centro
Cidade 3 2 mil habitantes*	1ª série: 20 alunos 2ª série: 16 alunos	Escola 3 Única do Município

Nota: *Censo IBGE de 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

Tabela 2: Quantidade de alunos que fizeram as provas

Cidades	Alunos das 1ª séries	Alunos das 2ª séries
Escolas 1, 2 e 3	36+28+20	28+21+16
Total	84 alunos	65 alunos

Nota: Criado pelo autor.

Tabela 3: Níveis de proficiência utilizados para análise dos resultados

Acertos	Proficiência	Domínio/Habilidades	Encaminhamentos
Até 49%	Abaixo do Básico	Insuficiente	Recuperação Intensiva
50% a 69%	Básico	Mínimo	Recuperação Contínua
70% a 89%	Adequado	Pleno	Aprofundamento
90% a 100%	Avançado	Acima do Requerido	Desafio

Nota: Criado pelo autor com base nos níveis de proficiência do SARESP.

Tabela 4: Prova aplicada na 1ª série do Ensino Médio

Leitura e Análise de Texto 1 – O conhecimento

Os seres vivos têm potencialidades que se desenvolvem segundo suas necessidades de sobrevivência. Além das características comuns aos seres vivos, o homem tem a capacidade especial de pensar, o que lhe possibilita não apenas conviver com a realidade, mas também conhecê-la. Conhecer a realidade significa compreendê-la e explicá-la. O sujeito é o homem, o ser racional que quer conhecer. O objeto é a realidade, as coisas, os fatos, os fenômenos, os processos com que coexistimos. O homem só se torna sujeito do conhecimento quando está diante do objeto a ser conhecido. A realidade só se torna objeto de conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-la. O próprio homem pode ser objeto do conhecimento.

Vários Autores. *Para Filosofar*. São Paulo: Editora Scipione, 2007. Pág. 33. (texto adaptado)

Habilidade Avaliada: Identificar elementos do processo de conhecimento.

1. A atividade crítica de pensar e interpretar a realidade ocorre no processo de:
- a) emoção b) sensação c) reflexão d) narração

2. Para que o conhecimento seja adquirido pelo ser humano, são necessários:

- a) homem e sujeito b) objeto e coisas c) sujeito e objeto d) coisas e fatos
-

Leitura e Análise de Texto 2 – Saber científico e saber filosófico

Em sua busca de explicar e compreender o mundo, a ciência procura ampliar ao máximo o conhecimento racional do homem. Nessa trajetória, ela se desenvolve investigando setores específicos da realidade, que constituem as diversas áreas especializadas das disciplinas científicas. O saber científico, em última análise, não se opõe ao saber filosófico. O que os diferencia é, sobretudo uma questão de enfoque: a ciência interessa-se mais em resolver problemas específicos, delimitados, enquanto a filosofia busca alcançar uma visão global, harmônica e crítica do saber humano.

RUSSEL, Bertrand. *Fundamentos de filosofia*, p. 8 (texto adaptado)

Habilidade Avaliada: Analisar a concepção de conhecimento científico.

3. A base do saber científico está fundada na:

- a) razão b) vontade c) verdade d) sorte

4. O cientista conduz uma pesquisa através do processo de:

- a) adivinhação b) investigação c) reprodução d) aceitação
-

Nota: Criado pelo autor.

Tabela 5: Prova aplicada na 2ª série do Ensino Médio

Leitura e Análise de Texto 1 – Homem: o ser que pergunta

Normalmente perguntamos sem refletir sobre o próprio perguntar, sem indagar pelo significado dessa operação da inteligência que se acha na raiz de todo conhecimento e de toda ciência. E ao perguntar por perguntar, convertemos essa operação, que nos parece tão banal, tão cotidiana, em tema filosófico, a partir do momento em que passamos a considerá-la do ponto de vista da crítica radical. Se compararmos, nesse aspecto, o comportamento humano com o do animal, será verificado que o animal não pergunta, não indaga, limitando-se a responder. O animal não pergunta, limita-se a responder a estímulos e provocações em que encontra, a responder imediatamente, fugindo do perigo, quando é ameaçado, e atacando a presa quando está com fome.

CORBISIER, Roland. *Introdução à filosofia*, t. 1, p. 125-127. (texto adaptado)

Habilidade Avaliada: Identificar diferentes concepções de indivíduo.

1. O ato de perguntar e indagar são processos humanos que ocorrem a partir da:

- a) alma b) matéria c) inteligência d) vida

2. A pergunta só faz sentido, se analisar a realidade com uma visão:

-
- a) comum b) crítica c) enganosa d) duvidosa
-

Leitura e Análise de Texto 2 – Valores éticos

O homem é um ser moral. Se ele é um ser-no-mundo, também só realiza na coexistência, no encontro com o outro. E nesta convivência, nessa coexistência, naturalmente têm que existir regras que coordenem e equilibrem esta relação. Sendo que a moral muda de acordo com as culturas e as épocas, poder-se-ia levantar a questão de que não pode existir uma ética universal. Aceitamos a questão e a deixamos em aberto. Entretanto, pessoalmente, acreditamos que a essência do homem é eterna e que, por isso, a ética refere-se a uma essência que precede qualquer valoração e, por isso, de certa forma, é permanente, eterna e inalterável.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para jovens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. Pág. 23. (texto adaptado)

Habilidade Avaliada: Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo.

3. Conjunto de normas e regras que regulam o modo de agir em sociedade:

- a) valores b) moral c) ética d) política

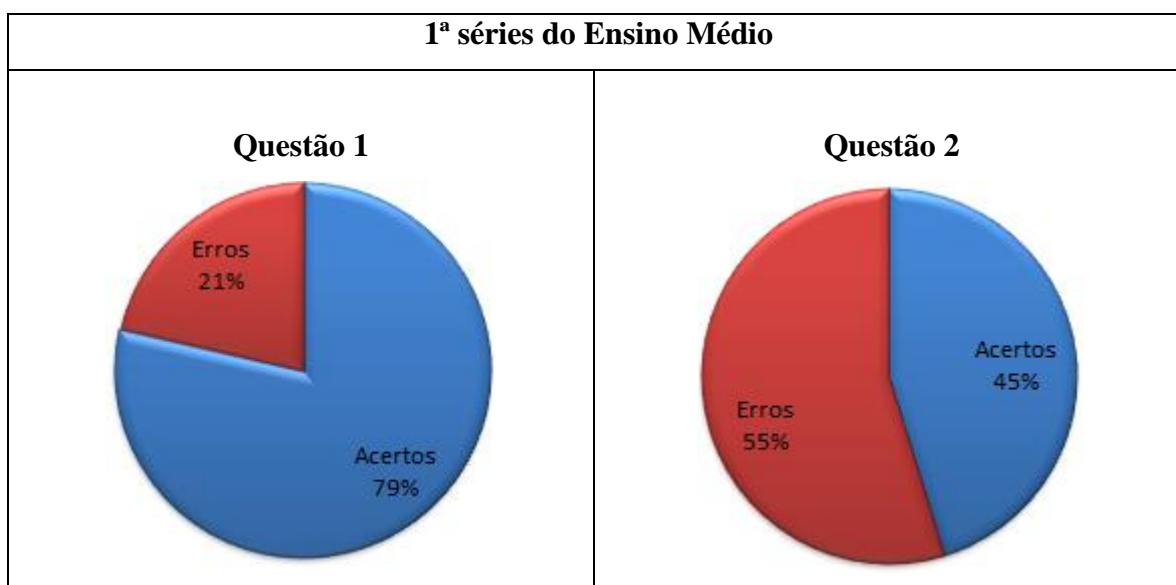
4. O ser humano só desenvolve a consciência ética de forma plena quando convive:

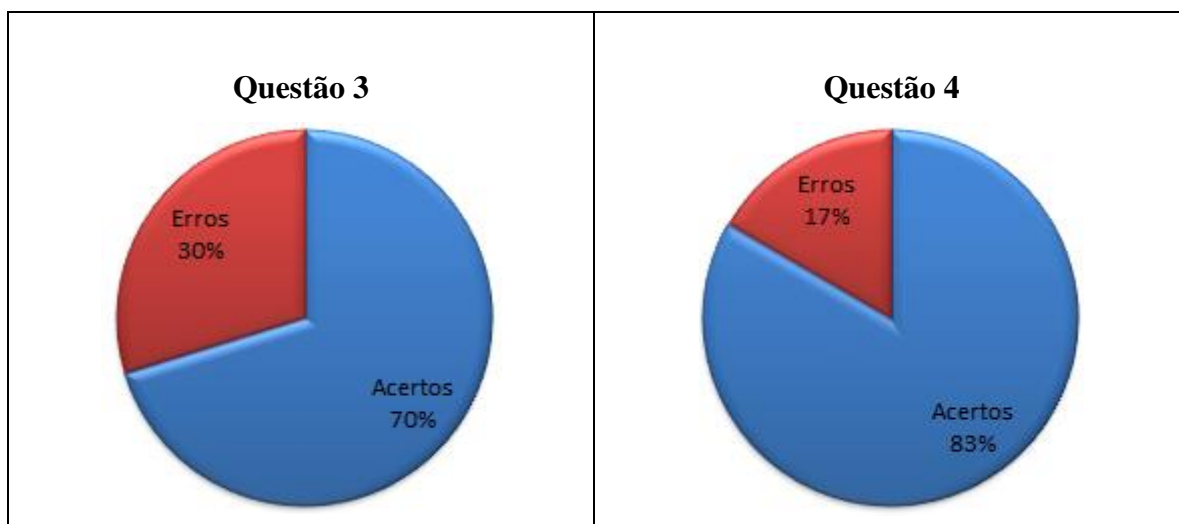
- a) isoladamente b) naturalmente c) coletivamente d) religiosamente
-

Nota: Criado pelo autor.

RESULTADOS

Tabela 6: Acertos e erros por questão





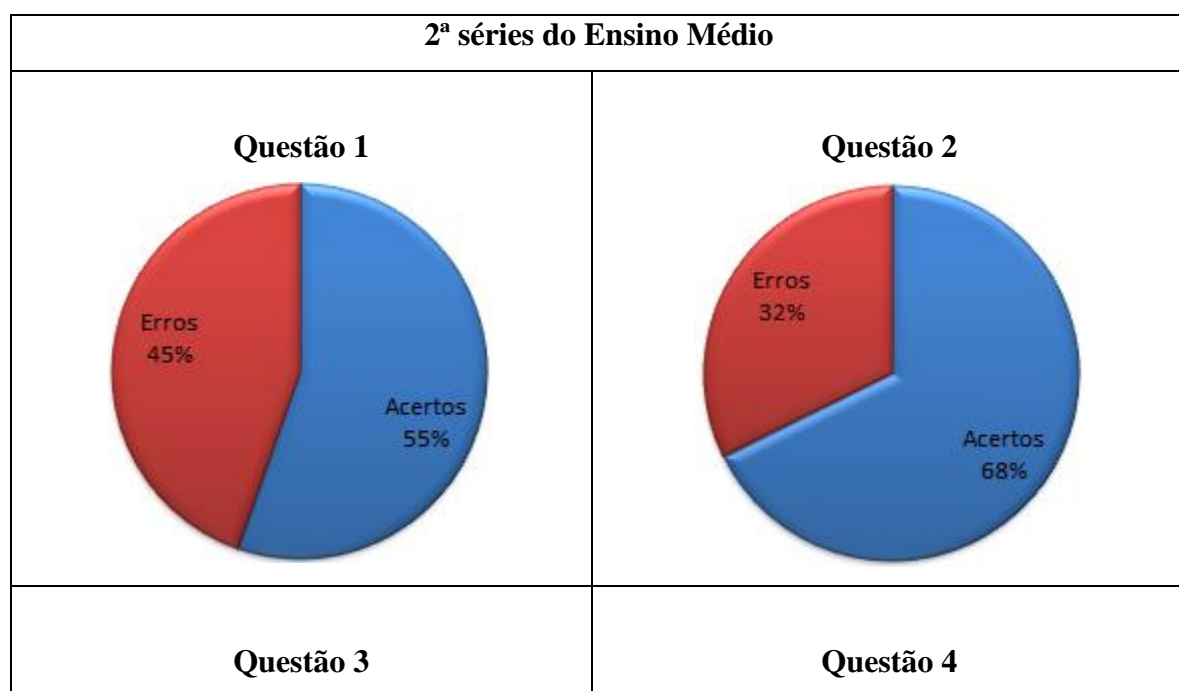
Nota: Criado pelo autor.

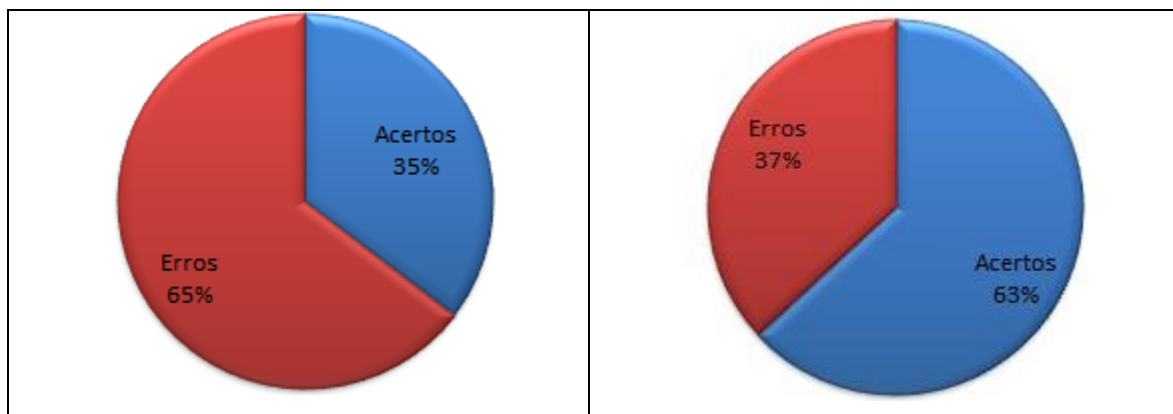
Tabela 7: Proficiências obtidas a partir dos acertos

Questão	Acertos	Percentual	Erros	Percentual	Proficiência
1	66 alunos	79%	18 alunos	21%	Adequado
2	38 alunos	45%	46 alunos	55%	Abaixo do Básico
3	59 alunos	70%	25 alunos	30%	Adequado
4	70 alunos	83%	14 alunos	17%	Adequado

Nota: Criado pelo autor.

Tabela 8: Acertos e erros por questão





Nota: Criado pelo autor.

Tabela 9: Proficiências obtidas a partir dos acertos

Questão	Acertos	Percentual	Erros	Percentual	Proficiência
1	36 alunos	55%	29 alunos	45%	Básico
2	44 alunos	68%	21 alunos	32%	Básico
3	23 alunos	35%	42 alunos	65%	Abaixo do Básico
4	41 alunos	63%	24 alunos	37%	Básico

Nota: Criado pelo autor.

DISCUSSÃO

Tabela 10: Análise das 1ª séries do Ensino Médio

Questão	Proficiência	Domínio das Habilidades	Encaminhamentos
1	Adequado	Pleno	Aprofundamento
2	Abaixo do Básico	Insuficiente	Recuperação Intensiva
3	Adequado	Pleno	Aprofundamento
4	Adequado	Pleno	Aprofundamento

Nota: Criado pelo autor.

É perceptível que mesmo os alunos assimilando que a atividade crítica de pensar ocorre por meio da reflexão (**questão 1**), não conseguiram identificar os elementos envolvidos para que o processo de conhecimento ocorresse, no caso, sujeito e objeto (**questão 2**). No entanto, foram capazes de analisar que o conhecimento científico encontra-se fundamentado na razão (**questão 3**) e que a investigação é responsável por conduzir o cientista em sua pesquisa (**questão 4**).

Tabela 11: Análise das 2ª séries do Ensino Médio

Questão	Proficiência	Domínio das Habilidades	Encaminhamentos
1	Básico	Mínimo	Recuperação Contínua
2	Básico	Mínimo	Recuperação Contínua
3	Abaixo do Básico	Insuficiente	Recuperação Intensiva
4	Básico	Mínimo	Recuperação Contínua

Nota: Criado pelo autor.

É verificado que os alunos ainda possuem dificuldades em identificar a concepção de indivíduo racional, tanto no que diz respeito ao ato de perguntar, ocorrido internamente na inteligência (**questão 1**), como também de que a visão crítica deve acompanhar as perguntas (**questão 2**). Não conseguiram identificar a diferença entre moral “conjunto de regras” e ética “conjunto de valores” (**questão 3**), além de possuírem dificuldades ao identificar que a ética ocorre na perspectiva do indivíduo a partir da sua convivência social, ou seja, coletiva (**questão 4**).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação em filosofia deve ocorrer de forma integradora, ou seja, a prova objetiva deve ser entendida como um dos instrumentos avaliativos, que pode contribuir para mensurar quantitativamente se as habilidades foram desenvolvidas e puderam ser alcançadas. Porém, de nada adianta resultados quantitativos se não houver uma reflexão qualitativa desses resultados, a ponto de despertar no professor a necessidade de se buscar novas alternativas no ensino e oferecer também mudanças nas condições de aprendizagem dos alunos.

Após a exposição dos resultados e a análise ter sido feita, percebi que a prova objetiva é capaz de dar um norte para o professor de Filosofia, desde que este também pense na estrutura da prova, nos textos de apoio, na formulação das questões, na relação que deve existir com o conteúdo que foi apreendido nas aulas. Todos esses e outros fatores devem ser levados em conta para que uma prova objetiva possa trazer contribuições em vista de uma análise ou reflexão sobre o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos.

Os encaminhamentos devem ocorrer na medida em que o professor identifica, a partir de um acompanhamento mais sistemático, as condições necessárias para criar estratégias diferenciadas de acordo com a realidade dos alunos e suas respectivas séries. As habilidades poderão ser verificadas nas provas objetivas desde que os alunos também estejam conscientes

do que elas representam para sua aprendizagem e quais caminhos devem percorrer para que o processo educativo torne-se algo prazeroso e não meramente obrigatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SÃO PAULO. Como interpretar os resultados do Boletim da Escola. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SÃO PAULO. Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP: documento básico. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DA FILOSOFIA

Diego Augusto Doimo²³⁵

RESUMO

O ensino da filosofia é tema de muitas discussões e reflexões atualmente, principalmente no que concerne à sua presença e obrigatoriedade nos currículos do ensino médio. A partir da leitura de autores sobre o assunto, bem como das Orientações Curriculares Nacionais e o currículo de filosofia de São Paulo, é possível verificarmos a abordagem do seu ensino a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Com isso, podemos pensar na relação com os conteúdos abordados em sala de aula necessários à aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Filosofia. Competências. Habilidades. Currículo.

INTRODUÇÃO

O ensino da filosofia nunca foi um tema de fácil discussão, afinal, como pensar em direcionar a aplicabilidade desta disciplina que, em suas raízes mais profundas, utiliza da reflexão e da análise crítica sobre os mais diversos temas, a partir de filósofos de grande expressão conhecidas pela história do pensamento.

Gallo (2012, p. 54) nos apresenta as especificidades da filosofia:

- 1) Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento.
- 2) Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
- 3) Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

A partir de tais especificidades podemos dizer então que o ensino da filosofia deve levar em conta que ela é um produto do pensamento, deve estar aberta ao diálogo e possibilitar uma postura crítica frente às discussões surgidas no processo de conhecimento.

²³⁵ Mestrando em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente/SP.

Ou seja, o despertar para seu ensino poderia ser pensado com base em uma metodologia filosófica apresentada a partir de características exclusivas, tais como:

- a) **Curiosidade:** vontade de saber “o como” e “o porquê” de tudo;
- b) **Investigação:** pesquisar sobre a origem e desenvolvimento das coisas;
- c) **Análise:** querer observar, examinar e refletir sobre a realidade;
- d) **Crítica:** refletir, debater e ajuizar opiniões sobre os fatos ou coisas;
- e) **Sistematização:** fundamentar e organizar seu pensamento, palavras e ações;
- f) **Transformação:** mudança de atitudes e hábitos, individuais ou sociais. (VELLOSO, 2012, p. 22).

Cabe ressaltar que as características apresentadas devem ser reconhecidas em um direcionamento não apenas, mas principalmente, para os alunos do ensino médio, onde, com as mudanças na legislação vigente, atribuiu-se às escolas públicas e privadas sua inserção obrigatória nos currículos escolares, após permanecer um longo período distante das instituições de ensino devido seu caráter reflexivo e crítico a respeito das marcas ideológicas, políticas e sociais em que o país se encontrava naquele momento.

Rodrigo (2009, p. 1) lembra que:

No dia 2 de julho de 2008, o presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a lei que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio. Trinta anos após ser eliminada desse nível de ensino, a filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua reinserção no currículo de nível médio já vinha se processando desde 1980, mas em caráter muito precário e instável, na medida em que ficava na dependência de recomendação das Secretarias Estaduais de Educação e da opção dos diretores de escola.

Sendo assim, sua inserção representa uma responsabilidade quanto à contribuição de seu ensino para a qualidade na educação de muitos jovens, que tendo seu primeiro contato com a filosofia no ensino médio, ingressarão em cursos superiores com conhecimentos significativos para um aprofundamento reflexivo e sistemático. Ou seja, uma das perguntas contidas nas discussões acerca do ensino da filosofia também permeia quanto à possibilidade de apreensão de conteúdos que estejam associados ao desenvolvimento de competências e habilidades nos currículos escolares.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O ensino por competências, também muito discutido na atualidade e no embasamento que vem ocorrendo na formulação de currículos escolares, nos remete a pensar que seu surgimento se deve à crise dos referentes tradicionais, que pode ser analisada a partir de três fatores principais, como mostra Zabala (2010, p. 21):

A ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências vem motivada pela crise de, pelo menos, três fatores: em primeiro lugar, as mudanças na própria universidade, instituição que, apesar de ser pouco dada a inovações, a partir da necessidade de convergência europeia, está se replanejando profundamente, tanto sua estrutura quanto seus conteúdos. [...] Em segundo lugar, a maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens força a introdução de competências. [...] O questionamento sobre a desconexão entre teoria e prática provocaram, como consequência, uma forte corrente de opinião favorável a um ensino de competências. Entretanto, o terceiro fator é o determinante [...] Estamos nos referindo à função social do ensino.

De nada serve uma reflexão sobre os fatores desencadeadores do ensino por competências, se não pensarmos também na definição do termo “competência”:

Competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. Essa articulação e relação se constroem a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar. A competência implica, portanto, em operacionalizar conhecimentos, atitudes e valores. É uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. (CRUZ, 2010, p. 29)

A partir da definição de competência, podemos então pensar em três grandes contribuições para uma boa aprendizagem, expostas por Demo (2012, p. 71-72):

- a) Na visão de Piaget, aprender significa desarrumar esquemas acomodados de trato com a realidade – desalojar hipóteses anteriores em nome de subseqüentes mais amplas e refinadas – ultrapassando, assim, fases sucessivas cada vez mais aprimoradas (equilíbrio).
- b) Na visão de Vygotsky, aprender se dá na interação cultural com auxílio da mediação docente (zona de desenvolvimento proximal – aquilo que o aluno faz com apoio docente, para além do que já faz sozinho), focando o estudante e respeitando seu entorno cultural.
- c) Na visão de Maturana, aprender é função autopoietica da mente autorreferente, que não lida com a realidade diretamente, mas com imagens reconstruídas. É uma atividade tipicamente interpretativa, exaltando a condição de sujeito observador participativo.

Como vimos anteriormente, as competências contribuem para o processo de aprendizagem na medida em que percebemos sua relação com as formações do sujeito frente ao conhecimento. Porém, as competências não se referenciam sozinhas no ensino, necessitando de serem acompanhadas por habilidades específicas, que farão com que o aluno saiba fazer o que é pressuposto em determinada competência.

As habilidades, ou o saber-fazer, são os componentes da competência explicitáveis na ação. Figura polêmica das discussões sobre a teoria das competências, ela é um híbrido de recurso e resultado. Em outras palavras, quando as capacidades são colocadas a serviço da ação, competências são desenvolvidas e se tornam aprendizados interiorizados pelos sujeitos. Essas competências consolidadas como aprendizados profundos passam a fazer parte da estrutura de pensamento e de ação

dos sujeitos, na forma como Bourdier e também Perrenoud chamam de **habitus**. Ao mesmo tempo, essas habilidades são mobilizadas pelas capacidades junto com os saberes e o saber-ser para se constituírem novas competências. Pelo fato de as habilidades serem a dimensão mais explicitável da competência, são elas que, normalmente, tornam-se indicadores de desempenho com vistas à avaliação do desenvolvimento da competência prevista (RAMOS, 2001 apud CRUZ, 2010, p. 49-50).

Com isso, Lorieri (2002, p. 104), aponta três grupos de habilidades básicas do pensamento que devem ser fazer presentes no ensino da filosofia:

1º Grupo: Habilidades de Investigação

- Observar bem;
- Saber formular questões ou perguntas substantivas;
- Saber formular hipóteses;
- Saber buscar comprovações;
- Dispor-se à autocorreção.

2º Grupo: Habilidades de Raciocínio

- Produzir bons juízos;
- Estabelecer relações adequadas entre ideias e entre juízos;
- Inferir, isto é, “tirar” conclusões;
- Identificar ou perceber pressuposições subjacentes.

3º Grupo: Habilidades de Formação de Conceitos

- Explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra;
- Analisar elementos que compõem um conceito qualquer;
- Buscar significados de palavras em fontes como dicionários;
- Observar características essenciais para que algo possa ser identificado;
- Definir, isto é, dizer o que algo é e o que o torna inconfundível.

Embasado nos pressupostos descritos sobre o ensino por competências e habilidades, vejamos agora sua abordagem no currículo de filosofia do ensino médio.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA

As competências e habilidades passaram a ocupar um espaço mais significativo na estrutura curricular do estado de São Paulo a partir do ano de 2008, quando a rede pública sofreu uma reformulação e pode oferecer um currículo básico para todas as disciplinas constantes no ensino fundamental e médio:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (CURRÍCULO, 2011, p. 7)

Desde então, o currículo de São Paulo ocupou-se em expressar eixos norteadores em sua estrutura pedagógica, como forma de garantir que os conteúdos pudessem ser desenvolvidos através de competências, entendendo-as como elementos essenciais para um ensino direcionado à melhoria da aprendizagem, e contemplando-as a partir de três princípios:

1. **Princípio das competências como referência:** Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (CURRÍCULO, 2011, p. 12)
2. **Princípio da prioridade para a competência da leitura e da escrita:** Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. (CURRÍCULO, 2011, p. 15-16)
3. **Princípio da articulação das competências para aprender:** As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro. (CURRÍCULO, 2011, p. 18)

No que concerne às competências para o ensino da filosofia, o currículo de São Paulo estruturou-se a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 33-34, volume 3), que as descreve sob a perspectiva de três grupos:

1. **Representação e comunicação:** ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
2. **Investigação e compreensão:** articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
3. **Contextualização sociocultural:** contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Dessa forma, as competências para o ensino da filosofia nos levam a refletir sobre seus propósitos mais contundentes em um espaço que esteja aberto ao diálogo permanente e disposto a conscientizar o indivíduo, podendo ser abordada sob a perspectiva de três conceitos-chave, que se remetem aos três grupos de competências:

1. Filosofar (representação/comunicação) – Gallo (2012, p. 48):

O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar.

2. Consciência (investigação/compreensão) – Morin (2010, p. 54):

A Filosofia deve contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. [...] A Filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida.

3. Interdisciplinaridade (contextualização) – Severino (1994, p. 10):

Com efeito, cabe à Filosofia a tarefa de fomentar a interdisciplinaridade, integrando as contribuições formativas de todos os componentes curriculares, inserindo-as na intencionalidade do projeto educacional, em cujo campo deve ocorrer a formação profissional do educador.

A partir de tais competências, o currículo de filosofia apresenta os conteúdos básicos que devem ser apreendidos bimestralmente, visando sempre o desenvolvimento de habilidades específicas, como segue o exemplo referente à 2ª série do ensino médio:

<p>1º Bimestre Conteúdos: O eu racional – Introdução à ética – Liberdade – Autonomia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária. 2. Identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosófica. 3. Relacionar liberdade à solidariedade. 4. Desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual. 5. Relacionar ética e moral.
<p>2º Bimestre Conteúdos: Teoria do indivíduo – Condutas massificadas – Alienação moral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade. 7. Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade por si mesmo e pelas demais pessoas e seres da natureza. 8. Identificar diferentes concepções de indivíduo. 9. Identificar as subjetividades como resultado de construção social. 10. Identificar processos sociais merecedores de crítica. 11. Expressar, por escrito e oralmente, uma reflexão que inclua compreensão aprofundada dos conceitos de indústria cultural e alienação moral.

(CURRÍCULO, 2011, p. 124)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da filosofia, assim como o objetivo da própria disciplina no currículo escolar, cumpre a função de dialogar com ideias e possibilidades, oferecer caminhos para conduzir a aula a um espaço aberto aos questionamentos, às dúvidas, incertezas e descobertas, na medida em que os alunos possam também perceber as potencialidades de uma educação capaz de transformar e oportunizar um novo olhar da realidade.

Um currículo estruturado através de competências e habilidades poderá oferecer uma melhor adequação dos conteúdos propostos para cada série do ensino médio, direcionando a ação docente e possíveis atividades que venham a contemplar as exigências de um ensino da filosofia voltado para o diálogo e a reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática.** São Paulo: Loyola, 2010.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

VELLOSO, Renato. **Lecionando filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

SENTIDO DE UMA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Jucimara Rojas²³⁶

Care Cristiane Hammes²³⁷

Alexandre Bandeira Monteiro e Silva²³⁸

RESUMO

O artigo apresenta como objetivo abordar sobre o sentido, tipos e abordagens da interdisciplinaridade, dando um enfoque a respeito da didática interdisciplinar. A metodologia adotada envolve a revisão bibliográfica em que procuramos trabalhar a partir das contribuições dos autores que já realizaram estudos analíticos sobre a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, ela se faz e procede na ação. A pesquisa revela que os fundamentos da prática interdisciplinar são atitude interdisciplinar, a memória registrada e vivida, a parceria, a sala de aula com uma nova ordem e novo vigor, onde a autoridade é conquistada e todos se percebem como em um ritual de encontro. Além disso, destaca que os aspectos que alicerçam um projeto/pesquisa e que são bases de um projeto interdisciplinar são o respeito ao modo de ser de cada um, a autonomia, existência de projeto inicial, totalidade do conhecimento respeitando-se a especificidade das disciplinas, bibliografia provisória, o fato de o projeto surgir, muitas vezes, de uma pessoa e contaminar outros. Isso aponta que o professor interdisciplinar é comprometido com seus alunos, envolvido com seu trabalho, pois ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Trabalha muito e luta contra a acomodação. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro.

Palavras - chave: Interdisciplinaridade. Prática docente interdisciplinar. Didática

²³⁶ UFMS- Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS. jjrojas@terra.com.br

²³⁷ UFMS – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. carehammes@gmail.com

²³⁸ UFGD – Diretor da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia- FACE/UFGD. abmseconomia@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Mãos que tecem!!!

Mãos que se iluminam e iluminam outras mãos
 Mãos que se encontram e se revelam
 Que traduzem o amor pelo outro, pela vida
 Que são apoio, ajuda, parceria
 Mostram as atitudes de cada dia
 Que se fazem presença e se revelam com humildade e ousadia
 Que carregam gotas e oceanos de esperança
 Se fazem e se refazem
 Revelam que é preciso aprender a reaprender
 Percebem em si o velho e o novo
 Mãos, que carregam a intenção de melhorar o mundo
 Que tecem um sentido de educação mais profundo
 Como um tecido que traduz de forma mais plena a ação interdisciplinar
 Care Cristiane Hammes

Iniciamos com uma poesia falando em mãos que tecem, trazendo o sentido da arte de tecer para iluminar, por meio da pesquisa, a prática pedagógica interdisciplinar. Essa ideia da tecitura é abordada por Fazenda (2001) quando revela que esta possa ser a mais bela metáfora sobre a interdisciplinaridade “seja ela a da dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas” (FAZENDA, 2001, p. 128).

O pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do fio, é tramado com um sem-número de fios, lenta e “pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra” (FAZENDA, 2001, p. 128).

Para pensar sobre a interdisciplinaridade é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que estudam a interdisciplinaridade, a fim de elucidar esse conceito. Isso envolve um contexto mais amplo e mais complexo de mudanças que requer um

pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

2 OBJETIVO E METODOLOGIA

Essa pesquisa apresenta como objetivo abordar sobre o sentido, tipos e abordagens da interdisciplinaridade, dando um enfoque na didática interdisciplinar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, apresentando como referencial Fazenda (1993, 2001, 2003, 2008), Japiassú (1976, 2003), Lenoir (2005, 2008), Sommerman (2006), Thiesen (2008), Rojas (1998, 2012). A pesquisa foi realizada a partir do registro já disponível, “decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e outros. Utiliza-se de dados ou categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2007, p.122). Procuramos trabalhar a partir das contribuições dos autores que já realizaram estudos analíticos sobre a interdisciplinaridade.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DISCUSSÃO

3.1 Sentido da palavra

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, Japiassu (1976) aponta que é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. O termo *dade* corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade. Japiassú (1976) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade. Ao explicar o conceito de uma forma mais detalhada, ele concebe a interdisciplinaridade como:

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

Partindo dessa concepção de interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas entram num processo de interação e, ao mesmo tempo, num possível diálogo em pé de igualdade, evitando a supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas e o enriquecimento pode ser mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, como também os próprios métodos.

Na obra de Fazenda (2003), encontra-se o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, se respeitando a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento da própria disciplinaridade, de uma forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível” (FAZENDA, 2003, p.29).

Para Sommerman (2006, p.34) o termo interdisciplinaridade é encontrado “pela primeira vez na edição de dezembro de 1937 do *Journal of Educational Sociology* e, em seguida, num boletim da associação pós-doutoral da *Social Science Research Council*”.

A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), tem suas raízes na história da ciência moderna, sobretudo aquela produzida a partir do século XX. Por isso para compreender este movimento, é necessário apresentar algumas considerações sobre esta temática. Surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa.

A ciência, no século XX, tornou-se especializada ao ponto de não ser mais possível realizar o movimento pretendido quando do início da especialização, que era chegar ao micro para conseguir ver o todo de forma plena e completa, e também, chegou-se ao ponto em que em algumas áreas não era mais possível continuar aprofundando no conhecimento, tendo chegado ao limite do que era possível a determinadas especialidades pesquisar (SOMMERMAN, 2006).

3.2 Tipos e abordagens da interdisciplinaridade

Sommerman (2006) explica que existem diferentes tipos ou modalidades e graus de interdisciplinaridade: interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar (centrífuga ou fraca), interdisciplinaridade forte (centrípeta); interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar. A interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar aparecerá quando “o predominate nas equipes multidisciplinares for a transferência de métodos de uma disciplina para a outra ou uma série de monólogos justapostos” (SOMMERMAN, 2006, p.63). Já a interdisciplinaridade forte aparecerá quando predominar a “transferência de conceitos e quando cada especialista não procurar apenas instruir os outros, mas também receber instrução e [...] houver diálogo” (SOMMERMAN, 2006, p.63). Isso que requer o favorecimento das trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, onde cada um reconheça em si mesmo e nos outros não só os saberes teóricos, mas os saberes práticos e os saberes existenciais.

Além disso, traz a interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar, em “que estiverem presentes nas equipes multidisciplinares uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos e ou o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos e com os diferentes níveis do sujeito e da realidade”. (SOMMERMAN, 2006, p.64). Esse diferentes tipos ou graus de interdisciplinaridade não apresentam fronteiras estanques, pois em cada um deles sempre há algo do outro e o outro tipo ou grau sempre pode emergir. Dependerá, de acordo com Sommerman (2006, p. 66) do “pólo ou prefixo que se enfatizar, da complexidade menor ou maior do problema que se quiser resolver e dos sujeitos que constituírem o grupo de pesquisa e de ação”.

No que se refere as abordagens da interdisciplinaridade no mundo, em Lenoir (2006) encontramos diferentes abordagens de interdisciplinaridade: a lógica do sentido (Europeia), a lógica da funcionalidade (EUA) e a lógica da intencionalidade fenomenológica (brasileira). Ela procedem de culturas diferentes, revelam a existência de várias concepções teóricas da interdisciplinaridade em educação. A primeira concepção, bastante marcada por preocupações “críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais, principalmente europeia, da conceitualização, da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. A relação com o saber disciplinar está no centro do processo interdisciplinar” (LENOIR, 2006, p. 12).

A segunda concepção, predominante nos EUA e mais abertamente a América do Norte anglo-saxônica, “apresenta-se mais prática e operacional, centrada principalmente nas questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Sua preocupação central é o da pesquisa e sua funcionalidade” (LENOIR, 2006, p. 12). Nos EUA a questão central não é a

do “saber, mas a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber ser” (LENOIR, 2006, p. 114). Tanto nos Estados Unidos como na França, os sistemas educativos escolares têm como finalidade primeira “o desenvolvimento integral da pessoa humana: uma pessoa autônoma, responsável, apta a agir na sociedade de maneira refletida e crítica. Em resumo, esses dois sistemas visam formar seres humanos livres, emancipados” (LENOIR, 2006, p. 12). Essa seria a finalidade comum dessas duas concepções, porém a operacionalização desta visão repousa em tradições diferentes.

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, queremos trazer em evidência que a terceira concepção é brasileira e é dirigida na direção do “terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. Nessa concepção a interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica” (LENOIR, 2006, p. 12). Uma representante importante dessa concepção no Brasil é Ivani Fazenda que visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar apoiada na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

Fazenda (2003) tem pesquisado sobre a interdisciplinaridade desde a década de 1970, o que lhe permitiu perceber a não possibilidade da construção de um único conceito de inter. No entanto, traz com ênfase a necessidade de cada pesquisador desvelar-se diante de sua história para compreender-se interdisciplinar, pois há a possibilidade de encontramos no ontem, a fonte organizadora do hoje. Também destaca que a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.

A perspectiva adotada é influenciada pela fenomenologia; o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e sobre a sua intersubjetividade no plano metodológico (FAZENDA, 1998). Esta abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade coloca em destaque a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo (FAZENDA, 1979, 1991, 1994). Ela se centra principalmente no saber ser, entendido como descoberta de si pelo estudo dos objetos inteligíveis e a atualização de atitudes reflexivas sobre seu agir. Coloca em evidência que esta pessoa é inserida em uma realidade social problemática sob numerosos aspectos e que ela não pode se subtrair às questões políticas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade traz também um projeto político no plano educativo, o de propor outras maneiras de conceitualizar a

sociedade, outras abordagens da ação de formação e, assim, outras visões de relações sociais, mais respeitadas da dimensão humana (LENOIR, 2006).

3.3 Didática interdisciplinar

A aprendizagem pode surgir como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras se encontram e “criam espaços de intersecção, onde eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis para a troca e para a transformação” (FAZENDA, 2001, p. 168). A autora coloca em evidência que “o professor construtor de pontes, cria condições para a aprendizagem, num ambiente de multiplicação e de associação na relação entre o pensar individual e coletivo, conhecer e ser, teoria e prática, velho e novo” (FAZENDA, 2001, p. 78).

Ao tratar da construção de uma didática²³⁹ interdisciplinar, Fazenda (2003) pontua que a mesma apresenta como base a possibilidade de “trocas intersubjetivas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas” (FAZENDA, 2003, p.79).

Lenoir (2008, p. 58) trata a interdisciplinaridade didática como a

[...] planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa. Assegurando uma função mediadora entre os planos curriculares e pedagógicos, a interdisciplinaridade didática leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.

Fazenda (2003, p.82) em suas pesquisas, pontua seis fundamentos de uma prática docente interdisciplinar. Como primeiro fundamento traz a “atitude interdisciplinar, ou seja, revelar o velho para torna-lo novo ou tornar novo o velho” (FAZENDA, 2003, p.82). Em seguida evidencia a importância da memória registrada e vivida (FAZENDA, 2003, p.83). Como terceiro fundamento, destaca a pareceria como “tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e interpretação delas” (FAZENDA, 2003, p.84). No quarto fundamento Fazenda (2003, p. 86) diz que o “perfil de uma sala de aula interdisciplinar

²³⁹ A palavra "didática" provém do grego. Deriva do verbo didasko que significa "ensinar, instruir, expor claramente, demonstrar". O "didático" era, primeiramente, um subgênero da epopeia grega junto com o heróico e o histórico. Portanto, de acordo com essa acepção, poder-se-ia definir a didática como a ciência ou a arte do ensino. Tomado como adjetivo, refere-se a um gênero literário destinado a comunicar algum ensinamento. Historicamente, refere-se à poesia didática, na medida em que podia supor um recurso memotécnico para a o aprendizado popular de uma estrofe (ANTOLÍ, 2008, p.80).

apresenta uma nova ordem e novo vigor, onde a autoridade é conquistada e todos se percebem como em um ritual de encontro”. Além disso, destaca que os aspectos que alicerçam um projeto/pesquisa e que são bases de um projeto interdisciplinar são o respeito ao modo de ser de cada um, a autonomia, existência de projeto inicial, totalidade do conhecimento respeitando-se a especificidade das disciplinas, bibliografia provisória, o fato do projeto surgir, muitas vezes de uma pessoa e contaminar outros e outros. Pontua que “é necessário um projeto inicial detalhado, coerente e claro, que apresente a presença de projetos pessoais de vida” (FAZENDA, 2003, p. 86 - 87).

Fazenda (2003) evidencia que no tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unidicidade em favor da trama não representa perda das características singulares). Dessa forma, o processo de “constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo” (FAZENDA, 2001, p. 128).

O professor interdisciplinar visita situações novas e revisita velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é, superando-se. “Propicia o encontro do outro, não só com o conhecimento, mas consigo mesmo: o encontrar-se. Precisamos do outro para sabermos de nós mesmos. O educador gera o encontro com o outro, para a troca, cooperação e parceria” (FAZENDA, 2001, p. 77). Também revela o perfil de um educador interdisciplinar:

Possui grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos; Ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente; É envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos; Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor; Trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que têm acomodação por propósito; Tem a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação; Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro. (FAZENDA, 2003, p.31)

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico, implicando uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, a priori, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Por isso “nossa reflexão encaminha-nos para a necessidade de uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para melhoria do trabalho educativo na escola” (FAZENDA, 2003, p. 77).

Ser um bom professor é, fundamentalmente, refletir sobre sua prática cotidiana buscando implementar novas perspectivas sobre o ensinar e o aprender. O que isso significa? Buscar a problematização dos fatos e experiências das realidades trazendo o mundo para dentro da sala de aula. Significa ouvir o aluno dando-lhe voz. Significa não espantar a curiosidade existente naturalmente nas crianças. Significa aquilo o que muitos esquecem quando enfrentam a sala de aula: estudar, refletir e redimensionar os espaços de aprendizagem por meio do diálogo com os alunos, das trocas com colegas, da escuta a comunidade, da atenção ao que se passa no mundo e suas conexões com o lugar. Fazer da sala de aula um espaço qualificado para ensinar e aprender problematizando seu trabalho no movimento da pesquisa (GOULART, 2012, p.17).

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, ela se faz e procede na ação. Cada vez mais, parece se mostrar como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques. Coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassú (1976, p. 82) diz que “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros”.

A interdisciplinaridade visa à intercomunicação e à interação dinâmica entre as disciplinas e as simbologias que podem marcar as atitudes interdisciplinares daqueles que a fazem. Além disso, a interdisciplinaridade contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. A postura interdisciplinar é compreendida como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, intensificando as trocas entre os especialistas e a integração dos conhecimentos. “Executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2003, p.77).

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico, implicando uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, a priori, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Por isso “nossa reflexão encaminha-nos para a necessidade de uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para melhoria do trabalho educativo na escola” (FAZENDA, 2003, p. 77)

Em um ambiente interdisciplinar, de acordo com Fazenda (1994), a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Nesse contexto, surge a busca de uma teoria que fundamente a prática, em um processo contínuo de indagação e de insatisfação.

Com isso, fica claro que a prática de cada um é “única e intransferível”, já que o nosso processo de formação acerca do ser professor também é uno. Portanto, perceber-se interdisciplinar é fundamental para quem busca a totalidade e a boniteza que cinge os atos de aprender e de ensinar. (FAZENDA, 2003, p.77)

É necessária uma metodologia bem definida ao realizar um trabalho interdisciplinar. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento voltado para a inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à conexão entre os conhecimentos de forma consciente. Japiassú (1976) diz que a metodologia se faz necessária como um meio que possibilita atingir um determinado objetivo cognitivo. Ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e destes com os alunos, como são estabelecidas as etapas de trabalho, os espaços que são ocupados, as fontes que servem como referenciais, a forma como são construídos os conceitos e outros.

Ela permite a construção do conhecimento de forma comum a todos, oportunizando aos educadores trabalhar as disciplinas de forma integrada com seus educandos. Para Thiesen (2008, p.552) “Só haverá interdisciplinaridade se educador for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que portanto, ninguém é proprietário exclusivo.”

Rojas (1998) traz contribuições importantes ao dizer que a arte representa a interdisciplinaridade, ou seja, traz uma concepção de inovação, de diálogo, de tessitura das palavras em fios condutores que estabelecem a união teoria/prática, por meio da ação.

CONSIDERAÇÕES

A interdisciplinaridade pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela ideia do outro, o trabalho em equipe e o resgate da autoestima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem. Mostra-se como um “processo de desvelamento dos aspectos pessoais de cada um, num projeto coletivo de trabalho” (FAZENDA, 2003, p.74).

Por meio da interdisciplinaridade pode-se realizar a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço pois “[...] uma prática bem sucedida contextualiza-se em determinada história de vida, que por sua vez é produzida em determinado espaço e num tempo historicamente determinado” (FAZENDA, 2003, p.75).

Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana.

REFERÊNCIAS

ANTOLÍ, Vicenç Benedito. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Interdisciplinaridade*. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Interdisciplinaridade: História Teoria e Pesquisa*. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

_____. *Didática e Interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

GOULART, Ligia Beatriz. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia? *Percursos*. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 08–19, jul./dez. 2012.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

_____. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005.

ROJAS, Jucimara; MELLO, Lúcia Stringheta. *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

ROJAS, J. S. *A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte e magia de ser professor*. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set/dez. 2008. ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Campinas - SP: Editora Autores Associados

GT- Formação de professores e práticas pedagógicas**O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO COM
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO PARANÁ**Josiane Paula Maltauro Lopes²⁴⁰

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre a atuação e a formação musical de duas professoras de música do sistema municipal de ensino de um município do interior do Paraná. O referencial teórico deste estudo é Tardif e pesquisadores da área de Educação Musical que tratam dos saberes docentes de professores, professores generalistas e de professores de música. O objetivo principal desta pesquisa foi entender a atuação de professoras generalistas que ministram a disciplina específica de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando compreender onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola, quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica e como se configuram as aulas de música nos anos iniciais no contexto pesquisado. A metodologia utilizada foi o estudo multicasos com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas e observações estruturadas não-participantes. Os resultados apontam para a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógicos e musicais durante a atuação das professoras generalistas. As considerações finais enfatizam a necessidade de investir em cursos de formação musical para professores generalistas a fim de que possam desenvolver propostas significativas de aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental e destacam a importância de compreender a atuação de professores generalistas no papel de especialistas.

Palavras chave: Educação Musical; Atuação e Formação; Professores Generalistas.

Introdução

A aprovação da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo nº 26 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando a música conteúdo obrigatório no currículo dos diversos níveis da educação básica, estimulou discussões por profissionais da área de educação musical sobre a formação musical de professores para atuar na educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto dos anos iniciais, o professor, geralmente formado nos cursos de pedagogia ou normal superior, ou ainda, de acordo com o artigo n. 62 da LDB 9394/96, em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996), exerce um tipo de docência denominado pelas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica de “multidisciplinar” (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p.10), isso significa trabalhar com as diversas disciplinas do currículo, o que inclui a música. Dessa

²⁴⁰ IFMS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

forma, questiona-se como é a formação musical destes professores? Como estão sendo preparados para trabalhar com música nos anos iniciais? Que tipo de iniciativas as secretarias de educação estão tomando para inserir a música no currículo escolar? Como o professor que não é licenciado em música atua ministrando aulas dessa disciplina?

Para tentar responder a algumas destas questões buscou-se desenvolver esta pesquisa em um contexto em que a secretaria municipal de educação inseriu a disciplina de música no currículo escolar dos anos iniciais da educação básica. As professoras que ministram a disciplina já atuavam com a docência multidisciplinar nos anos iniciais e buscavam “formar-se” musicalmente através de cursos de formação continuada em música, pesquisas e conversas com outros profissionais.

Dessa forma, o foco desta pesquisa está centrado na atuação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), que ministram a disciplina específica de música, em duas escolas municipais do interior do Paraná.

No município onde ocorreu a pesquisa, a música foi inserida como disciplina curricular dos anos iniciais no ano de 2009, baseando-se na Lei 11.769/2008, o que despertou meu interesse em realizar a pesquisa neste local. Outro ponto motivador para a realização da pesquisa neste município foi a tentativa de compreender o trabalho de professoras generalistas no papel de especialistas, visto que as professoras foram convidadas a atuar como professoras da disciplina específica de música, não havendo portanto, um concurso ou teste seletivo para contratá-las.

A literatura revisada denota que os cursos de formação inicial dos professores dos anos iniciais têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico de conhecimentos musicais. Isso ocorre pela pouca carga horária destinada às aulas de artes e, conseqüentemente, à música no currículo dos cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais. Somado a escassez de professores, com habilitação específica na área de música e também nas outras áreas de artes, para dar aula para os futuros professores. Essa situação acaba levando o docente a conceber e a utilizar a música na escola com funções que não proporcionam aos alunos conhecimentos específicos de elementos musicais. Por outro lado, as pesquisas também apontam que através de uma formação inicial mais comprometida com as linguagens artísticas, de cursos de formação continuada ou oficinas e de parcerias com especialistas da área, o professor generalista pode tornar a música mais presente na sua prática escolar. Além disso, pode refletir sobre sua prática, (re)definindo funções, objetivos, e concepções sobre a música nos anos iniciais.

No entanto, até o momento, não foram encontradas pesquisas que demonstrem a atuação de professores generalistas no papel de disciplinas específicas de música, como esses professores buscam formar-se musicalmente, o que pensam sobre dar aula de música, que funções atribuem à música no contexto em que atuam e que necessidades de conhecimentos musicais sentem para atuar nos anos iniciais.

Objetivos

O objetivo principal da pesquisa foi entender a configuração das aulas de música nos anos iniciais, tentando compreender a atuação das professoras, onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola e quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica. Os objetivos específicos foram: compreender as concepções da Secretaria de Educação e dos coordenadores pedagógicos de cada escola sobre a música no currículo escolar dos anos iniciais; investigar a formação inicial, continuada e a atualização de conhecimentos musicais das professoras que ministram a disciplina de música; conhecer a prática pedagógica (atuação) das professoras nas aulas de música.

Metodologia

Para entender a configuração da música como disciplina nos anos iniciais, bem como a formação musical e a atuação dos professores que ministram as aulas de música no município participante da pesquisa, está sendo utilizada a abordagem qualitativa com a metodologia do estudo multicase ou “casos múltiplos” (YIN, 2005, p.68), que justifica-se pela possibilidade de compreender as experiências educacionais com música de maneira mais aprofundada de cada professor e em cada escola. Nesta pesquisa, duas escolas e duas professoras participam da investigação.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para realizar esta pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas com integrantes do corpo administrativo da secretaria municipal de educação e professoras de duas escolas e observações não participantes das aulas destas professoras.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas com o membro da Secretaria Municipal de Educação, coordenadoras e professoras das duas escolas participantes, foram

estabelecidas categorias ou unidades de análise criadas *a priori* durante a construção do referencial teórico. Essas categorias compreendem a formação inicial e continuada do professor de música; a música no currículo dos anos iniciais; funções e objetivos da música nos anos iniciais; dificuldades e necessidades para atuar como professor de música e a prática pedagógico-musical das professoras.

Discussão

As pesquisas que já investigaram a presença da música nos anos iniciais, em sua maioria, não trataram a mesma como disciplina curricular, mas como uma área que faz parte do *rol* de conhecimentos gerais dos anos iniciais, tendo um único professor para ensinar todas as matérias, inclusive música. Assim, esta pesquisa contribui com a área de educação musical por estar investigando professoras generalistas ministrando a disciplina específica de música, destacando a sua atuação e sua “formação” enquanto professoras de música, podendo demonstrar maneiras e sugestões para outros municípios implantarem a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos de formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais têm como característica a preparação para o trabalho com todas as áreas do conhecimento escolar. Particularmente, a área de artes possui uma carga horária reduzida dentro dos cursos, geralmente 60h/aula; e, além disso, em diversos contextos, um único professor trabalha todas as modalidades artísticas neste pequeno espaço de tempo que lhe é concedido (FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2007). Esta situação acaba por deixar o professor inseguro em relação aos conteúdos artísticos e musicais, impedindo-o de realizar propostas significativas de educação musical no contexto escolar. Diniz e Joly (2007) demonstram, em pesquisas, que o conhecimento musical adquirido na formação inicial dos professores parece não ser suficiente para sua atuação em sala de aula nesta área.

Ainda que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para o ensino de arte nos anos iniciais, contemplem a linguagem musical como conteúdo a ser trabalhado com os alunos, bem como as outras linguagens artísticas, a carência de conhecimentos artísticos e musicais mais aprofundados na formação inicial dos professores que atuam com os AIEF se reflete na ausência da música no currículo escolar. Porém, com a aprovação da Lei 11.769/2008 que determina a inserção da música como conteúdo obrigatório no currículo da educação básica, os sistemas de ensino terão que repensar sua organização curricular em relação à presença da música nas salas de aula.

A contratação de professores especialistas para trabalhar os conteúdos musicais nos anos iniciais não é comum. Assim, pesquisadores como Figueiredo (2001, 2004b, 2007), Spanavello e Bellochio (2005), Queiroz e Marinho (2006a, 2006b) argumentam que os professores generalistas poderiam desenvolver propostas significativas de ensino e aprendizagem musical em sala de aula, desde que tivessem formação inicial adequada e investimento na formação continuada. Isso não significa a “substituição do professor licenciado em música para as atividades musicais de todos os níveis da educação básica” (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 39), mas a necessidade de melhorar a qualidade do trabalho musical realizado por professores dos anos iniciais.

Diante disso, percebe-se que a falta de formação musical nos cursos que preparam o professor para trabalhar nos anos iniciais acaba impedindo-os de realizar um trabalho musical aprofundado em sala de aula. Bellochio (2003) explica que na maioria das vezes os cursos não preparam o professor de acordo com a realidade de sala de aula. Além disso, a inserção de conteúdos musicais no currículo escolar chama atenção para a necessidade de melhoria da qualidade da atuação destes professores.

Pesquisas na área de educação musical demonstram que, de fato, o professor generalista utiliza atividades musicais no seu cotidiano escolar, mas essa utilização é, muitas vezes, apenas como um recurso na rotina escolar (BEAUMONT; ROSA, 2004, 2006; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005). Da mesma forma, pesquisas Queiroz e Marinho (2006, 2007) apontam para o fato de que alguns professores ainda acreditam que “trabalhar a letra da música e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.75) de acordo com os autores, essa concepção precisa ser refletida e (re)definida pelos professores.

Neste sentido, a literatura vem tentando entender como a formação continuada e a parceria generalista/especialista contribuem para o aperfeiçoamento da formação e melhoria da qualidade da atuação do professor de música nos anos iniciais.

No que se refere à formação continuada e oficinas de música como forma de contribuir para a formação musical de professores dos anos iniciais, pesquisas como a de Correa (2008) demonstram que estes cursos e oficinas podem auxiliar na formação pedagógico-musical do professor generalista permitindo, ainda, que complemente ou modifique as concepções de música construídas durante a graduação. As conclusões desta pesquisa reforçam a idéia de que os professores generalistas, desde que tenham uma formação inicial e/ou continuada com ênfase em música, podem realizar um trabalho musical

significativo (SOUZA et al., 2002; FIGUEIREDO, 2004b, 2007; SPAVANELLO; BELLOCHIO, 2005; QUEIROZ; MARINHO, 2006b).

Além disso, pesquisas como as de Targas e Joly (2004), Tiago e Cunha (2006), Coelho de Souza (2008), Tillman e Santos (2008), consideram as possibilidades de mudanças nas concepções de aulas de música atribuídas por professores dos anos iniciais e a promoção de reflexão sobre suas próprias práticas a partir de cursos de formação continuada em música.

Outras pesquisas sugerem as contribuições que o trabalho colaborativo entre especialistas e generalistas pode trazer para o desenvolvimento de aulas de música no contexto escolar (ver, por exemplo, BELLOCHIO, 2001a, 2001b, 2002, 2004; Godoy e Figueiredo, 2005).

Esta pesquisa teve como referencial teórico os saberes docentes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, discutidos por Tardif (2002). Além dos saberes docentes, pesquisas da área de educação musical, como as de Bellochio (2003), Spanavello e Bellochio (2005), Souza e colaboradores (2002) e Figueiredo (2004, 2007), cujo foco está nos professores generalistas que trabalham com música na educação básica, foram fundamentais na construção deste referencial. Os resultados dessas pesquisas apontam que os professores generalistas podem trabalhar a música de forma significativa em sala de aula, defendendo que, para isso, é necessário rever as questões relacionadas com os saberes artísticos e musicais na formação destes professores.

Na entrevista com o membro da Secretaria Municipal de Educação (SME), ficou claro que não há um concurso ou seleção para ocupar o cargo de professor de música, mas um aproveitamento do quadro docente existente. Os professores que apresentam alguma “aptidão, vocação, afinidade” são convidados para ministrar as aulas de música. Isso pode ser percebido na seguinte fala:

Olha a contratação a gente pega dentro do quadro dos professores que são concursados e a gente foi vendo por aptidão (...). Então são pegadas pessoas que a gente acredita que tem alguma vocação né, afinidade com a parte de música (Membro Secretaria de Educação. Entrevista 16/04/2010).

Percebe-se que a formação pedagógica, associada à idéia de vocação (ou dom), seria suficiente para que as professoras pudessem ministrar aulas de música nas séries iniciais. A palavra “dom” geralmente se associa a algo inato, que não necessariamente seja aprendido ou ensinado. Vários autores, entre eles, Reimer (1989) e Elliot (1995), criticam essa idéia,

defendendo que o conhecimento musical é adquirido em contextos formais, não-formais e informais de ensino e aprendizagem.

O membro da SME destaca o saber cantar como um critério importante para a escolha do professor: “a gente observa quem canta no ambiente escolar, quem canta em festivais do município” (Membro Secretaria de Educação. Entrevista 16/04/2010). Apesar da ênfase no canto, em detrimento de outras atividades musicais, o município vem oferecendo, para as professoras de música, cursos de formação musical. Entendendo que os cursos de formação inicial não podem dar conta de todos os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula e, também, investindo no aperfeiçoamento do professor em serviço, os cursos e oficinas de música têm sido utilizados como forma de complementar a formação de professores dos anos iniciais.

A formação continuada foi um ponto de destaque, também, nas falas das coordenadoras das escolas participantes. Elas enfatizaram as contribuições dos cursos de formação continuada específicos de música dos quais as professoras tem participado, principalmente, no aperfeiçoamento didático e de preparação para as aulas de música. As coordenadoras expressaram que as professoras colocam em prática com os alunos aquilo que aprenderam nos cursos: “é o que está acontecendo na nossa escola, estão buscando através de cursos e depois já estão colocando em prática o que estão aprendendo.” (Entrevista com coordenadoras 15/04/2010).

As falas das professoras reforçam a importância da formação continuada para o trabalho com música nas séries iniciais. Essa necessidade deve-se ao fato da formação inicial, como evidenciada na fala de uma das professoras, não ser insuficiente para preparar o professor unidocente para ministrar aulas de música: “outra dificuldade é a falta de formação mesmo.” (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Nas entrevistas com as duas professoras de música participantes da pesquisa, elas explicam que durante sua formação inicial, ou seja, nos cursos de Pedagogia, não tiveram aulas específicas de música nem orientações relacionadas à linguagem musical. As professoras ressaltam que os cursos específicos de música estão sendo muito importantes, pois, apesar de terem sido convidadas para dar aulas de música por terem algum conhecimento musical, elas não se sentem suficientemente preparadas para trabalhar atividades musicais significativas com seus alunos. Elas relatam que a partir dos cursos específicos de música oferecidos pela SME, puderam conhecer melhor conteúdos musicais e trabalhar elementos musicais e a própria linguagem musical em sala de aula.

Cada professora apresentou na sua prática pedagógica um modo de ensinar música, carregado daquilo que constituiu cada uma delas: professoras e, agora professoras de música. Elas reconhecem que ainda tem muito a aprender no que diz respeito à especificidade da música como saber disciplinar e curricular. Essa aprendizagem vai acontecer a partir dos cursos de formação continuada e da busca individual de cada uma para uma formação musical mais consistente. Nesse caso, as observações reforçaram as falas das professoras nas entrevistas, principalmente em relação à necessidade de aprender para ensinar, como nos depoimentos:

Foi tudo muito novo pra mim, como também está sendo para as crianças. Então eu sempre digo pra elas, que o que eu estou ensinando eu tive que aprender. [...] Porque eu jamais vou passar um conhecimento pro meu aluno, que eu não tenha certeza daquilo (Entrevista. Professora Áurea, 27/04/2010).

Na musicalização tem que estar sempre, não é só a musicalização claro, mas você tem que estar sempre buscando coisas novas, pra nunca deixar cair na rotina, pras crianças estarem sempre interessadas, então uma necessidade que eu acho é isso aí, é a formação (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Essas falas ressaltam a necessidade de haver um planejamento sistematizado e comprometido com a formação continuada em música para as professoras de música do município. Cabe às professoras de música e à administração escolar do município a busca da transformação de sua realidade, oferecendo um ensino de qualidade tanto para os alunos quanto para seus professores.

Resultados

Diante dos objetivos propostos e dos estudos realizados a partir da revisão de literatura, do referencial teórico e da análise dos dados, a realização desta pesquisa possibilitou o acesso à atuação de professoras generalistas no papel de especialistas com a disciplina de música.

Os dados levantados demonstraram que mesmo tendo uma formação musical que apresente algumas lacunas, a prática pedagógico-musical das professoras de música indicou que é possível que o professor generalista desenvolva atividades musicais consistentes e significativas no papel de professor de música, desde que tenha uma formação musical e pedagógica continuada, atualizando os conhecimentos que já possui, bem como acrescentando saberes ainda não desenvolvidos.

A falta de formação musical durante a trajetória escolar e o curso de formação docente, indica a necessidade de repensar a formação musical nos cursos que formam professores para os anos iniciais.

A formação continuada representa uma das alternativas para que as professoras possam desenvolver saberes disciplinares e curriculares específicos da área musical, visto que poderá contribuir para o desenvolvimento de aulas de música nas escolas de educação básica no sentido de tornar a prática pedagógico-musical dos professores mais autônoma e significativa.

Outras pesquisas poderão aprofundar o estudo sobre o trabalho de professores generalistas atuando com aulas de música, tendo como foco os cursos de formação continuada em música, oferecidos pelos sistemas educacionais, como secretarias de educação estaduais ou pelo governo federal para professores dos anos iniciais da educação básica. Outros estudos poderiam verificar os processos de implantação da Lei 11.769/2008 nas escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BELLOCHIO, Claudia R. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2001a. p. 13-25.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p. 41-47, set. 2001b.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

_____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BELLOCHIO, Claudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e a práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Revista Música na Educação Básica**. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006. CD-ROM.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. PCN – 1ª a 4ª Séries - Volume 6 - Arte/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

COELHO de SOUZA, Cássia V.. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

CORREA, Aruna N. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

DINIZ, Juliane A. R.; JOLY, Ilza Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, mar. 2007.

ELLIOT, David J. *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2003. CD-ROM.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004a. CD-ROM.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p.55-61, set. 2004b.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.18. n.31, p. 31-50, jan./jun. 2007.

GODOY, Vanilda L. F. M.; FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?, 2005, Belo Horizonte. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

QUEIROZ, Luiz R.; MARINHO, Vanildo M. Oficinas de educação musical para a formação continuada de professores do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006a. Pôster. CD-ROM.

_____. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006b. 373 – 379. CD-ROM.

_____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p.69-76, set. 2007.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do Ensino Fundamental*. Série Estudos: n. 6, nov. 2002. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-97, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGAS, Keila de M.; JOLY, Ilza Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionado a prática pedagógica, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM, p. 552 - 559.

TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2006. CD-ROM, p.386-391.

TILLMAN, Morgana; SANTOS, Silvia O. C dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centros de educação infantil da cidade de Blumenau. In: XVII ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi.

GT- Formação de professores e práticas pedagógicas**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPADÃO DO SUL – MS**

Elaine Cristina Bianco de Cinque Cassiano²⁴¹
Marilyn A. Errobidarte de Matos²⁴²

RESUMO

O presente artigo é fruto do trabalho de conclusão do Curso Biologia Licenciatura/EaD da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre a percepção dos alunos da rede municipal de ensino referente ao ensino de ciências praticado no município de Chapadão do Sul. A pesquisa caracterizada como um levantamento exploratório descritivo, realizada no ano de 2012 nas séries finais do ensino fundamental, em escolas municipais, teve como instrumentos de coleta de dados questionários. Com a análise das respostas aos questionários aplicados aos alunos, conclui-se que estes percebem o Ensino de Ciências como necessário e importante, e declaram que faltam aulas mais dinâmicas com práticas, excursões e experimentos.

Palavras-chave: Ensino; Ciências; Escola.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa realizada em 2006, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), concluiu que o Brasil faz parte das nações em que, mais de 40% dos alunos apresentam rendimento baixo em Ciências. No ranking mundial, o país figura na 52ª posição, ficando bem abaixo do México e acima apenas da Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirquistão.

Apesar dos inúmeros problemas pelos quais passa o Ensino de Ciências no Brasil é difícil explicar o fato dos estudantes não relacionar ou aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula numa avaliação como a mencionada acima.

²⁴¹ Licenciada em Biologia - Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância – CED/UAB/UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

²⁴² Mestre em Ensino de Ciências- Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância /CED/UAB/UFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul/IFMS. E-mail: marilyn.matos@ifms.edu.br

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências, documento norteador das práticas pedagógicas e currículo das escolas, trazem como objetivo da disciplina Ciências Naturais,

Os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. (BRASIL, 1998, p.32)

Os objetivos das Ciências Naturais estão intimamente ligados à concepção que se tem de Ciências, sua produção e validação nas comunidades científicas e os processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Segundo Maldaner, (2000, p.60),

Se a produção da ciência é vista, por exemplo, como produtora de verdades que devem ser aceitas, por evidenciarem fenômenos e fatos objetivos da natureza e do meio social, o ensino tende a explicar tais verdades, torná-las aceitas e repetidas sem a necessária crítica ou especulação de outras possibilidades.

É necessário considerar a Ciência como uma construção humana, sujeita ao tempo histórico-social e às intervenções políticas e econômicas da época. No entanto, o que se vê, nas instituições de ensino, é a transmissão de conteúdos de uma Ciência pronta e acabada.

Segundo Pechula et al (2012, p. 147),

Visões deformadas da Ciência assim relatadas tendem a reduzi-la a um empreendimento meramente racional, desconsiderando qualquer relação com aspectos valorativos ligados à sua construção. Isso se reflete também no Ensino de Ciências, por meio dos professores que, muitas vezes, absorvem direta ou indiretamente uma concepção de Ciência fria e abstrata, sem qualquer relação com aspectos sociais, políticos, econômicos e outros ligados à sua elaboração.

Desse modo, necessita-se ressaltar que a relação que envolve o processo de elaboração e transmissão do conhecimento científico, a transposição do saber científico para o saber escolar, constituirá a formação dos educandos. Essa transposição didática influencia diretamente na construção do conhecimento científico e na ensinagem²⁴³.

Assim, a didática e a prática de ensino são as fomentadoras da aprendizagem dos alunos. Não há uma boa formação (do aluno) sem uma ação beneficiadora (a prática do professor). O ensino de Ciências na escola será significativo ou não, importante ou não, dependendo da forma com que é explicitado.

²⁴³ Ensinagem, expressão inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica, Curitiba, 1998. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo parceria entre professor e aluno.

Santos et al (2011) em pesquisa com o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre a importância do ensino de Ciências em suas vidas, na cidade de Criciúma - SC, concluem que os alunos gostam de Ciências e acham importante para sua vida, mas deixam claro que faltam aulas mais dinâmicas, interativas e práticas.

Outra pesquisa, sobre o mesmo tema, foi desenvolvida em Pernambuco, Rocha, Silva e Lira (2012, p.1) concluem:

Apesar dos alunos perceberem a importância da Biologia, a visão que eles têm da mesma é ingênua, não satisfazendo a perspectiva de formar alunos críticos e atuantes. Sobre as estratégias de ensino fica explícita a necessidade de mudança na prática docente e a inserção de outras estratégias e recursos em sala para que a aprendizagem ocorra de forma mais satisfatória.

Diante dessa perspectiva desenvolvemos uma investigação para responder à pergunta: - Como os alunos, atores da ensinagem, percebem o Ensino de Ciências em suas escolas? Justifica-se a importância da pesquisa pela falta de dados referentes a investigação no ensino de Ciências nas escolas públicas do município de Chapadão do Sul – MS.

O MUNICÍPIO DE CHAPADÃO DO SUL

O município de Chapadão do Sul localiza-se na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, com área de 3.823,979 km quadrados. A região onde hoje se localiza a cidade começou ser povoada na década de 70, com a chegada do Comendador Júlio Alves Martins, que na época adquiriu um loteamento e deu início as primeiras casas.

A partir do início da década de 80 o povoado cresceu e foi elevado a distrito em 1982. A criação do município, desmembrado de Cassilândia e Paranaíba, aconteceu através da Lei nº 768/87, assinada em 23 de outubro de 1987. A primeira eleição para prefeito aconteceu em novembro de 1.988 e a posse em janeiro de 1.989. O município começou a se desenvolver pelo cultivo de arroz, soja e milho.

Hoje, consolidado o projeto de agricultura tecnificada, o município possui aproximadamente 140 mil hectares de lavouras e produz soja, algodão, milho, nabo forrageiro, sorgo, milheto, amendoim, girassol, dentre outras culturas, e começa a se destacar também na produção da cana-de-açúcar com a instalação de 2 usinas sucroalcooleiras e 1 destilaria. Outro destaque é o rebanho bovino, estimado em 250 mil cabeças, onde predomina o gado nelore, fornecedor de matrizes para o cruzamento industrial, praticado nas fazendas de

atividade mista, de agricultura e pecuária. Também há no município a criação de suínos e apicultura.

Colonizada por pessoas vindas de vários lugares do País, principalmente dos estados da região Sul, Chapadão do Sul tem atualmente cerca de 20 mil habitantes. A cidade dispõe de infraestrutura moderna, sendo centro de região e modelo em áreas importantes como educação e saúde.

Chapadão do Sul possui o melhor índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M, o maior Índice de Desenvolvimento Infantil, maior PIB – Produto Interno Bruto e o segundo menor Índice de Analfabetismo do Estado.

ESCOLAS PESQUISADAS

Centro Educacional Municipal Cecília Meireles

O Centro Educacional Municipal Cecília Meireles, de Ensino Fundamental, situa-se à Avenida Goiás, no município de Chapadão do Sul – MS. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal e oferece o Ensino Fundamental de 9 anos nos períodos matutino e vespertino.

Em 2006, foi criado o período noturno com a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que atende a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases do Ensino Fundamental, Deliberação/CME nº 25 de 23/de novembro de 2006, de acordo com a normatização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Artigos 37 e 38. Em 2004, pela Lei nº 520 de 23/03 de 2005, passou a denominar-se “**Centro Educacional Municipal Cecília Meireles**” em homenagem a poeta brasileira Cecília Meireles.

Tem como área de abrangência o Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, sendo 15 salas de aulas comportando 30 turmas, cada turma com média de 30 alunos, no diurno. Tem um total de 69 funcionários, destes 45 são do corpo docente e os demais se subdividem na função de inspetoras, limpeza, cozinha, coordenação, secretária, diretora e diretora adjunta e dentista. Possui o Projeto Político Pedagógico (ano de 2009), não possui Colegiado, mas existe a Associação de Pais e Mestres.

Todo o corpo docente possui curso superior, onde a minoria é contratada e a maioria é concursada e todos os professores estão habilitados na disciplina que lecionam. A clientela da instituição é composta por alunos de classe social médio-baixa, que residem no bairro

onde à instituição está localizada e alguns alunos da zona rural. Muitos destes necessitam de transporte escolar para chegar à escola.

Centro Educacional Municipal Carlos Drummond de Andrade

O Centro Educacional Municipal CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, localizado na Avenida Oito, foi criado através do Decreto nº 212/92 de 13 de março de 1992. Em 10 de agosto de 1998 o Decreto nº 472/1998 “Altera denominações das escolas da Rede Municipal de ensino” passando a se chamar “Centro Educacional Municipal” e a partir de 2005 de acordo com a Lei nº 520/05 de 23/03/2005 passou a denominar-se Centro Educacional Municipal – Carlos Drummond de Andrade.

Oferece o Ensino Fundamental de 9 anos; possui em torno de 75 funcionários (entre professores e administrativo), conta com 17 salas de aulas, 01 sala de TV e vídeo e 01 sala de atendimento psicológico ambas cedidas para funcionamento de salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 biblioteca, 01 consultório odontológico, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências e Artes, 01 refeitório, pátio/recreio coberto, quadra de esportes, 01 cozinha, 02 sanitários para professores, 07 sanitários dos alunos, 01 quiosque para leitura e 01 área verde para atividades diversificadas.

Também possui o Projeto Político Pedagógico, não possui Colegiado, mas existe a Associação de Pais e Mestres. Todos os professores possuem curso superior, a maioria é efetiva por concurso publico e todos os professores estão habilitados na disciplina que lecionam.

METODOLOGIA

A pesquisa, caracterizada como um levantamento exploratório descritivo, realizada no ano de 2012, teve como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas objetivas e discursivas. Segundo Cervo, Bevilan e Silva (2012), a pesquisa exploratória não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre o assunto para pesquisas posteriores.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental do período diurno das duas escolas municipais da cidade de Chapadão do Sul. Os 99 alunos pesquisados, 48 alunos do oitavo ano e 51 do nono anos; apresentam média de idade de 14 anos. A aplicação do questionário ocorreu no mês de agosto de 2012, em sala de

aula nas aulas de Ciências. Os questionários eram constituídos de dez questões abertas e fechadas e procuraram investigar as seguintes proposições:

- a) como os alunos associam os conteúdos de Ciências aos fatos cotidianos;
- b) os assuntos que despertam maior e menor interesse;
- c) as metodologias mais utilizadas pelos professores e
- d) as metodologias que os alunos acreditam que são as melhores.

A partir das respostas ao questionário, obtivemos os dados que foram analisados e discutidos conforme segue abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão aplicada aos alunos buscou responder se para eles os conteúdos da disciplina Ciências, apreendida na escola, faziam parte do seu dia a dia. A pesquisa apontou que a maioria, 98,7% dos entrevistados disse que sim e apenas 1,3% disseram que não (Quadro 1).

Quadro 1. A disciplina de Ciências faz parte do seu dia a dia?

Sim	98,7%
Não	1,3%

Seguidamente perguntou-se: O que acontece em sua vida ou ao seu redor que lembra Ciências? – a maioria, ou seja, 35,3% dos entrevistados disseram que os seres vivos e animais lembram Ciências, 25,6% disse que natureza, ecologia e meio ambiente, 20,7% corpo humano e 19,5% saúde, higiene e doenças. Outras respostas foram citadas em menor quantidade como no quadro abaixo.

Quadro 2. O que acontece em sua vida ou ao seu redor que lembra Ciências?

Animais, seres vivos	35,3%
Ecologia, natureza, meio ambiente	25,6%
Corpo humano	20,7%
Saúde, higiene, doenças.	19,5%
Tudo ao nosso redor	15,8%
Física e química	14,6%
Desastres naturais, poluição	8,5%
Atividades do dia a dia	4,8%

Esses assuntos – animais e seres vivos, ecologia e natureza, são também os mais noticiados pela mídia quando relaciona Ciências ou conhecimento científico. As Ciências sempre estiveram ligadas à natureza, ao meio ambiente. O currículo escolar também

contempla os temas seres vivos e meio ambiente desde as séries iniciais, assim, acredita-se que a associação se deva a formação global do indivíduo como ser social.

Pesquisou-se a percepção dos alunos em relação a aplicação dos conhecimentos da ciência da escola na comunidade. O Ensino de Ciências auxilia de alguma forma na melhoria da sua vida ou da comunidade? – 90,2% disseram que sim e 9,7% disseram que não. Comparando com a primeira questão, pode-se perceber que apesar dos alunos afirmarem que os conteúdos de Ciências fazem parte dos seus cotidianos, não necessariamente auxilia em suas vidas, ou pelo menos não fizeram essa relação de aplicabilidade.

Solicitou-se que apresentassem respostas informando em que os conhecimentos de Ciências auxiliavam 28% disse que auxiliavam no dia a dia, 20% na interação e conservação ambiental e 13,4% melhorou o conhecimento em relação às doenças. Outras respostas foram citadas em menor quantidade como no quadro abaixo.

Quadro 3 . O ensino de Ciências auxilia de alguma forma na melhoria da sua vida ou da comunidade? Ajuda em que?

No nosso dia a dia como um todo	28,0%
Melhorou a interação/contato/preservação do meio ambiente	20,7%
Melhorou o conhecimento em relação às doenças	13,4%
Ajudou a ter uma vida mais saudável	10,9%
Diminuição dos desmatamentos, poluição	7,3%
Melhorou o conhecimento em relação às plantas e pragas	1,20%
Na tecnologia em geral	1,2%

O quadro 3 mostra as diferenças entre as respostas dos alunos. A maioria dos alunos afirmou que “o Ensino de Ciências auxilia no dia a dia”, não foi possível observar se essa resposta é um jargão ou se eles realmente compreendem o que foi respondido. Quando questionados – Quais assuntos despertam mais interesse?, 68,2% disseram seres vivos, seguido de 64,6% que disse corpo humano (Quadro 4).

Quadro 4 . Quais assuntos despertam mais interesse?

Seres vivos	68,2%
Corpo humano	64,6%
Doenças	42,6%
Química	35,3%
Ecologia	31,7%
Física	30,4%
Citologia	10,9%
Outros	6,0%

Comparando com pesquisa semelhante feita em Santa Catarina, os alunos dessa região disseram que os relacionados ao Corpo Humano e Meio Ambiente eram os mais

interessantes. Os autores (SANTOS et al, 2011) da referida pesquisa sugerem que essa preferência dos alunos está ligada aos assuntos que os professores mais gostam de ministrar.

Quando perguntado quais os assuntos que despertam menos interesse nos alunos, os relacionados a citologia 37,8%, seguido de doenças 32,9% foram os mais citados. O interessante foi notar que os assuntos relacionados às doenças foram também citados como os assuntos que auxiliavam no dia a dia, parecem um contra senso: não são interessantes, mas auxiliam na vida diária.

Quadro 5. Quais os assuntos que despertam menos interesse?

Citologia	37,8%
Doenças	32,9%
Física	29,2%
Ecologia	26,8%
Química	24,3%
Corpo humano	12,1%
Seres vivos	6,1%

Os próximos dados são referentes às proposições: c) as metodologias mais utilizadas pelos professores e d) às metodologias que os alunos acreditam que são as melhores.

Perguntou-se: - De que forma o professor ministra as aulas de Ciências?(Quadro 6). Considerando que os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, podem-se interpretar os dados como as metodologias utilizadas. 80,4% dos entrevistados respondeu que ministram de forma dialogada, 79,2% com trabalhos em forma de pesquisa e tarefa para casa, 45,1% disse que as aulas são expositivas, com exposição oral sem diálogo (professor-aluno), 25% disse que utilizam práticas e 17% com experimentos.

Quadro 6. De que forma o professor ministra as aulas de Ciências?

Aula dialogada	80,4%
Trabalhos e tarefas pra casa	79,2%
Aula expositiva	45,1%
Aulas práticas	25%
Experimentos	17%

Os dados obtidos dão dupla interpretação, merecendo uma nova investigação: os alunos consideraram a diferença entre aula dialogada e aula expositiva?

Aula dialogada seria uma aula expositiva com a participação ativa do aluno, considerando os conhecimentos prévios dos mesmos e partindo desses para a exposição do conteúdo. A aula expositiva não dialógica seria a exposição do conteúdo pelo professor sem a participação do aluno.

Outra questão para verificar as metodologias foi: De que forma você gostaria que o professor “desse” uma aula? As resposta estão no Quadro 7.

Quadro 7. De que forma você gostaria que o professor “desse” uma aula?

Em um laboratório	65,8%
Excursões ou visitas	40,2%
Aulas práticas	28,0%
Com vídeo e data show	23,1%
Dinâmicas	20,7%
Não mudariam nada na aula	14,6%
Com mais diálogo	4,8%

As respostas mostram que os alunos desejam em sua maioria aulas em laboratório, com excursões e visitas e práticas. Essas respostas não são diferente de outras pesquisas como a de Santos et al (2011) onde 25% afirmaram que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, com atividades diferentes e práticas; 20,45% responderam que deveria haver mais excursões e visitas; 14,3% disseram ser importante aulas em um laboratório de Ciências, Silva e Lira (2012) também concluíram que para os alunos pesquisados por eles o laboratório na escola melhoraria as aulas de Ciências.

Em resposta a questão: Quais os recursos são mais utilizados pelos professores de Ciências? O quadro negro e o giz foram os mais citados, seguido de livros e laboratório de informática. Os outros itens citados estão no quadro abaixo.

Quadro 8 - Quais dos recursos abaixo são mais utilizados pelo seu professor de Ciências? - Enumere do mais utilizado para o menos utilizado (1º ao 10º)

Quadro negro e giz	85,3%
Livros	76,8%
Laboratório de informática	50,0%
Datashow	47,5%
Vídeo	47,5%
Biblioteca	36,5%
Retro projetor	35,3%
Televisão	35,3%
Aparelho de DVD	32,9%
Laboratório de Ciências	32,9%

Boneco do corpo humano	28,2%
Microscópio	24,3%
Aparelho de CD	21,9%
Softwares de Ciências	20,7%
Dobraduras de vertebrados	4,8%
Outros	4,8%

Não foi possível verificar como esse laboratório de informática está sendo utilizado, o que se pode notar que não são muito utilizados softwares da área, pois os softwares de Ciências aparecem em 14º lugar, assim sugere-se uma nova pesquisa nesse item.

A última questão investigava como o aluno configura uma boa aula, os resultados mostraram que essa aula deve ter mais práticas, utilizar laboratório, permitir excursões e visitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que os alunos percebem o Ensino de Ciências como necessário e importante, mas não associam os conteúdos da escola com aplicabilidade em seu cotidiano com o intuito de melhoria de vida. Não percebemos um aluno crítico e atuante, como preconizam os PCN.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores continuam sendo tradicionais, com a utilização de quadro e giz e livros, no entanto chama a atenção o fato das novas tecnologias aparecerem como ferramentas muito utilizadas por esses professores.

Como a pesquisa desenvolvida foi exploratória, sugerimos novas investigações em relação à utilização das TIC nessas escolas e também ao fato dos alunos afirmarem que as aulas são dialogadas.

Como em outras pesquisas já realizadas (SANTOS, 2011; ROCHA; SILVA; LIRA, 2012) os alunos declaram que faltam aulas mais dinâmicas com aulas práticas, excursões e experimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6ª Ed., Pearson, São Paulo, 2012

MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, M. R. (Orgs). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba, 2000, p.60-81

PECHULA, M. R., POZZO, L. D., BOCANEGRA, C. H. **Considerações sobre o ensino de ciências e a utilização de materiais didáticos midiáticos: possibilidades e limites**. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 12, n. 2, p. 145-153, mai-ago 2012

ROCHA, L. B.; SILVA, R. P.; LIRA, L. T. A. **Percepção dos educandos de uma escola pública estadual do Recife-PE**; Anais do IV EPEPE. Pernambuco, 2012.

SANTOS, A. C.; CANEVER, C. F.; GIASSI, M. G.; FROTA, P. R. O. **A importância do ensino de ciências na percepção de alunos de escolas da rede pública municipal de Criciúma**. Revista Univap, São José dos Campos, SP, v. 17, n. 30, dez.2011.

GT:Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**MÉTODO E ENSINO: LINGUAGEM INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS
METHOD AND TEACHING: LANGUAGE INTEGRATING OF SCIENCE**Evanir Gomes dos Santos²⁴⁴**RESUMO:**

Superação educacional secular *manufatureira* homogenia à projeção do objeto social à efetividade do ensino. Propor a *libertação das consciências*, forma inclusiva sob o saber pedagógico e saber cultural humanitário. O estudante em confluência ao seu conhecimento *experimental* à pesquisa de acréscimo. Para isto, o ensino da língua se coloca como instrumento das áreas específicas para ultrapassar a fragmentação curricular num rompimento ao padrão dominador de conteúdo e, suplantar o mecanismo numa visão inter e transdisciplinar, à diversidade, aos ritmos diferenciados à heterogeneidade. O momento da sociedade implica a multiplicidade, ampliação de espaços, tempos, docente mediador.

Palavras-chave: Legislação, Cidadão, Aprendizagem efetiva, Saberes.

ABSTRACT:

Overcoming secular educational manufacturing homogeneous to the projection of the purpose of teaching effectiveness. Proposing the release of consciences, under an inclusive pedagogical knowledge and cultural humanitarian knowledge. The student in confluence to his knowledge of experimental research increased. For this, the teaching of language arises as an instrument of specific areas to overcome fragmentation curriculum in breaking the pattern dominating content, and thus supplant a vision mechanism and inter transdisciplinary, diversity, heterogeneity at different paces. The moment society implies multiplicity, expanding space, time, teaching mediator.

Keywords: Legislation, Citizen, Effective Learning, Knowledge.

INTRODUÇÃO

O meio ofertado à construção do saber ampliado e de reconhecimento a todos com a concessão da burguesia e promulgada pela Constituição Federal de 1988, projeta-se na Lei: “5.540/68, sob pareceres 252/69 e 672/69” se denomina como “escola” para conceber sujeitos aptos no seio social enquanto cidadãos capazes de se conduzirem com qualidade; sobretudo,

²⁴⁴ Prof^a. Esp. Msc. Dr^a. Evanir Gomes dos Santos (Rede Pública de Ensino - SED/Semed) evags@ibest.com.br

controvérsias sociopolíticas econômicas influenciam de forma automática e irrefletida na vida do indivíduo, afinal, interfere e carrega um sistema educacional fragilizado evidenciado em seu boletim histórico do qual se confirma a iminente mudança dada as facetas seculares : Afere, Libâneo (2007, p.138 e 141): “no fim século XX descentralização atrelada aos interesses do liberalismo o que promulga Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional centraliza no âmbito federal decisões sobre o currículo...“O centralismo apresenta nos (PCNs)”. Este fato se deu num embate civil e governamental por duas propostas: PNE – Sociedade Brasileira e PNE – MEC, este último proporcionou o Plano com proposições divergentes às aspirações da demanda social, em que altera o Plano original da sociedade civil em favor governamental, como a falta de disposição concreta financeira ao cumprimento de suas metas, deste modo, novamente imerge as estagnações à efetividade real do PNE – Plano Nacional da Educação com negativa repercussão à Educação Básica, ao EJA Educação de Jovens e Adultos e também à Educação Superior. Corroborar “(FERREIRA, p. 30 32 e 148): “..pressão social pelo Fórum Nacional... A aprovação do PNE pela Lei nº 10.172, de 9/1/2001, distingue-se do PNE do MEC de 11/02/98 sob nº 4.173/98 com novas restrições resultantes dos nove vetos presidenciais apresentados e não apreciados”.

Conquanto, a sociedade requer uma educação que contemple a necessidade contemporânea, este contexto situacional acentua ao aperfeiçoamento do profissional da educação com formação inicial e continuada em que tenha condições de gerir as contrariedades e distorções com direcionamento e intervenção pedagógica em que o conceito de homem sujeito de sua história situado no contexto social, econômico, cultural e político depende de processo educacional progressivo e de conscientização num propósito que ultrapasse as incoerências com trabalho ético voltado ao princípio democrático e de transformação por intervenção deste profissional concernentes ao compromisso social, assim se posicionar como agente capaz de eliminar desigualdades e exclusões sociais na afirmação de identidades internalizando saberes advindos da multiculturalidade à acepção intercultural. Estudos denotam neste aspecto conforme artigo de Marta Troquez: “interculturalidade direito à diferença e à manutenção das identidades em contextos multi ou pluriculturais [...]. Neste entendimento, a escola como espaço de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais... e respeito mútuo”.

A instituição escolar é a sociedade, desta forma os assuntos que norteiam o cotidiano cidadão é pauta de aprendizagem em que se questionam, rearticulam os fatores geradores ao novo tempo e se transforma enquanto avanço civilizatório, logo, a unidade educacional não é isolada, nem tampouco “*departamento estanque*”, apenas para controlar tempo e espaço, mas

lugar de desenvolvimento de potencialidades pelo saber pedagógico, saber experimental e cultural, nesta primazia se consolida a formação cidadã integral. Morrish (1998, p. 251): “... escola é a própria via e existência social”. Nesta expectativa, o professor assume uma postura suficientemente corajosa de análise crítica do método e conteúdo em que se consiga efetuar experiências com este nas relações múltiplas e pluricultural com convicção moral da quebra das disparidades sociais. Um professor, portanto, inovador de atuação transformadora diante de complexidades em sua aula, no dia a dia da organização escolar e na sociedade, conclama a intuição deste profissional às práticas compartilhadas na ação investigativa e reflexiva ao preparar o estudante como um ser ativo e integrado ao espaço social numa conduta inclusiva, fraterna, solidária em relação ao mundo. Nesta abordagem defende Hernandez (1998 p. 21): “...A proposta de projetos... alunos protagonistas (e não o poder regulador do professor) ...” . Requisita-se não mais a sala de aula um lugar aristocrático à aprendizagem, mas de inferências, orientações e desafios pelo docente mediador com adoção dialógica que permite a voz do outro; a utilização de textos diversos, materiais tecnológicos, informação reflexiva e progressiva pelos exemplares vivos obtidos na vivência da sociedade na definição interdisciplinar na relação dos conceitos das áreas dos eixos curricular, e transdisciplinar sujeito e objeto social a estes conceitos a uma educação não restrita ao saber específico acadêmico e fragmentado em que o indivíduo ativo social seja capaz de prover atitudes concorde ao surgimento contínuo das modernizações pelo avanço tecnológico e global, em que requer medidas eficientes às realizações de denominadas metas de acordo ao segmento proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A comunicação é o meio em que o indivíduo se interage e convive com seus semelhantes, sendo então o elemento básico para o ser humano se desenvolver, produzir e criar o fortalecimento necessário para conduzir sua vida com denominado grau de qualidade e a extensão de sua espécie. Para isso, não se pode estabelecer moldes fixos à obtenção deste conhecimento, pois este indivíduo se situa integrado em diversos contextos em que as variadas situações se multiplicam conforme suas experiências, cultura e implicações diversas.

Desta forma, o ensino da língua se coloca não apenas como código isolado, mas no uso deste nos variados fins comunicativos, como exemplo o leitor para construir o entendimento do texto é necessário que este tenha os conhecimentos além do código gramatical, como a

pertinência à estrutura de diversos tipos de textos conforme a intenção comunicativa, seja informativa, persuasiva ou lúdica na perspectiva de antever a intencionalidade do autor com os elementos caracterizadores, a sua necessidade contextual em atendimento as várias situações sociais. Logo, quanto mais amplo o domínio estrutural e dos recursos linguísticos, marcas caracterizadoras de cada tipo de produção oral ou escrita, dos diferentes gêneros que são os tipos diferentes de textos, e a vivência do emissor e receptor envolvidos sobre o tema, maior será sua capacidade de compreensão e interpretação dentro de seus objetivos da comunicação, a qual poderá advir desde uma simples consulta num catálogo as mais complexas ligações e formação de ideias dos dados constituídos pelo intra e interpessoal, aquele em reflexões internas e este nas suas relações interativas entre as pessoas e demais propriedades incididas no social, num ciclo discursivo conforme experiências advindas desde a cultura familiar, dos amigos, nos conceitos acadêmicos, do trabalho, entre outros.

Entende-se por discurso como tudo o que se constrói no momento enunciativo, ideia articulada no uso da palavra e se configura numa relação sentencial definida por significante, expressão da palavra, e significado, maneira variável de sentido que se constitui. Desta forma, a palavra não possui esvaziamento isolado, mas estabelece conexões nas relações sociais proferidas pelos usuários da língua num determinado tempo e espaço definido por indicadores demonstrativos caracterizadores recursivos em torno do sujeito. Esta acepção colabora a outro aspecto da composição discursiva que são as entidades sociológicas do mesmo contexto histórico-cultural, onde são envolvidos o sujeito emissor, o sujeito receptor e o objeto, fatores inseparáveis na interação flexível e variável do convívio social. Logo, a aplicabilidade dos conceitos linguísticos extrapola normas e regras de caráter ‘juridismo’²⁴⁵ ordenador de conteúdo no cotidiano escolar. A subjetividade das relações intra e interpessoal como elementos e recursos estruturais serão de pertinência à situação contextual e o fator semântico de sentido intencional dos sujeitos envolvidos que denotam a intenção significativa ao entrosamento discursivo de maneira que estes atinjam a finalidade comunicativa. O autor assevera:

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da

²⁴⁵ Juridismo é entendido aqui como um condicionamento velado do comportamento humano nas relações interpessoais do cotidiano, instituído ou pela regularidade pré-estabelecida do senso comum ou pelas relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência. Esse horizonte regulador, implícito nas relações interpessoais, gera uma tensão que se mantém latente. A MP, volume 1. Assoeste, 1985.

língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa... Espero ter abordado alguns dos temas mais importantes; e se a leitura deste livro vier a incentivar pesquisas no sentido de criar uma nova linguagem para a gramática pedagógica, ele terá cumprido finalidade. (PERINE, 1993, p.6,13).

Uma comunidade se relaciona com vários fatores e vivências peculiares desde as diferenças étnico-racial e cultural até a econômica local e mundial; considerando ainda as diversas linhas de raciocínio que devem ser respeitadas para que estas não se aviltem a fórmulas ideológicas intencionalmente implantadas no objetivo de conduzir uma massa desprivilegiada no intuito de favorecer aos poucos que desfrutam do poder. Nota-se, portanto na atualidade, a disponibilidade à construção do conhecimento, ainda consorte a solução Comeniana século XIV, que segundo ALVES (2004), deu-se quando foi implantada a educação para todos pelo pastor Comenius, época que através de observação na arte se produziu o *manual manufactureiro* o qual propiciou condições para suprir o preceptor pelo professor; este utiliza o manual para conduzir suas aulas. Desta maneira ainda prevalece nos tempos atuais com uso fiel do livro didático. Segundo a autora BICUDO (1999, p. 83): “... não há consistência estrutural na formação do professor inicial, aonde os eixos temáticos perduram iguais num currículo fechado... e práticas evasivas”.

Neste raciocínio, o plano de trabalho do professor revela conceitos, método, uma ideia, um objeto e uma ação; este plano se configura na proposição apresentada pelo currículo obrigatório na disposição dos eixos temáticos em que se expõem as disciplinas. A partir deste documento moldado a uma universalidade pedagógica com denominadas lacunas evasivas que se confere no desempenho do ensino-aprendizagem em uso deste em sua leal edição explicitada por sua fragmentação e por apresentar dentro da variada extensão geográfica brasileira em que se conferem disparidades, inclusive no aspecto cultural e fatores sociais. Consegue-se, porém a superação pelo plano de trabalho elaborado pelo professor em que se atenua esta fórmula pronta à produção do saber por atividades mais amplas definidas por unidades metodológicas às pertinentes necessidades do alunado. Todavia, assinalam Sacristán e Gómez (1998, P. 199), que em sua maioria do professorado ora por comodismo, ora pela aviltção da prática pela própria condição da organização escolar em que contempla o fiel currículo engessado, entre outras normas e regras inferidas pela hegemonia dominante educacional, fixa-se na regulamentação preparada por planejadores do currículo, autores e fabricantes de livros, material regulador dos conteúdos por unidades fragmentadas aonde não

há uma coesão progressiva de reflexão. Rompem-se, deste modo, os conceitos abordados e com isso não permite a ligação e a extensão de ideias dentro do próprio conceito como aprendizado, mais um fator de perda de significados em que colabora para uma prática pedagógica evasiva, outro aspecto de discrepância metodológica. Cabe a atribuição da pergunta do autor anteriormente citado, que traz para o diálogo, como que se executa um plano elaborado por outro que sequer conhece a realidade onde se projeta sua aplicação? Esta distorção do pretendido sem base de sustentação na realidade não deve fazer parte da prática educacional, entender a realidade é o primeiro norte do professor ao domínio de seu plano e de sua atuação prática, o segundo é planejar ao novo tempo dentro desta realidade, é permitir e se permitir ao além do currículo explícito frente às complexidades, as aprendizagens compartilhadas, congregar conteúdos, especialmente o professor da língua materna, pelo momento ideal para materialidade de confluência de discursos de todas as naturezas advindas dos diversos saberes dentro da totalidade o que facilita a compreensão integral.

Confirmam-se as outras relevantes exterioridades em que a realidade do convívio escolar não se restringe na homogeneidade, as diferenças abrangem desde o nível socioeconômico, defasagens de séries anteriores como também o potencial de cada aluno em captar, decifrar e realizar o conteúdo proposto. Alguns fatores muitas vezes dificultam o acesso à informação e ao conhecimento do educando, a falta de interesse pelos estudos é um ponto cujos valores são trocados por estes jovens que pela pouca maturidade não percebem a importância de se adquirir o aprendizado para sua formação como um ser capaz diante de uma sociedade competitiva e capitalista. Outro fator ainda contribui para o desinteresse do alunado é o fato de existir na mesma turma ritmos diferenciados, alguns possuem um ritmo mais lento outros não conseguem aguardar o tempo unificado e preferem abandonar os fazeres pedagógicos, nisto mesmo com capacidade elevada de entendimento se perdem e não acompanham o desenvolvimento dos conteúdos no prazo estabelecido para todos da turma, e juntamente com os ritmos mais lentos precisam de mais tempo para realizar a proposta de atividade, muitos requerem ainda a troca de ideias e informações com os demais colegas para atingirem a aprendizagem, outros sua impaciência gera a indisciplina.

Enfim, este profissional precisa romper com este domínio ideológico com a quebra da mera transmissão homogênia de conteúdos e esvaziamento teórico curricular, do improvisado e da insuficiência pela pedagogia da criatividade inovadora à propensão da autonomia, infere para tanto, não suficiente o uso do livro didático à visão múltipla das relações de integração

do mundo. Descarta-se a alteração da condição do aluno de receptor passivo a ativo interativo e reflexivo preparado aos tempos atuais.

Neste enfoque, o trabalho por projetos posiciona o aluno como protagonista dos seus estudos, pois o envolve no artifício do fazer como agente, enquanto o professor troca a posição reguladora para mediador, o qual atribui as ações de estudo e intercede com inferências nas necessidades do estudante, e conforme este avança aquele se afasta. Desta maneira, a instituição educacional precisa se colocar frente à nova exigência mundial, abrir espaços ao entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento em significação representativa aos modelos vivos sociais, e deste ao seu interior permitindo a recuperação de capacidades suprimidas pela inserção das máquinas na desenvoltura da sociedade, e a absorção do específico pela inter transdisciplinaridade amparada da realidade social, cuja efetivação seja no cotidiano dos alunos responsáveis diretos em lugares ou situações característicos à pesquisa, interatividade com equipe de docentes interada na mediação, tendo o diálogo como ponto primordial, ressaltando o novo procedimento educativo com fundamentos numa abordagem cognitiva/afetiva/cultural/social/atitude, implementando o uso da tecnologia e obras/textos diversificados como instrumento substancial ao desenvolvimento e preparo das atividades.

Conferem-se como forma eficaz do sistema de aprendizagem, aquelas em que há o efetivo envolvimento do alunado, desde as definições preliminares, seu desenvolvimento e conseqüentemente sua conclusão e não apenas o saber lógico e racional cujas escolas tradicionais priorizam e, ainda, o fator cultural e as experiências vivenciadas. Portanto, exalta-se o protagonismo autônomo do aprendiz, à autoconfiança, ampliação progressiva do conhecimento discursivo através da concatenação das áreas do conhecimento pela comunicação entre os conteúdos das disciplinas numa proposição interdisciplinar transdisciplinar. Este termo mantém a ligação do sujeito social aos conceitos acadêmico e cultural, numa circularidade sujeito/objeto/social/científico. Representa, portanto, uma tentativa de sair da crise de fragmentação em que se encontra o conhecimento humano. Nesta abordagem, ensino e aprendizagem lado a lado ao sujeito e objeto social os quais não se desvinculam em conformidade aos eixos temáticos específicos à efetiva representatividade ao sentido das variadas dimensões dos saberes os quais envolvem homem, objeto, social e científico. Afere-se a proposta do autor Sacristán e Gómez (1998, p. 203): "Ao redimensionamento curricular agregando temáticas relativas à questão de classe social, etnia, gênero, geração e outras em que busque a transformação cultural informal em processos reflexivos progressivos: pensar, sentir, atuar" alicerçadas nos princípios da cidadania e da

democracia. Nestes termos, a efetivação discursiva se fortalece pela fundamentação nos componentes das diversas áreas do conhecimento, como também depende do domínio dos diversos saberes de forma alicerce à formação de argumentação e realização à interação do sujeito ativo social. Nesta circunstância, a linguagem está à disposição e ao ofício à obtenção dos dados específicos e culturais, como das informações variadas circundantes do meio socialmente interposto para se conseguir o real sentido de sua representação. Contribui o autor:

...não é só através da aula de língua portuguesa que o aluno chegará a essa *cultura integral*; todas as matérias que lhe são ministradas concorrem para esse objetivo maior... é na aula de língua portuguesa que há maior espaço para tais oportunidades... no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não-literários, modernos e antigos, terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente lingüística. Compete-lhe ministrar conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo, nos variados campos do saber. (BECHARA, 2001, p. 24).

Para isso, o sujeito diante das complexidades propostas do cotidiano de uma sociedade frente ao objeto à obtenção do científico de forma a não se desvincular da propensão circunstancial na aquisição deste, de outra forma confere a mera transmissão de regras gramaticais, normas sem consonâncias no uso cotidiano e em consequência se desvincula fatores, elementos essenciais de significação e se torna em conceito vazio e sem propósito. Deste modo, a apropriação efetiva só se torna real na ocorrência interativa integral situacional, ao contrário se põem sem ligação, sem referência e se torna em uso indevido deste código. Por fim, reforça-se a importância do trabalho estruturado na abrangência comunicativa circular das áreas do conhecimento em profundidade pela inter e transdisciplinar com a ruptura das disciplinas e na junção social na associação mútua dos conceitos e realidade humana. Na atualidade, as pessoas aprendem no trabalho, na mídia, na rua, com recursos inseridos no dia a dia do cidadão e de utilização destes para seus fazeres como celulares, internet, vídeos e outras tecnologias que se tornam substanciais à sociedade, e, cada vez mais, ampliam-se e se modernizam. Igualmente, o ensino não se limita a uma sala de aula onde a fonte de aprendizagem se restringe no livro didático e ao professor, 1h na sala de aula corresponde à 1h de vida cidadã, a ideologia de unidade escolar creche deve ser desvinculada da escola obtenção de conhecimento, isto remete à necessidade da nova escola desde sua estrutura e conjuntura, projetar-se além da legislação vigente. Conquanto, é

preciso formar um educador pesquisador, desvinculado da ideológica secular, crítico e consciente da realidade mutável e renovadora. Afere o autor:

..a incômoda inexistência de adversários que se coloquem em luta contra a escola manufatureira, o que retarda o parto histórico da instituição social que o novo tempo exige. ...hoje, uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública. ...não pode ser identificada com a velha escola, ainda dominante e redutível, ...o cabedal de funções sociais que a sociedade vem impondo ao estabelecimento escolar e que este, desprovido das condições adequadas, tem começado a realizar precariamente. Mesmo a função pedagógica, que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe propiciará a possibilidade de incorporar conteúdo culturalmente significativo.... (ALVES, 2005 p. 145, 241 e 242).

Apresenta-se de tal modo, este ambiente paradoxal, carregado de fazeres variados e divergentes sem condições propícias, cuja responsabilidade interna e externa clama ao aprimoramento voltado aos reais aspectos situacionais vigentes. Isto, acoplado aos frágeis recursos, desde material e humano até a própria determinação e fragilidade do imutável sistema. Requer desta maneira o aprimoramento e valorização do professor, inclusive sua autonomia enquanto profissional que se perde neste contexto de designações arbitrárias, nesta valorização propiciarem condições de fontes de pesquisas propiciadoras à elaboração de materiais e métodos às ações pedagógicas para formação de um cidadão, inovador, crítico e criativo capaz de promover mudanças profundas ao avanço civilizatório com respeito mútuo à igualdade.

Sobressaltam-se também as empresas, instituições, comércios, indústrias, entre outras opções como alavancas na engrenagem do processo educacional; toda a sociedade inserida na instituição escolar e esta na comunidade em seu exercício pleno de cidadania, cuja aprendizagem se edifique circularmente e com autonomia ao aprendiz, e este envolvido e comprometido com seu potencial de forma criativa. Para tanto, oportunizar expedientes diversificados que permita a imersão intercultural que se explica na integração multi e plural numa intervenção específica às necessidades da realidade educacional complexa que levem em consideração as características dos diferentes contextos educacional dos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e das próprias condições distintas. Entende-se pensar na inclusão dentro da “classificação“ dos ditos normais – que neste aspecto, também se diferem, afinal, cada um possui suas próprias concepções, maneira de pensar, sentir e agir, como facilidades e

dificuldades peculiares em que os coloca igualmente diferenciados. Todavia, propiciar, sobretudo aos alunos “especiais” uma aplicabilidade inclusiva real, corporativa com política aplicada no cotidiano, afinal, apesar da existência legal não há efetiva regulamentação prática distorcendo a aplicação inclusiva à exclusiva com comprometimentos na formação escolar e da própria condição do ser.

Portanto, interar à identificação do meio proposto e à ratificação dos envolvidos no artifício da significação comunicativa; códigos, símbolos, sinais, cores etc., (semiótica), ao conhecimento frente à realidade natural, sociocultural, emocional de posse significativa dos conceitos, procedimentos e atitudes, de acordo Zabala (1999). Neste enfoque, prioriza-se a formação integral das habilidades no atendimento à demanda eclética atual, cujo desenvolvimento das competências esteja projetado ao ilimitado ou irrestrito circunstancial além do currículo explícito com o uso da linguagem como aparelho organizacional das denominadas disciplinas em significação real e efetiva à formação integral na incorporação multicultural com amostragem viva e valores compartilhados. Ressalta, também:

Situa a problemática, fica claro que o progresso no domínio dos procedimentos lingüísticos, como a língua oral, a leitura ou a escrita, de nenhum modo pode estar reservado ao trabalho específico dos materiais e atividades da área de Língua. Falar, ler e escrever se aprende falando, lendo e escrevendo reflexivamente sobre conteúdos conceituais de todas e cada uma das áreas. (ZABALA, 1999 p. 142).

Neste entendimento, a comunicação se coloca como instrumento à recepção, ao entrosamento e à atenção reflexiva progressiva de dados e fatos, elementos viabilizadores de significantes e significados e de persuasão discursiva, conforme intenção do emissor/receptor/ situação/contexto e objeto. Logo, na medida em que a ação estratégica por projetos é empregada, os indivíduos envolvidos se posicionam de acordo com seu discernimento resultante da totalização vivenciada por cada um no exercício intertransdisciplinar, desenvoltura que pela interdisciplinaridade se liga à relação dos conteúdos das disciplinas e a transdisciplinaridade expõe a ruptura destas através do objeto ou situação retirada do convívio social e nas variadas possibilidades do conhecimento homem/meio/objeto e científico de acordo com o espaço e tempo designados e no emprego comunicativo enquanto recurso das designadas ocasiões em culminância às áreas do currículo mencionado e subentendido/oculto em abrangência à biodiversidade e à multiculturalidade no encadear do cidadão e ao coletivo globalizado. Nesta definição, há necessidade de promover espaços ou situações para apropriação do desenvolvimento de habilidades suprimidas pelo

capitalismo sob a automatização técnica em que se substituiu a mão de obra e o raciocínio humano pelas máquinas, elevando a seriação mecanicista capitalista; desprezar, portanto, a prática didática operatória mecânica pela didática que permite compartilhar variados saberes à construção e à reconstrução destes.

Confia-se, para tanto, à comunicação interativa integrada significando envolvimento incorporado no processo reflexivo estratégico de composição de trabalho didático/pedagógico diferenciado sob a valorização do conhecimento experimental do alunado, das diferenças, dos variados ritmos - num enfoque heterogêneo e de *retroalimentação* em que se valoriza e incorpora o desigual o qual se torna comum, na pluralidade de ideias, costumes diversos, dentre outros e não mais a visão unificadora. Por conseguinte, Freire (2007, p. 22): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Conquanto, a educação resulta do processo em que ajuda aos cidadãos a relacionar os conteúdos com as questões presentes em sua vida diária numa mediação entre contexto social e contexto educacional de significação real e concreta em que se edifica o saber em conexão as habilidades. Para isso, é necessária uma proposta em que priorize ambiente com educando protagonista em situações geradoras à reflexão com apoio do professor mediador. Mata (1994, p.70 - 73): “*Lo esencial es del papel activo que debe jugar el alumno como constructor de aprendizajes significativos. Em consonância com este planteamiento la enseñanza se configura como un proceso de interacción entre el alumno y el profesor**”.²⁴⁶

Desta maneira, em proposição ao interesse prático, obtém-se estímulo à utilização dos conteúdos científicos e o entendimento destes, o que os tornam efetivos e reais pela significação na relação de significado contextual. Neste enfoque, inicia-se da prática para o conceito num artifício ligado em motivação de uma busca decorrente de conhecer, numa relação prática contextual, surtindo não apenas os objetivos diretos e imediatos dos conteúdos ministrados, mas também os objetivos indiretos e longínquos, igualmente a autoconfiança do aluno capaz de realizar além do elementar, e isto, o estimula a cada vez mais a desafios maiores e a sua atuação como sujeito ativo integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁴⁶ MATA, Francisco Salvador. *Enfoque curricular*. Editorial Marfil S.A. Espana, 1994. “*O essencial é a consideração do papel ativo que deve julgar o aluno como construtor de aprendizagem significativa. Em consonância com este planejamento de ensino se configura como um processo de interação entre o aluno e o professor*”

Enfim, extalta-se o trabalho do professor que se mantém no diálogo com troca compartilhada e prioriza o diferente sendo inovador com prática didática no saber pedagógico e cultural, capaz de gerir tensões, romper com a ruptura das áreas do conhecimento da elementar grade curricular na junção destes saberes pela comunicação interativa à efetividade representativa dos significados pela ciência totalizadora. **O trabalho por projeto proporciona artifícios a esta proposição e incentiva o envolvimento do alunado agente na ação.**

O ensino da língua materna se coloca como canal de interação aos eixos específicos/científico e social à sustentação e constituição discursiva com uso de amostragem viva à sistematização, na valorização do experimental do aluno e incorporação das diversidades, numa posição mediadora com estudante protagonista ao desenvolvimento de suas competências em formação integral. Reforça Pierre Weill (1999 p. 31 e 33) “É preciso criar a comunicação entre as ciências e a ciência transdisciplinar é a ciência que poderá se desenvolver a partir dessas comunicações...”.

Deste modo, priorizar diversos espaços ao atendimento da prática pedagógica multicultural à intercultural; pauta-se o cuidado para que esta proposta de trabalho não se torne isolada, afinal, há no cotidiano escolar a exigência do cumprimento de normas e regras engessadas, como o currículo formal e o atendimento da organização educacional dentro da escola e do sistema. Sobretudo, observa-se a necessidade de legislação pertinente à nova circunstância de ensino distinta da realidade que sobressalta à transgressão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 2ª edição. Campo Grande, MS - Editoras: UFMS; Campinas, SP: Associados, 2004.

_____. *O Trabalho Didático na Escola Moderna*. Campinas, SP. LTDA; 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* SP, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiano, Celestino Alves da Silva Junior. *Formação do Educador: organização da escola e o trabalho pedagógico*, v.3 SP, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). *POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DE EDUCAÇÃO – polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, 2007: Liber Livro Ed.

- FREIRE, Paulo. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: ProL 2007.
- GERALDI, J. Wanderley. *Aprender e Ensina com Textos de Alunos*, v.1., 1985.
- _____. *O texto na Sala de Aula–Leitura e Produção*. SP. 8ª ed. Cascavel, 1984.
- _____. *A Coerência Textual..* São Paulo, Ed. Contexto 4ª ed, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, RS : ArtMed, 1998.
- LIBÂNIO, José Carlos, João Ferreira y Mirza Toschi. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. 4ª ed. São Paulo, Cortez 2007.
- MATA, Francisco Salvador. *Enfoque curricular*; Ed Marfil S.A. Espana, 1994.
- MORRISH, Ivor. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro Zahar Editores, 1983
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Uma prática para o Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências; Aprendizagem com Projetos*, 2000 – 1999 – 1998. Ed. Érica.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ministério da Educação.
- PERINE, Mário A. *Para uma Nova Gramática do Português*
- SANTOS, Evanir Gomes. *Projetos de Ensino Desenvolvimento de Competência Linguística*. Associação dos Escritores do MS. 2004.
- _____. *Dissertação tese Doutorado* pela UTCD - MERCOSUL Ano conclusão 2009.
- SACRISTAN, J.G. e GÓMEZ, A.P. *Compreender e transformar o ensino* RS 1998. TROQUEZ, Coelho Castro. Artigo: *Enfoques De Educação Escolar Indígena*. (UFGD).
- WEILL, Pierre y outros. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo. Summus, 1993.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa Como ensinar*. RS. ArtMed, 1998.
- _____. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. RS 1999.

GT - Formação de professores e práticas pedagógicas**PROUCA - O DESAFIO DE EDUCAR COM O USO DA TECNOLOGIA
DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO****KATIA MARIA RIZZO²⁴⁷****Resumo**

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o desafio de educar com tecnologia digital de informação e comunicação. O foco norteador é a tecnologia na prática do professor, visto a importância que tem atualmente de integrar o conhecimento às exigências da sociedade. Tem como referencial teórico o pensamento Marxista, que reconhece a ação dos homens, sobre a natureza e sobre os outros homens, como a base da vida em sociedade. A reflexão proposta direciona o professor a pensar a educação como espaço de socialização e a unidade escolar como uma ferramenta capaz de colocar o estudante em contato com o conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade, e em condições de enfrentar o momento atual como sujeito histórico.

INTRODUÇÃO

As tecnologias são instrumentos criados pelo homem para facilitar suas atividades, que as adapta segundo suas necessidades. A especialização do trabalho levou a ampliação de instrumentos para cada tipo de tarefa. Assim, as atividades, sejam domésticas ou profissionais, realizadas diariamente são facilitadas pelas tecnologias.

Nem sempre paramos para pensar o quanto as tecnologias são utilizadas no nosso cotidiano, mas sabemos o quanto são importantes para a realização das nossas atividades diárias e também como seria difícil viver sem elas. Vivemos na era da revolução da informática, caracterizada pela transferência de habilidades humanas para as máquinas.

Nas atividades dos profissionais da Educação, a televisão, o vídeo, o computador, o *laptop* e a Internet têm enriquecido o fazer pedagógico, facilitando o acesso/uso do conhecimento e da informação.

Nesse contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), junção de diferentes mídias (VALENTE, 2005), vêm provocando mudanças em vários segmentos da

²⁴⁷ Professora da Rede Estadual de Educação do MS, Especialista em Tecnologia em Educação e Planejamento em Tutoria em EAD e Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora orientadora - Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti (UEMS)

sociedade que as utilizam para interagir e a ela se integrarem. O homem produz e faz o uso das tecnologias, e por meio de sua atividade transforma a sociedade em que está inserido, de modo que as tecnologias digitais influenciam transformações sociais, culturais e históricas.

A inovação e adaptação, como partes integrantes da tecnologia, constituem sua dinâmica mediante as capacidades de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços nas diversas esferas e níveis da consciência (e sobrevivência) humana, em qualquer época ou modelo de sociedade (SILVA, 1996).

É visível a transformação que as tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC provocam no dia a dia das nossas vidas, quando se reconhece o valor do conhecimento e da informação nas áreas educacional e cultural. É necessária uma reflexão: não cabem mais indagações sobre a necessidade do uso, mas sobre a melhor e mais adequada maneira de utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos em benefício da aprendizagem significativa.

Rodrigues (1996, p.30), assim se expressa:

Hoje a tecnologia está inserida em todos os setores organizacionais. Em uma superficial referência poderíamos citar a tecnologia utilizada para produzir os bens e serviços, a tecnologia empregada para o controle do processo produtivo, a tecnologia adotada para a gestão de recursos humanos, a tecnologia para a gestão do negócio entre outras.

O homem vive em uma época onde as tecnologias digitais de informação e comunicação permeia seu espaço, onde compreende e incorpora melhor as novas linguagens digitais, desvendando seus códigos, suas possibilidades expressivas e possíveis manipulações. Grande mudança na vida humana se deve ao avanço das tecnologias, mas reconhecemos que as TDIC não surgiram de uma hora para outra.

Até chegar aos dias atuais às tecnologias passaram por períodos históricos. Para os autores (KENSKI, 2003a; MARCONDES FILHO, 1988, 1994):

No decorrer da história muitos utensílios e ferramentas foram criados e utilizados pelo homem para sua comunicação e sobrevivência. Sabiamente, o homem registrou sua história mediante os símbolos iconográficos nos quais mostrou como viviam, caçavam, pescavam e como eram seus rituais e suas danças.

Fazendo um retrospecto da evolução do homem desde os tempos primitivos, a tecnologia tem trazido grandes avanços e vantagens para o desenvolvimento humano. Assim, através dos tempos o homem vem desenvolvendo sua tecnologia para facilitar sua vida.

Mello e Amad (1995, p.9) afirmam:

[...] a tecnologia tem seus primórdios na pré-história, época que abrangeu 98% da vida do homem sobre a terra. No período paleolítico, o homem pré-histórico se agrupou em hordas nômades e fabricou instrumentos de pedra lascada, destinados à caça de animais e à coleta de frutos e raízes. No neolítico, fez instrumentos de pedra polida, desenvolveu a agricultura e domesticou os animais, organizando-se em clãs e aldeias. Na idade dos metais, o desenvolvimento da metalurgia, o surgimento do Estado e a invenção da escrita, possibilitaram ao homem a passagem para os tempos históricos.

Sobre essa mesma gênese da tecnologia, é coerente ressaltar a afirmação de Lawton (1988, p. 24-25):

Os seres humanos sempre procuram controlar o meio ambiente ou pelo menos diminuir o domínio exercido por este sobre eles. O homem primitivo desenvolveu ferramentas para construir abrigos, abrigar-se do clima e matar animais... Desta forma, todos os seres humanos são tecnólogos, pois utilizam ferramentas e progridem transmitindo tecnologias para a geração seguinte.

A história registra a evolução do homem pela transformação da natureza, por meio do trabalho. Assim, os homens passaram a desenvolver a agricultura e a domesticar seus animais, do trabalho artesanal até o salto para o desenvolvimento tecnológico. Todas essas mudanças foram consequências necessárias do trabalho e da interação do homem com os outros homens e com a natureza; com isso as estruturas sociais foram mudando de forma acelerada.

Assim, os pesquisadores (KENSKI, 2003^a; MARCONDES FILHO, 1988, 1994) enfocam que “[...] maneiras peculiares e técnicas particulares de fazer as coisas; conseqüentemente, consolidaram as culturas e os costumes, crenças, hábitos sociais que foram sendo transmitidos às gerações”.

O trabalho e a educação somam e combinam com a própria existência humana. Esse processo, como afirma Saviani (In: FERRETI, 1994), define a essência da vida humana. Isso significa que, para executar qualquer atividade, necessitamos de equipamentos que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Assim, é importante ressaltar que a tecnologia, desenvolvida e assimilada pela humanidade em cada tempo, determinou, em grande parte, a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como as formas de organização econômica.

Não obstante, questionamos: de que nos servem todos esses avanços tecnológicos em benefício da educação? Qual o desafio de educar com as tecnologias?

Tecnologias na Educação

A educação, trabalho e tecnologia são elementos que constituem, como se afirmou, os vértices de um mesmo triângulo, desde a época do consumismo primitivo da comunidade primitiva (*preferível por ser mais usual em língua portuguesa*), quando o homem produzia sua existência em comum e se educava no próprio processo de vida, evoluindo para uma sociedade que transformou o conhecimento em potência material e o saber em força produtiva (SAVIANI In FERRETI, 1994).

Nessa relação, há de se avaliar o desenvolvimento tecnológico vindo das necessidades da época, até se chegar ao processo de transição do artesanato para a manufatura, na modernidade. Com a transição para o trabalho especializado, mestres e discípulos começam a dispor de instrumentos de trabalho mais diversificados, surgindo, no século XVII, a proposta pedagógica elaborada por Comenius, sua *Didática Magna* (1987).

Nas palavras de Alves (2005, p. 63): “foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também, a superação definitiva do ensino artesanal”.

Com todas as mudanças de época, com todas as exigências da sociedade, surge, pelas mãos de Comenius, uma nova didática. Seria uma atuação, não mais de um preceptor (solitário) com sua lousa individual e textos clássicos-(só surgiu na modernidade, para o atendimento coletivo, conforme a citação seguinte), mas a combinação de muitos especialistas com seus manuais didáticos, instrumentos adequados ao ensino coletivo. Segundo Alves (2005, p.234) a didática “constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobilizam, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo”.

Neste sentido o autor relata:

A mediação pedagógica – os recursos tecnológicos, recursos didáticos e atividades pedagógicas também variavam com o tempo e com a época. A lousa individual foi uma tecnologia adequada a um

momento em que a relação educativa ainda era realiza de individuo para individuo. O quadro-negro, instrumento surgido no inicio do século XX, surge de um ensino dirigido a um coletivo de estudantes. Quanto aos conteúdos utilizavam das obras clássicas. Com as exigências do tempo na época Moderna surge um recurso para atender todas as exigências, o manual didático, sob forma de uma síntese acabada do conhecimento, com isso exclui-se as obras clássicas. (Alves, 2005, p-12).

Com todos os avanços e inserções dos recursos tecnológicos e ampla incorporação da tecnologia na vida em sociedade, os educadores são compelidos a refletir sobre a necessidade de uma mudança na organização e estruturação do trabalho didático e na relação professor e aluno. Isto é, uma nova didática e um novo instrumento mediador no processo ensino e aprendizagem, os quais visam atender às exigências de nossos tempos.

Assim, Gilberto Alves (2005; 2006; 2010), Britto et. al. (2010) e Lancillotti (2008) clamam por uma nova didática, um novo instrumental, um novo local específico e, conseqüentemente, uma nova relação professor e aluno, a qual atenda às exigências de nosso tempo, superando, com isso, o modelo manufatureiro ainda vigente em nossos dias, pois, “[...] não é essa escola comeniana que pode formar o cidadão demandado pela sociedade, hoje” (ALVES, 2005, p. 140).

A escola precisa deixar de ser comeniana, desligar-se dos manuais didáticos para assumir uma nova forma de organização de trabalho didático, incorporando novos recursos tecnológicos em suas atividades. Visto que, dentro desse contexto tecnológico, há diversos aspectos positivos que a tecnologia traz para a sociedade; há que se atentar, também, para os inúmeros aspectos negativos, no que diz respeito à má utilização desse recurso no cotidiano atual.

Cabe à escola adaptar-se, como a sociedade vem se adaptando, a esses novos instrumentos; assim como, no passado, a educação se apoiava no trabalho artesanal e posteriormente no manufatureiro, a escola deve renovar a historia, em função da sociedade atual. Dessa maneira, o ambiente tecnológico deve fazer parte do fazer pedagógico. O

professor deve estimular o aluno a ser autônomo, dando prioridade à pesquisa, à leitura, à compreensão do mundo, de modo que a ele se integre como cidadão consciente, sabedor de seus direitos e obrigações para com a sociedade, de maneira participativa e transformadora dessa mesma sociedade onde estará atuando. Moran (2001, p.96) afirma que:

[...] A escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto.

As tecnologias e recursos midiáticos utilizados no cotidiano escolar auxiliam a renovação das práticas pedagógicas, reforçando sua integração aos processos curriculares. Para Costa (2011, p. 14), “cabe aos professores integrar as ferramentas tecnológicas aos conteúdos curriculares, formando ‘uma teia entre a escola e o cotidiano em que o indivíduo atua.’”

Integrar as tecnologias digitais e recursos midiáticos nas práticas educativas provoca uma inovação nas funções e nas práticas educativas, mas sabemos que nossos educadores não estão bem preparados. Nesse sentido, deixa-se a reflexão: será que os educadores conseguem trabalhar os conteúdos curriculares integrados às novas tecnologias, possibilitando transformações das relações sociais, ou deixam os conteúdos e incorporam os recursos somente a partir das pedagogias do aprender a aprender?

Desafio de Educar com as Tecnologias

A figura do novo professor deve estar integrada nesse processo, construindo sua própria maneira de compreender e de programar sua prática e definindo o uso que fará de qualquer meio tecnológico e recurso midiático existente na escola. Conforme Faria (2009, p. 112), “a sociedade e a educação estão em franca transformação e precisa de um novo perfil docente, atualizado não só nos seus conteúdos [...], mas também atualizados tecnologicamente”.

O desafio proposto ao professor é transmitir seus conhecimentos com práticas enriquecedoras, integrando instrumentos tecnológicos que renovam suas ações, propondo ao educando um caminho amplo de conhecimento disponibilizado pelas tecnologias digitais de

informação e comunicação. Faria (2001) reforça que “o uso da tecnologia e recurso midiático no processo ensino e aprendizagem é válido quando possibilita um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autônoma, colaborativa e interativa”.

Nesse contexto, educar com a integração das TDIC depende antes mesmo da sua existência no Projeto Político Pedagógico da escola – da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas. É necessário que o professor conheça as tecnologias, os “... suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para [melhor] aproveitá-las nas variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.” (KENSKI, 2001, p. 75).

Para além do domínio técnico, é preciso que o professor tenha clareza de qual é o seu papel na formação das novas gerações, qual é o conhecimento socialmente significativo a que devem ter acesso, que possa instrumentalizá-las para compreender a sociedade em que vivem e agirem no sentido de transformá-la.

Conforme Saviani:

Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial, ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação. E qual é a característica específica dessa nova situação? Penso que se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na era das máquinas inteligentes. (1994, p. 164).

A chegada desses recursos tecnológicos na escola facilita a criação de ambiente interativo, abrindo possibilidades para o professor buscar o novo tornando-se novamente aprendiz, oportunidade ímpar para que interajam com os demais colegas, outros setores e conheça outras experiências desenvolvidas na própria escola ou em outra instituição. Porém, esses recursos só exercerão um papel social, no ambiente educacional, se toda a comunidade escolar se mobilizar, estiver aberta e se preparar para fazer uso deles de maneira crítica e criativa em seu fazer pedagógico, e se souberem acessar, por meio dessas novas ferramentas, e no bojo incomensurável de dados disponibilizados, o conhecimento realmente relevante.

Porém, as tecnologias podem provocar um impacto nem sempre favorável ao processo de aprendizagem, quando não bem utilizada. A falta de conhecimento dos educadores, de direcionamento e de mecanismos que possibilitem sua integração de forma enriquecedora na aprendizagem, a panacéia, ou o uso da tecnologia por si e em si, pode influenciar negativamente na aprendizagem dos educandos. Portanto, é imprescindível enfatizar e

ponderar o contexto pedagógico e social, e as formas como as tecnologias são integradas a eles.

Um dos destaques do trabalho docente na contemporaneidade é a aceitação da inovação da organização do trabalho didático pelos professores e utilização dos meios tecnológicos como mais uma possibilidade de suporte metodológico. Assim, educar e ensinar com as TDIC provocam mudanças nas práticas pedagógicas do ambiente escolar e torna-se um desafio aos educadores.

Cabe aos educadores integrarem as tecnologias no processo ensino e aprendizagem como mecanismo de desenvolvimento, de criticidade e de colaboração mútua, transformando as informações em conhecimentos, propondo, assim, uma escola contextualizada, que se situe na dinâmica dos novos processos de ensino e aprendizagem. Para que isso se concretize os professores precisam incorporar as mídias aos encaminhamentos pedagógicos, deixando de defender-se da inovação.

Nesse contexto, o desafio de educar com a tecnologia só ocorrerá quando a prática educativa interferir e causar transformações nas dimensões de tempo, espaço e relação humana no ambiente educativo. Se as tecnologias forem utilizadas pelo professor nas suas atividades pedagógicas dentro das quatro paredes das salas, em horários fracionados das aulas, nas disciplinas, de forma individualizada, não serão desafiadoras e muito menos inovadoras. As tecnologias apenas reforçarão os desgastes educativos, ficando os estudantes sem condições de enfrentar a era da globalização e da informação como sujeitos históricos, capazes de promover transformação social.

Com esse fim, a escola se remete à sua necessária função no mundo do capitalismo que é garantir a apreensão da totalidade de pensamento por meio do domínio teórico, utilizando-se dos aparatos tecnológicos como ferramentas de emancipação.

REFERENCIAS

ALVES, L; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003b. p. 25-42.

BRITO, Silvia Helena de [et. al.] (org.). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FARIA, A. C. Pais e estudantes da escola Parque divergem sobre a expulsão de alunos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4.05.2001.

GALLI, Edgard A. **Conocimiento tecnológico, educación y tecnología. Latino de innovaciones educativas.** Buenos Aires, v.5, n.12, p. 13-46, 1993.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas.** Campinas: ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

HEIDE, Ann e STILBORNE, Linda. **Guia do professor para a Internet.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAWTON, Denis. **Educação e o mundo do trabalho: a escola e a preparação para um mundo científico e tecnológico.** In: **II Seminário anglo-brasileiro de ciência, tecnologia e educação.** Brasília: INEP, 1988.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A Constituição Histórica do Trabalho Docente.** Tese de Doutorado. Unicamp-SP.,2008.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia.** Campinas, SP: Papirus, 2003a.

MARX, K., ENGELS, F. Feuerbach. A oposição entre as concepções materialista e idealista. In: ---. **Ideologia alemã.** Portugal: Estampa 1975.

MELLO, Leonel I., AMAD, Luiz C.. **História antiga e medieval: da comunidade primitiva ao estado moderno.** 3. ed.. São Paulo: Scipione, 1995.

MORAN, José Manuel; MACETTO, Marcos e BHERENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.** 4. ed. Campinas. Papirus, 2001.

_____.(Orgs.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de Professores e Novas Tecnologias:** possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. Disponível em:

http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_webquest_webfolio.pdf . Acesso em: 21 mar.2008.

RODRIGUES, Marcus V. C.. **A influência da tecnologia nos aspectos organizacionais. Tendências do trabalho.** São Paulo, v. 265, p.30, set. 1996.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Cassandra R. de Oliveira. **Epistemologia do conhecimento tecnológico como base de geração, aplicação e difusão de tecnologia.** Idéias. Fortaleza, n. XXII, 1996.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

_____. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp>>. Acesso em: 01 ago. 2010.

GT – Formação de Professores e práticas pedagógicas

DISPOSIÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DOCENTE TRAZIDAS PELOS FUTUROS PROFESSORES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Márcia Regina do Nascimento Sambugari²⁴⁸

Resumo: O presente texto apresenta parte da pesquisa que investigou nos momentos de estágio curricular, a socialização presente nas relações entre professoras em exercício que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino e alunos estagiários do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio de questionário para caracterização dos sujeitos, sessões de observação nos momentos de estágio de quatro acadêmicos e as respectivas professoras que os receberam em sua sala de aula, gravação das reuniões de orientação de estágio na Universidade, registro dos diários de estágio e realização de entrevista. A análise apontou o quanto os percursos de cada um marcam suas vidas, traduzindo modos de pensar e agir a partir dessas vivências, provocando diversidade na compreensão das práticas pedagógicas, ainda que com certa regularidade, advindas dessas características sociais e pessoais. Dessa maneira, as ideias e informações sobre a docência transmitidas pelas professoras aos futuros professores provocaram diversas reações. Os cursos de formação inicial de professores são responsáveis pela transmissão de conhecimentos teóricos relativos à docência, no entanto, a escola básica também exerce função importante nesse conjunto, ao receber esses futuros professores no momento do estágio curricular. Faz-se necessário, portanto, buscar uma concepção alargada de formação que leve em consideração o percurso, os referenciais iniciais acerca da profissão trazidos pelos futuros professores, bem como a valorização da escola básica nesse processo, espaço propício para internalização e agregação de facetas da cultura na e da escola no que tange ao exercício da função docente.

Palavras-chave: Futuros professores. Exercício docente. *Habitus*.

Introdução

Ao analisar as ideias e informações que as professoras em exercício elegeram para transmitir aos alunos estagiários, bem como as formas de socialização e de reação, foram detectados alguns indícios acerca da noção de docência dos alunos estagiários. No decorrer da realização do estágio, nos momentos de interação durante as reuniões de orientação de estágio na Universidade, como também nas reflexões registradas em seus cadernos de diário de estágio, foram identificadas expressões recorrentes que demarcam traços relativos à docência que cada estagiário possui. Algumas são regulares em todos os sujeitos; outras, são singulares e podem ser consideradas como códigos que constituem a matriz de pensamento e

²⁴⁸Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia do *Campus* do Pantanal/UFMS. Apoio Financeiro: CAPES.

de ação sobre o exercício docente que, em conjunto com todo o percurso familiar, escolar e social de cada estagiário, permitiram diferentes formas de reação diante das situações vivenciadas no contato com a escola.

Embora sejam expressões recorrentes, regulares ou singulares, a origem dessas percepções apontou diversidade em cada sujeito. Dessa maneira, esse texto apresenta o que dessas disposições sobre o exercício docente os alunos estagiários trouxeram para o curso de Pedagogia, estabelecendo relações com os modos de socialização que tiveram nas situações de estágio. Para tanto, primeiramente constam o caminho teórico-metodológico percorrido e os sujeitos da pesquisa, para em seguida tecer as análises dos dados que apontou aspectos singulares, bem como regularidades com relação à docência, internalizadas nos estagiários antes de entrarem no curso de Pedagogia.

O caminho teórico-metodológico percorrido

O contato com os estudos que abordam as perspectivas teóricas sobre socialização permitiu evidenciar que, ao investigar a socialização entre alunos estagiários e professores em exercício, seria necessária uma sustentação teórica que não restringisse a socialização apenas como adaptação da pessoa e sua adequação às exigências dos cursos, nem tampouco dar atenção apenas à interação, tendo em vista apenas a subjetividade do indivíduo. Seria preciso pensar a socialização como mediação, como interação que se dá mediante ações e práticas que vão se constituindo numa relação de trocas, que são diversas, ainda que mantenham traços comuns. A forma pela qual o agente irá interagir nessas relações vai depender das disposições que foram adquiridas por ele em todo seu percurso de vida.

Dessa maneira, o quadro teórico de Pierre Bourdieu (1990) contribuiu para se pensar essas relações, pois para ele “[...] a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 208-209).

Entretanto, a socialização não ocorre de forma linear, somente por meio da incorporação dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo das condições socializadoras. Essa perspectiva teórica contribuiu para a presente pesquisa, pois os futuros professores podem manifestar maneiras diversas de pensar, bem como diferentes reações durante os momentos de estágio, a partir das condições de existência vivenciadas, isto é, certas facetas do *habitus* de cada um, revelando um terreno fértil para se investigar como isso ocorre. A categoria *habitus* segundo Pierre Bourdieu foi tomada como um dos conceitos centrais no presente estudo.

O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes agências de socialização, é definido por Bourdieu (2003a) como um sistema de disposições duráveis, isto é, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das práticas e das condições materiais de existência. O *habitus* é uma matriz de práticas variadas, ou seja, os preceitos, os valores, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida, tais como a escola, clubes, igreja, vida profissional. Essas disposições orientam os pensamentos, as percepções, as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano que pode ser ora consciente, ora inconsciente e que está em constante reformulação.

Na perspectiva de Bourdieu (2003a), essas disposições, resultado de uma longa aprendizagem, se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o agente tem com a sociedade. Isso apontou a necessidade de se trabalhar com uma concepção alargada de formação, segundo a formulação explicitada por Marin (2009), obtendo informações acerca das condições de vida pregressa e atual das professoras e dos alunos estagiários, sujeitos da pesquisa.

Considerando a opção de análise dando ênfase aos estudos sobre estágio curricular, focalizando a socialização numa perspectiva sociológica de Bourdieu (1974, 1990, 1996, 2002, 2003a, 2003b), fez-se necessário a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, os quais serviram para fazer um cruzamento e se ter um enriquecimento de informações.

Contou, primeiramente, com questionário respondido por acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso do Sul, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado Curricular I, no ano de 2008, cuja finalidade consistiu em obter informações sobre suas práticas culturais, a situação econômica e de suas famílias, a fim de selecionar, como sujeitos da pesquisa, quatro acadêmicos com diferentes percursos. Essa seleção foi importante por propiciar uma riqueza de dados e verificar como a diversidade nos percursos dos sujeitos interferiu, ou não, nas reações à regulamentação que as professoras em exercício transmitiram com relação à incorporação e enfrentamento dos alunos estagiários sobre o exercício da função docente. Com esses dados, foi possível tecer um panorama geral da turma e localizar os sujeitos que seriam selecionados para as sessões de observação na escola.

Com o objetivo de coletar informações acerca da vida pessoal e profissional das professoras que receberam os alunos estagiários, sujeitos da pesquisa, elas também responderam a outro questionário. Os conceitos de Bourdieu (2002) contribuíram na presente

pesquisa, como método a direcionar o foco de análise, sobretudo para a coleta de dados em relação às condições sociais, às instruções, às tarefas que as professoras atribuem aos alunos estagiários, buscando identificar o que já estava aprendido, o que se manteve e o que se alterou na visão do aluno estagiário acerca da docência, nos momentos de interação com a professora em exercício.

Foram necessárias também sessões de observação dos quatro acadêmicos em seu momento de estágio curricular. Ciente dos desafios da observação, por ser uma técnica que depende energia e tempo do investigador e por oferecer uma amplitude de dados, conforme aponta Woods (1998), optou-se pela observação não participante. Nessa modalidade, o investigador observa as situações de interação, “[...] no fundo da sala para observar as coisas tal como ocorrem naturalmente, com a menor interferência possível de sua presença” (WOODS, 1998, p. 52).

Outra fonte de dados utilizada na presente pesquisa consistiu no registro do diário de estágio dos acadêmicos. Pátaro e Araújo (2008), em seu estudo com alunos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, ao utilizarem o registro dos diários de estágio dos acadêmicos, concluíram que é uma rica fonte de dados. Os futuros professores registram suas reflexões acerca das experiências vivenciadas no estágio, os desafios, as dificuldades e conquistas, refletindo os diferentes percursos de formação.

Os dados das sessões de observação foram registrados por meio de Notas de Campo, contendo a descrição do dia, pondo em destaque os momentos de interação entre o aluno estagiário e a professora, como também os fragmentos de registro do diário de estágio dos acadêmicos. O registro das notas de campo foi organizado sob a forma de episódios dos contextos de interação entre professora em exercício e aluno estagiário, buscando detectar, nos momentos de socialização, a manifestação do exercício da função docente com as regularidades e singularidades, tomando como parâmetro a perspectiva relacional de Pierre Bourdieu e Wacquant (2008) quanto à necessidade de “[...] captar a particularidade dentro da generalidade, bem como o que é geral dentro das particularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 109). Após identificar o que era uno e o que era invariante, buscou-se detectar nessas interações algumas ‘marcas’ sobre o exercício docente que cada sujeito já tinha presente ao chegar ao curso de Pedagogia, as que sofreram alterações e as que foram agregadas.

Devido à abertura e permissão da coordenação do curso de Pedagogia e dos sujeitos da pesquisa, as reuniões de orientação do estágio na Universidade foram gravadas, para perceber a riqueza de trocas entre os estagiários que se reuniam e traziam à professora

orientadora do estágio as impressões e inquietações vivenciadas na escola. Assim, o presente estudo contou com a gravação dessas reuniões, que foram transcritas e organizadas dentro do eixo de análise descrito anteriormente.

Além disso, foi necessário realizar entrevista com os alunos estagiários, sujeitos da pesquisa, para ampliar as informações, a fim de buscar mais elementos sobre os indícios de disposições que compõem o *habitus* de cada um, detectados no momento das sessões de observação. Dessa maneira, a entrevista contou com um roteiro específico para cada sujeito, focalizando a origem de algumas atitudes recorrentes captadas nas sessões de observação, bem como a busca de mais informações acerca do percurso familiar, escolar e social. O contato constante com os sujeitos durante a realização das sessões de observação contribuiu para a proximidade e a facilidade de acesso na realização da entrevista, a fim de se reduzir a violência simbólica que se pode exercer ao entrevistado, conforme nos alerta Bourdieu (2003b).

Os estagiários, seus percursos e a interação com as professoras da escola

A seleção dos sujeitos deu-se principalmente pela ausência de atuação direta na docência, bem como aceitação em participar da pesquisa e estivessem cursando a disciplina Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia. Dessa maneira, Célia, Willian, Paula e Clara foram selecionados para esse estudo. Eles foram recebidos, respectivamente, pelas professoras Milena, Jaqueline, Adriana e Edna, em suas salas de aula na escola Monte Verde para a realização do estágio. Tanto os estagiários, quanto as professoras e a escola estão identificados por pseudônimos, a fim de manter o anonimato dos sujeitos.

A análise dos dados obtidos por meio de questionário relativos ao percurso dos sujeitos evidenciou as condições em que os estagiários adquiriram as suas disposições, compondo seu *habitus*.

O percurso de Célia apresenta forte influência econômica, social e cultural, possuindo escolarização elevada e grande envolvimento acadêmico na universidade em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Ela se relaciona com a cidade por ser nora de um médico, usufruindo capital social e, ainda, com disposições para interagir com pessoas; afinal, ela é comerciante e tem um marido que também interage com o público, em atividade circense.

O percurso de Willian é marcado por forte influência religiosa e cultural desde a sua infância. Sua disposição para o teatro e apresentação para públicos, interagindo com grupos diversificados, o distingue no grupo, também por ser homem.

No percurso de Clara, o que se destaca é a forte influência cultural na família, o pai militar que viajava e mandava informações para ela e depois a mãe, que dispunha de

materiais para leitura, sedimentando a disposição para o conhecimento e a troca de informações. Paula também teve um percurso familiar com influência cultural, mas em sua escolarização teve muitas dificuldades e desafios diante das situações que vivenciava na escola, marcando sua dificuldade em falar em público.

Um aspecto a ser levantado se refere à diversidade de situações que os alunos estagiários encontraram em cada turma com as professoras que os receberam. É interessante destacar que as quatro professoras eram formadas na mesma instituição de Ensino de Ensino Superior em que os alunos estagiários cursavam a Pedagogia.

Em seu primeiro contato com a docência, a estagiária Célia se deparou com uma turma de 3º ano com alunos com bastante dificuldade com relação à leitura e escrita, interagindo com a professora Milena que possuía muito tempo de atuação na docência, pois era aposentada no Estado e continuava trabalhando na rede municipal, como professora.

O estagiário Willian interagiu com a professora Jaqueline que, embora tivesse dez anos de atuação, era a primeira vez que trabalhava com uma turma de 3º ano. Já a estagiária Paula esteve num contexto de 1º ano com a professora Adriana, também com dez anos de exercício docente, tendo maior experiência na educação infantil. A estagiária Clara também se deparou com uma realidade peculiar numa turma de 2º ano com a professora Edna que estava quase se aposentando. A relação das professoras em cada contexto propiciou aos alunos estagiários diferentes reações, a partir das disposições sobre o exercício da função docente trazidas pelos alunos estagiários. Essas disposições, algumas referentes às práticas pedagógicas e outras ao *ethos* da profissão são apresentadas e discutidas a seguir.

Disposições sobre a docência trazidas pelos futuros professores para o curso de Pedagogia a partir de suas reações no momento da realização do estágio curricular

Antes de ingressarem no curso de formação inicial, Clara, Célia, William e Paula já tinham percepções distintas de como um professor devia atuar. Ao chegarem ao curso de Pedagogia, eles trouxeram instaladas algumas formas de falar sobre a docência, as quais, articuladas ao capital cultural e ao percurso familiar e de escolarização de cada um, constituíram modos de pensar e de agir diante das situações vivenciadas em seu estágio.

Foi recorrente, na estagiária Célia, o destaque à importância da profissão como visão inicial da docência que trouxe para o curso de Pedagogia. Contudo, acreditava que poderia ser realizada por qualquer pessoa. Ela atribuiu essa visão à sua experiência como aluna. Ela manifestou, também, que o professor não pode gritar em sala de aula, sendo perceptível em vários momentos de interação nas reuniões de orientação estágio, bem como em seu diário de

estágio. Ela interagiu com a professora Milena, que tinha o hábito de falar muito alto com os alunos. Aqui a marca da escolarização também teve forte influência; entretanto, outro elemento aparece, que é a convivência familiar e a relação matrimonial.

Nunca tive professores que gritavam. E sempre tive que não é no grito que a gente consegue as coisas. Acho que tem influência também da minha própria família. Minha família sempre foi muito briguenta e gritava pra caramba, mas nunca achei certo. Quanto cresci e fiquei adulta, refleti sobre algumas coisas que não queria para a minha vida. E esse foi um aspecto. E o que modificou também teve como contribuição a relação matrimonial. Como meu marido é mais calmo, eu aprendi a ser mais calma, como ele (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

A relação matrimonial de Célia imprimiu outras marcas com relação a aspectos da docência que foram identificados como fortes durante a socialização na escola. O aspecto da coletividade foi bem marcante. Segundo sua visão, o professor precisa trabalhar em coletividade, pois

Eu gosto de fazer as coisas com os outros. Aperfeiçoei isso depois que comecei a namorar meu marido, porque ele sempre pedia uma sugestão e ele sempre fala que, se acertamos, o acerto é nosso e se erramos, o erro é nosso. Se tenho uma ideia pra alguma coisa, gosto de partilhar, ouvir opiniões. Acho que tudo o que a gente faz sozinho é muito mais difícil. É lógico que tem alguns momentos em que a profissão exige que você prepare sua aula, veja as atividades. Mas tem momentos que você precisa do outro. Às vezes por ter simplesmente uma dúvida sobre algum assunto, sobre como preparar, realizar atividades. (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

Além da influência familiar e da escolarização, Célia se remeteu ao tempo em que participou de uma igreja evangélica, com relação à importância da coletividade na docência:

[...] Lembro também da época que eu era da Igreja, o que importa é que ele cresça e eu diminua, não tanto ao pé da letra, mas se eu posso fazer o outro crescer comigo (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

Para Paula, outros aspectos foram recorrentes em sua visão inicial sobre a docência. O aspecto da afetividade foi muito forte, remetendo também à sua escolarização. Percebe-se no percurso da Paula que a escolarização foi conturbada, com professores que não tinham paciência, muitas vezes expondo-a perante os demais colegas. Dessa maneira, a partir dessas situações, ela apresentou a visão inicial de que é necessário ter afeto pelos alunos, para ser professor. Essa questão da afetividade ficou perceptível também em outros aspectos

recorrentes em Paula, ao afirmar que o professor não pode desistir dos alunos. Ela remete essa visão à sua situação como aluna:

Isso já parte da questão da minha vivência que, assim, o aluno já não tem, digamos, um estímulo em casa, tirando assim, de estímulo de “filho, você tem que ir na escola porque lá tem merenda”; “filho, você tem que ir na escola para brincar lá”. Ele já é desanimado, a família já não dá tanto ânimo, aí ele chega no colégio e ainda tem um professor que não anima, já desiste dele. Eu falo até por questão da minha vivência e dos meus colegas que, hoje em dia, eu acho que muitos não conseguiram perseverar, continuar os estudos, por conta de professores que desistiram deles, de ajudar, de animar ele e tal. Ah, está com dificuldade, vou deixar ele. O professor tem que ir animado para a sala de aula, porque isso ajuda a contagiar a criança a aprender (Estagiária Paula/Entrevista, 2009).

A visão de que trabalhar com cópia não dá certo foi algo muito forte em seus registros, bem como nos comentários durante as reuniões de orientação de estágio.

Eu, como aluna, eu aprendi a escrever primeiro do que aprender a ler. Inclusive eu sou repetente da primeira série. A primeira série que eu repeti eu sabia escrever, eu tinha uma letra bonita, eu tinha domínio da caligrafia. Eu não tinha da leitura, inclusive eu reprovei de leitura, porque eu era da época de tomar lição. [...]. Então, eu acho que isso foi assim, é algo que eu vivi, muitas coisas que eu vivi, porém eu fui tomar consciência disso sendo aluna aqui na Universidade e me deparando com realidades parecidas com a minha época (Estagiária Paula/Entrevista, 2009).

A visão inicial da estagiária Clara, de que o professor tem a obrigação de ensinar trazida para o curso de Pedagogia, teve forte influência da mãe que tinha formação no Magistério e exercia a atividade de explicadora em casa. Dessa maneira, durante a relação da Clara com a escola, foram-se tecendo alguns valores referentes ao exercício docente, fazendo com que isso também marcasse sua experiência como aluna:

Eu tinha a imagem que o professor, eu sempre tive essa imagem, não sei se foi a minha mãe que falou, eu não sei de onde veio. Mas, com certeza foi com ela que convivi muito mais tempo, que o professor tinha obrigação de ensinar. Isso aí, antes, mesmo quando eu estudava, eu exigia dos meus professores que eles me ensinassem, né? E eu sempre fui muito, assim, por esse aspecto e hoje eu continuo com essa ideia (Estagiária Clara/Entrevista, 2009).

O estagiário William também apresentou uma visão construída a partir de sua situação na família. Sua visão inicial de professor era de repassador de conteúdos, reportando a situações de brincadeiras na infância:

[...] professor passivo, que só transmitia conteúdo atrás de conteúdo, sem ter o real compromisso de ensinar os alunos e sem se preocupar se os alunos aprenderam ou não. Quando eu estava nas séries iniciais, a imagem que eu tinha de professor era de um profissional que passava conteúdos apenas, incansavelmente. Tanto é que,

trazendo à memória, quando criança eu fazia isso nas brincadeiras com os colegas, em que eu era o professor, eles os alunos, e a porta do meu quarto a lousa. E eu falava para eles sentarem e começava a passar muitos exercícios, muitos por sinal e detalhe: nunca explicava, ou seja, reproduzia o que eu via na escola, com a professora (Estagiário William/Entrevista, 2009).

No período de sua escolarização, William agregou mais um elemento à sua visão inicial, que não consistia em apenas repassar conteúdos, mas alguém que também ensina e motiva os alunos. Esse dado que traz do seu período do Ensino Médio, do professor como incentivador e motivador, pode ser articulado ao que foi apresentado no capítulo anterior acerca das situações no teatro, em que destacou a presença de uma professora que o incentivou muito. Essas situações podem ter contribuído para a agregação de mais esse atributo da função docente.

Além da escolarização e da família, a igreja também exerceu forte influência na constituição da visão de William, conforme podemos observar em seu relato:

[...] Quando eu entrei na igreja, na qual congrego até hoje, eu incorporei mais um adjetivo ao professor, devido às minhas vivências na escola dominical, que é o professor que tem um determinante para poder ensinar, que é levar em consideração a pessoa do aluno, o que se passa no interior do mesmo. E assim eu fui tendo essa imagem do professor, não sei se indefinida ou fragmentada, de acordo as minhas vivências (Estagiário William/Entrevista, 2009).

Aspectos como necessidade de atendimento diferenciado, planejamento de aula e a coletividade como componentes inerentes ao trabalho do professor foram ideias marcantes e recorrentes nos momentos de interação do William durante o estágio, nas reuniões de orientação na Universidade e em seus registros no diário de estágio. Tais aspectos também são oriundos de situações na igreja. Com relação à visão de um atendimento diferenciado, ele trouxe situações como professor de escola bíblica:

Nas minhas vivências enquanto professor de escola bíblica, em que eu precisava, além de dar aula bíblica, acompanhar cada aluno meu. Através do diálogo, eu descobria que cada aluno tinha um problema diferente, alguma debilidade e mediante esse 'diagnóstico', conduzia meu trabalho. Ou seja, eu precisava conhecê-los, para saber como trabalhar com eles (Estagiário William/Entrevista, 2009).

Embora tenham sido poucas as situações como ministrante de aulas bíblicas, elas influenciaram na ênfase dada por ele com relação à necessidade de se planejar a aula:

Isso eu já aprendi na igreja. Eu precisava ter um planejamento de que assunto eu iria tratar aquele dia na aula bíblica. Então eu fazia um esquema que servia de norte pra mim, que não me deixava ficar

perdido, ou seja, uma sequência a ser seguida. Se eu não fizesse isso ficaria perdido, como já aconteceu quando eu não realizei esse procedimento. Mas a forma correta de se fazer um planejamento com objetivos, metodologia, eu fui aprender na Universidade (Estagiário William/Entrevista, 2009).

Embora ele destaque que a forma correta de se fazer um planejamento tenha aprendido na Universidade, o que chamou a atenção, aqui, foi a forte influência que a igreja exerceu na sua vida, com relação à constituição de percepções, formas de pensar e de agir relacionadas ao exercício docente. O outro aspecto é a coletividade, que ele também destacou como ter adquirido na igreja:

[...] É muito importante tratar cada pessoa individualmente, como única, porém é de suma importância que se trabalhe o coletivo, ou seja, o relacionamento dessa pessoa com os demais, que chamamos de comunhão. Então, eu acredito que o professor, como condutor do processo educacional, deve ter essa flexibilidade de trabalhar o aluno individualmente e o mesmo em grupo (Estagiário William/Entrevista, 2009).

Na perspectiva de Bourdieu, o indivíduo, ao longo de seu percurso é submetido a diferentes espaços de socialização, sendo a família o grupo responsável pela inserção do indivíduo no grupo social do qual faz parte (BONNEWITZ, 2003). Dessa maneira, pode-se notar que as situações vividas pelos estagiários em outras agências de socialização como a família, a escola e a igreja contribuíram para a formação de percepções que orientaram a forma de ver e interagir com as professoras, durante a realização dos estágios.

Na interação com as professoras em sala de aula, os alunos estagiários também se reportavam a modelos de escolarização, trazendo à memória antigos professores, conforme podemos verificar, a seguir, quanto aos conceitos ‘maior que’ e ‘menor que’, trabalhados pela professora Milena:

[...] Professora Milena: Isso é muito abstrato para eles e eu preciso trabalhar o concreto com eles para ver se eles aprendem, porque isso é muito abstrato.

Estagiária Célia: Até para gente é. Eu até estava lembrando que eu fazia o sete (>) e o quatro (<) para lembrar qual é o maior e o menor.

Professora Milena: Mas isso é muito difícil para eles. A gente precisa trabalhar bem o concreto, bater bastante.

Estagiária Célia: É, eu sei. É que estava lembrando que aprendi isso na quinta série (Registro da Nota de Campo 01 - estagiária Célia e professora Milena, 04/03/08).

Essa lembrança também foi verificada no caderno de registro de estágio de Célia:

A professora Milena trabalhou sequência numérica de 100 a 200 e agora está trabalhando sistema de numeração decimal. Quando eu estudei, a professora pedia para a gente decompor os numerais. Por

exemplo: 352. Então a gente fazia: $300 + 50 + 2 = 352$. Era mais fácil. Eu não consigo ver uma sequência. Parece que cada hora se trabalha uma coisa, sem articulação (Registro Diário de Estágio – Célia 10/04/08).

Outros aspectos, além do ensino, também foram reportados, lembrando vários professores. Clara, ao destacar a necessidade de que o professor precisa ser animado, citou um professor que marcou sua escolarização:

Eu tive um professor de Biologia que me marcou a vida inteira, isso eu já estava no segundo ano. Ele chegava e o bom dia dele acordava todo mundo e isso eu gravo até hoje as coisas que ele me ensinou daquele jeito, né? E isso eu levei para o vestibular e levo para a minha vida. [...] Ele teve que arrumar um jeito de dar aula para a gente, de prender a nossa atenção. E eu acho que o professor tem sim, o dever de ser assim, mas, não acontece sempre (Estagiária Clara/Entrevista, 2009).

Paula também trouxe essa visão do professor que necessita ser animado diante de seus deveres, remetendo também a antigos professores. Entretanto, as situações não foram positivas como a de Clara:

Baseado na minha experiência, quando criança, eu acho que meus professores dos meus primeiros anos no Ensino Fundamental, acho que até a minha quinta série, os professores não eram tão contagiosos, contagiantes, alegres, assim digamos. Eu acho que eu já peguei professores comunicativos, que gostavam de interação, que passavam a partir da sexta em diante (Estagiária Paula/Entrevista, 2009).

Célia remete-se aos bons professores que teve em sua escolarização, que animavam e envolviam os alunos para justificar a sua visão de que ‘a postura do professor influi no que os alunos vão ser’.

Sempre tive ótimos professores. Pessoas animadas e que envolviam os alunos. Tenho muito como base o modelo dos meus professores. Via que esta atitude era que me animava a participar. Eu me lembro que, às vezes, estudava para que meus professores não se decepcionassem comigo. E hoje, penso que se o professor é devagar, é acomodado, seus alunos serão assim também (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

Ela também atribuiu sua escolarização em escola particular com relação à importância de o professor desenvolver várias atividades em sala e à função do professor nessas situações:

Sempre estudei em escolas particulares, em que não existia o ficar sem fazer nada. É o famoso ditado: mente vazia, oficina do diabo. Então, era o tempo todo estudando. Se já tivesse acabado uma tarefa, a professora falava: “vá ler um livro, ou o texto da página tal” (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

Essas lembranças dos alunos estagiários, seja por meio de situações consideradas positivas ou negativas, de professores que tiveram em sua escolarização, funcionaram como um filtro de ações diante das situações que eles foram vivenciando no estágio. A clássica investigação de Lortie (1975) enfatiza que o futuro professor traz para os cursos de formação modelos de professores que foi construindo em seu imaginário, quando aluno, durante a escolarização prévia à formação inicial. Crenças, valores, normas, comportamentos e conhecimentos que compõem o *ethos* profissional são apreendidos ainda quando estão na condição de alunos. Tais modelos, segundo ele, muitas vezes estão assentados de tal maneira que não conseguem ser alterados.

A noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu (1990) contribui para a compreensão desses aspectos citados e internalizados, que orientam as formas de pensar e agir dos agentes diante das situações presentes e futuras.

Algo que predominou nos quatro sujeitos foi a manifestação de que o professor precisa ter caligrafia boa, letra boa. Ao questionar de onde eles trazem essa visão, tanto Célia quanto Clara apontaram ser da própria escolarização, apesar de ter também forte influência da família, o pai, no caso da Célia:

Da minha própria escolarização e também da cobrança que sempre tive dos meus pais. Lembro que as professoras sempre elogiavam a minha caligrafia e diziam que era igual à professora da 1ª série. Eu achava o máximo. Aí, quando eu estava no estágio, eu pensava: se eu achava o máximo ter a letra igual da minha professora, imagina se ela tivesse uma letra feia? Eu teria copiado a letra feia. Por isso já meu pai até me batia, caso minha letra estivesse feia, inconscientemente, tinha que sair bonita (Estagiária Célia/Entrevista, 2009).

E, no caso de Clara, foi a mãe quem exerceu forte influência. Ela enfatizou, também, que o seu percurso na vida escolar contribuiu para a internalização de que é necessário ter a letra boa para ser professor:

No começo, quando eu fui alfabetizada, eu me lembro muito bem essa parte, porque eu não sabia escrever, mas eu fui para a escola sabendo ler, porque minha mãe sempre ela deixava muito à disposição gibis, revistas e tudo, porque a gente era muito curiosa. [...] A minha mãe nunca foi de exigir que a gente tivesse uma caligrafia perfeita, mas ela exigia que a gente desenhasse a letra certa. [...] E na alfabetização, quando eu chegava na sala de aula, realmente, graças a Deus a minha primeira professora tinha uma letra muito boa. Aí foi bagunçando um pouco a minha cabeça depois quando eu passei para a série seguinte, onde os professores não tinham cuidado. [...] Então, eu acho que foi, assim, da minha experiência como aluna. Não foi nem, assim, como estudante do curso de Pedagogia e muito menos no estágio. Foi o sofrimento que eu passei mesmo como aluna durante a minha vida escolar (Estagiária Clara/Entrevista, 2009).

Pode-se notar que essas manifestações acerca do que compõe o trabalho do professor, trazidas pelos alunos estagiários ao chegarem ao curso de Pedagogia, foram construídas a partir de situações internalizadas na socialização familiar, em momentos de brincadeiras de infância, no próprio percurso de escolarização, na relação matrimonial e até mesmo em outras instâncias, como a igreja. Assim, a presente pesquisa confirmou o pressuposto de que o aluno, ao realizar seu estágio curricular, já possui disposições instaladas como parte do *habitus* no que tange à função docente.

Considerações Finais

Com a realização da pesquisa foi possível verificar que os alunos estagiários, ao ingressarem no curso de formação de professores já haviam construído noções distintas de como um professor devia atuar. Ou seja, ao chegarem ao curso de Pedagogia, trouxeram instaladas algumas percepções da prática pedagógica, as quais, articuladas ao capital cultural e ao percurso familiar com forte presença da arte e artesanato e de escolarização de cada um, constituíram modos de pensar e de agir diante das situações vivenciadas em seu momento de realização de estágio.

As ideias, conhecimentos, atitudes e pensamentos acerca do que compõe o trabalho do professor, trazidos pelos alunos estagiários ao chegarem ao curso de Pedagogia foram obtidos a partir de vivências internalizadas na socialização familiar, em momentos de brincadeiras de infância, na própria escolarização, na relação matrimonial e até mesmo em outras instâncias, como a igreja. Dessa forma, pode-se afirmar que o aluno, ao realizar seu estágio curricular, já possui disposições instaladas como parte do *habitus* no que tange à função docente, a partir do conjunto de informações que foi incorporando até o momento, agregando as práticas vividas na escola.

Há que se considerar que o universo do curso de formação de professores, sobretudo no momento do estágio, constitui, de fato, um local complexo, pois com a realização desse estudo foi possível detectar inúmeros aspectos da cultura na escola - a existência de valores, crenças, formas de pensar - e aspectos da cultura da escola, tais como os modos pelos quais se organizam, distribuem o tempo do ensino e da merenda, as atitudes de controle dos alunos (sejam as crianças, sejam os estagiários), as características das interações que, às vezes, são dialéticas, às vezes não, diante dos desafios e da colaboração possível. E tudo isso vai compondo a realidade do ser professor e de exercer a docência.

Faz-se necessário, portanto, conforme apontado por Marin (2009) que os cursos de formação trabalhem com uma concepção alargada de formação que leve em consideração o percurso, os referenciais iniciais acerca da profissão trazidos pelos futuros professores, bem como a valorização da escola básica nesse processo, pois é também no ambiente escolar que os estagiários internalizaram e agregaram facetas da cultura da e na escola no que tange ao exercício da função docente.

Referências

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, p. 39-72, 2003a.
- _____. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003b.
- LORTIE, Dan Clement. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.
- _____. Proximidades e distanciamentos entre formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 4. Araraquara, SP: UNESP/FCLAr, 2009.
- PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ARAÚJO, Juliana Pereira. Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário do estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*, 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 1-13, 2008. [Cd. rom].
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

GT-Formação de professores e práticas pedagógicas**PROFESSORES DE ENSINO SECUNDÁRIO, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO: TECENDO A TRAMA DE RELAÇÕES****Daniela Felisberto da Silva²⁴⁹****Resumo**

Este trabalho é resultado da disciplina “Currículo e cultura escolar” desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). O foco deste é o professor como operador do currículo, uma vez que essa categoria profissional exerce seu trabalho a partir da cultura escolar que interfere diretamente na constituição do currículo. Para tanto, delimitaram-se as seguintes problematizações: do que se trata o currículo e a cultura escolar? Quais as implicações desses fatores no trabalho do professor? Para responder a essas perguntas os objetivos são: realizar uma aproximação entre o objeto de pesquisa – professores do ensino secundário - com os autores debatidos na disciplina; tratar da cultura escolar e sua constituição por meio do currículo; e discutir de que maneira o professor é [o principal] operador do currículo. Para tanto se realiza um diálogo com os teóricos que explanam sobre a temática proposta, quais sejam: Apple (1982, 1999); Dallabrida (2009); Nóvoa (1999); Pérez Gómez (2000), dentre outros. Compreende-se que os envolvidos na cultura escolar e no currículo, em especial os professores, absorvem esses elementos e ao realizarem seu trabalho, reproduzem ideologias pensadas por terceiros, no caso, a sociedade pautada em interesses dominantes.

Palavras-chave: cultura escolar; currículo; professor.

Introdução

Este trabalho é resultado da disciplina “Currículo e cultura escolar” desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). O foco deste é o professor como operador do currículo, uma vez que essa categoria profissional exerce seu trabalho a partir de uma cultura escolar que interfere diretamente na constituição do currículo.

Após as leituras e discussões compreendemos que a escola é detentora de uma cultura própria. Ao se construir o currículo, os aspectos que permeiam a cultura escolar são considerados e, desse modo, há uma relação contínua entre estes elementos que compõem a escola e interferem nas dinâmicas que ali se desenvolvem.

Isto posto, algumas questões norteiam a proposta, a saber: do que se trata o currículo e a cultura escolar? Quais as implicações desses fatores no trabalho do professor?

²⁴⁹ Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Quais aproximações são possíveis sobre o professor de ensino secundário como operador do currículo?

Professores de ensino secundário são profissionais da Educação que atuaram na educação secundária, definida como “[...] a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, assim como a educação primária corresponde à educação da criança.” (ZOTTI, 2005a, p. 30).

Portanto, os professores do ensino secundário são compreendidos como os profissionais que passaram por formação específica a fim de atender aos critérios para obtenção de certificação e, desse modo, tornaram-se aptos a formar os adolescentes que passavam pela educação secundária.

A fim de responder a essas perguntas os objetivos são: realizar uma aproximação entre o objeto de pesquisa – professores do ensino secundário - com os autores debatidos na disciplina; tratar da cultura escolar e sua constituição por meio do currículo; discutir de que maneira o professor é [o principal] operador do currículo e, fazer as primeiras aproximações para compreender o professor de ensino secundário como operador do currículo.

Para tanto se realiza um diálogo com os teóricos que explanam sobre a temática proposta, quais sejam: Apple (1993, 2006); Dallabrida (2009); Nóvoa (1999); Pérez Gómez (2000), dentre outros.

Currículo, cultura escolar e o trabalho da escola

Antes de desenvolver as discussões a respeito do professor como operador do currículo, este tópico objetiva abordar os conceitos de currículo e cultura escolar, a fim de esclarecer como ocorre a dinâmica entre esses dois elementos que norteiam as práticas escolares.

Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção **micro** e um olhar **macro**, privilegiando um nível **meso** de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde **também** se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. (NÓVOA, 1999, p. 15, grifo do autor).

É notório que a instituição escolar sempre existiu com o objetivo de preparar os indivíduos para a sociedade e, para que isso ocorra é necessário um conjunto de

planejamentos e normas que permita a organização de possibilidades para alcance desse objetivo. “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum.” (NÓVOA, 1999, p. 35).

Sendo a escola um espaço que recebe sujeitos com diferentes trajetórias, essa instituição exerce suas atividades a partir de um “padrão” que é absorvido diariamente por todos que estão envolvidos no processo educativo. Nesse aspecto, diretores, coordenadores, professores e alunos ingressam no campo educacional e são permeados por condutas específicas daquele espaço.

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

É evidente que não há como compreender as dinâmicas da instituição educativa sem considerar que além dos conteúdos teóricos ali trabalhados, outros aspectos são construídos continuamente nas relações entre os sujeitos que compõem esse espaço. “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham. (Brunet, 1988).” (NÓVOA, 1999, p. 29).

A relação entre currículo e cultura escolar é direta e contínua, ou seja, um interfere diretamente no outro. Para melhor delinear essa relação, destaca-se de que se trata o currículo.

O termo currículo, na tradição pedagógica, originalmente está associado a “programa” ou “plano de estudos” [...] Segundo Forquin (1993), o termo currículo abarcaria (a) “uma abordagem global dos fenômenos educativos”; (b) “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos”; (c) a forma de selecionar e privilegiar determinados conteúdos; (d) “a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”; (e) experiências vividas no espaço da instituição escolar pelo aluno que implicam a regulação de comportamento e promoção de capacidades (Forquin, 1993). (CORDIOLLI, 2004, p. 12).

O excerto acima faz compreender o currículo não apenas como o conjunto de conteúdos específicos a serem trabalhados na/pela escola, mas também como a construção de

regulamentos que, ao serem colocados explicita ou implicitamente nas relações interpessoais dentro da instituição, direcionam aos sujeitos certos padrões de comportamento moral e social.

[...] a educação [...] deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarreta opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula. (APPLE, 1982, p. 30).

A partir da contribuição de Apple (1982), destaca-se que ao se objetivar o estudo do currículo, há que considerá-lo não somente no contexto da instituição, mas atentar para o fato de que as normas e tendências sociais como um todo interferem na construção das ideologias que permeiam a construção do currículo.

Nesse aspecto, ao serem pensados os aspectos e conteúdos que serão colocados no currículo, os sujeitos que participam dessa tarefa - uma vez sendo parte de uma sociedade repleta de dinâmicas e interesses que lhe são próprios-, acabam por ser direcionados pelos fatores que compõem o contexto social externo à escola.

Evidencia-se, pois, que o currículo não é uma construção neutra. Por mais que a escola seja uma instituição formadora de indivíduos e sua função seja promover uma educação de qualidade, não se pode desconsiderar que faz parte de uma sociedade capitalista.

Os meios e os fins envolvidos na prática e na política educacionais são o resultado de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar seu conhecimento legítimo, para defender ou aumentar seus padrões de mobilidade social e para incrementar seu poder na arena social mais ampla. (APPLE, 1999, p. 24).

Considera-se que a escola produz os conteúdos curriculares a partir do que é legitimado pelas camadas dominantes. Diante disso, sendo o currículo um instrumento regulador dos conhecimentos científicos, bem como dos padrões de atitudes que se espera por parte dos alunos, tal organização é feita de modo desigual, o que reproduz a dinâmica social e suas relações hierarquizadas.

Através de suas atividades curriculares, pedagógicas e de avaliação, na vida cotidiana nas salas de aula, as escolas desempenham um papel importante na preservação, se não na criação dessas desigualdades. Junto com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural,

as escolas contribuem para o que se chamou de *reprodução cultural das relações de classe* em sociedades industriais avançadas. (APPLE, 1982, p. 99).

Nesse contexto, mesmo sendo o acesso à educação um direito de todos, o currículo é totalmente pautado nos interesses das posições mais elevadas dentro da estrutura social, pois para ser mantida, a sociedade moderna necessita de relações hierárquicas, portanto os que dominam e os que são dominados. Bourdieu (2008) também compreende a escola como um instrumento reprodutor das desigualdades e enfatiza que esta

[...] é um sistema de classificação objetivado ao reproduzir, sob uma forma transformada, as hierarquias do mundo social, com suas clivagens, segundo “níveis” que correspondem a estratos sociais, [...] transforma, com toda a neutralidade aparente, classificações sociais em classificações escolares e estabelece hierarquias que não são vivenciadas como puramente técnicas, portanto, parciais e unilaterais, mas como hierarquias totais, baseadas na natureza, levando, assim, a identificar o valor social com o valor “pessoal” e as dignidades escolares com a dignidade humana. (BOURDIEU, 2008, p. 363).

A partir do que considera o sociólogo, apreende-se que os conteúdos escolares não são organizados com o intuito de promover uma transmissão justa do conhecimento, mas para promover a manutenção da realidade social, em que poucos aprendem muito e muitos aprendem pouco. Bourdieu (2009, p. 306-7) também expõe que

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes [...] quanto a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. [...] Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante.

Bourdieu (2009) reforça a teoria de uma escola que favorece uns em detrimento de outros. “[...] o próprio processo de educação, o currículo formal e o oculto, sociabiliza as pessoas a aceitarem como legítimos os limitados papéis que elas fundamentalmente ocupam na sociedade.” (APPLE, 1982, p. 52).

O currículo oculto é aquele que mesmo não estando explícito no planejamento e sendo invisível aos olhos, ainda é capaz de interferir no comportamento de alunos.

Desenvolve-se a partir das relações de autoridade no ambiente educativo e evita conflitos a partir de eventuais questionamentos dos alunos quanto às práticas escolares.

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento. (APPLE, 1982, p. 132).

Cordioli (2004) também aborda as características do currículo oculto e reforça sua interferência nas posturas comportamentais dos alunos ao afirmar que

[...] As experiências vividas no espaço escolar por alunos e alunas implicam a regulação de comportamentos e capacidades [Forquin, 1993; Silva, 1995; Popkewitz, 1995], que não são explícitos nem aos olhos dos próprios professores e professoras, compondo efetivos **currículos invisíveis** [Moura, 2003], com a resignificação de valores referendados ou deslegitimando determinadas condutas (como por exemplo, o reforço de condutas racistas, sexistas, elitistas etc; e a domesticação de emoções, sublimação de desejos e a regulação das situações e possibilidades de afeto). Este processo como um todo comporia um **currículo concreto**, resultante de diferentes formas de planejamento e organização do trabalho pedagógico. (CORDIOLLI, 2004, p. 28-29, grifo do autor).

O currículo oculto faz com que, diante das relações de autoridade e dos conhecimentos tidos como corretos pela escola, os alunos sejam induzidos a apenas falar o que a escola espera, ou seja, a sua existência (ainda que oculta) ocorre com o fim de construir alunos que reproduzam o que é socialmente legitimado, não há espaço para divergências.

Ao longo dos anos os alunos aprendem (melhor ou pior) a preparar as provas e os exames, aprendem a responder às questões adivinhando a (boa) resposta. No “diálogo” escolar a substância raramente está em causa: o aluno aprende que mais vale dar a resposta esperada, porque é ela que determina o valor (escolar e social) que lhe será reconhecido. A lista deste tipo de aprendizagens é, sem dúvida, infinita; é o que normalmente se designa por *currículo oculto*. (HUTMACHER, 1995, p. 49).

Após o delineamento quanto ao currículo, destaca-se que suas características bem como a dinâmica que envolve sua construção e as ideologias que dele fazem parte são diretamente ligados à cultura que constitui a escola. Desse modo, explanar-se-á sobre a cultura escolar.

A escola, enquanto instituição social destinada à produção e recriação de um tipo de saber humano organizado, é a promotora de uma forma específica de educar, na medida em que os processos de educação do ser ocorrem em todos os níveis, instâncias e espaços sociais e societais [...]. (MONTEIRO, 2005, p. 141-142).

Ao seguir o que a autora expõe, enfatiza-se que ao mesmo tempo em que a escola é aparelho integrante da sociedade, possui uma característica de promover a educação que lhe é própria.

[...] conhecer tal cultura requer compreender o universo da escola, considerando todos os aspectos que a constituem, abarcando, inclusive, a influência de culturas externas e os objetivos sociais acerca dos conhecimentos que julgamos necessário saber, ou seja, tudo o que é preciso para o bom desenvolvimento social e a constituição de uma cultura específica e nela está inserida a escola, transmissora que é dessa cultura. (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 933).

Desse modo, os conteúdos e as dinâmicas trabalhadas no espaço escolar têm como fim único a formação de indivíduos para a vida em/para a sociedade.

A escola [...] desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. É fácil compreender a influência que esta cultura tem sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos que nela vivem, independentemente de seu reflexo no currículo explícito e oficial. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 131).

Ainda que o autor ressalte que a cultura escolar pode ser percebida independente do currículo, há que se destacar a proximidade das significações e interferências que ambos provocam no cotidiano da escola e nos alunos que estão imersos nesse espaço. Sendo esta instituição uma instância formadora de indivíduos, possui ideologias que traçam os caminhos a serem percorridos para a concretização desse objetivo. São essas ideologias que desenham a cultura escolar.

A cultura escolar é definida tendo como fundamento o conceito de cultura de uma organização, tomando como referência Harkabus(1997). Este autor utiliza a expressão “cultura organizacional” e, do seu ponto de vista, a organização abrange, entre outras, a escola. A cultura escolar é definida por ele como “a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de

um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização” (Harkabus 1997:2). (POL et al, 2007, p. 66).

Tal cultura é cotidianamente absorvida pelos alunos, a partir do momento em que ingressam no espaço educativo e que define qual papel, postura e obrigações devem ser assumidos durante as relações pedagógicas. Cordioli (2004) destaca que a cultura escolar

[...] estabiliza-se como um conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência. (GATHER THULER, 2001, p. 90 *apud* CORDIOLI, 2004, p. 29).

Nota-se que a cultura escolar tem um sentido bastante próximo ao do currículo. Assim, propõe-se pensar o currículo como o que está no papel, e a cultura, o que resulta da prática do currículo. Ao mesmo tempo, porém, a cultura escolar interfere neste, pois envolve os sujeitos que fazem parte do campo educativo e suas ideologias são transferidas ao currículo.

Nóvoa (1999) define a cultura escolar como “cultura organizacional”. Para o autor os elementos que a constituem são: bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias); manifestações verbais e conceituais (fins e objetivos, currículo, estruturas, etc.); manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, uniformes, etc.) e manifestações comportamentais (rituais, ensino e aprendizagem, normas e regulamentos, etc.).

A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais da análise da cultura organizacional das escolas. (NÓVOA, 1999, p. 32).

A partir das discussões realizadas neste tópico, considera-se que, ainda que currículo e cultura escolar sejam elementos próprios do campo educativo e construídos a partir de ideologias específicas desse espaço, não se pode analisa-los à parte do contexto social que envolve a escola.

Ao serem constituídos, ambos refletem as exigências de uma sociedade caracterizada pelas relações de força e hierarquia. O que difere a escola das outras dinâmicas

que interferem na formação dos indivíduos é a maneira como são planejadas as formas de transmissão tanto dos conhecimentos legitimados, quanto dos ideais de comportamento frente a essas relações que movimentam a sociedade.

Cultura escolar e currículo no ensino secundário: algumas aproximações quanto ao papel do professor

Após abordar de que se tratam currículo, cultura escolar e como estes se constituem e interferem no ambiente educativo, este tópico tem como objetivo imergir no contexto do ensino secundário, a fim de traçar algumas possibilidades quanto ao trabalho do professor. Buscar-se-á explicar de que modo o currículo dessa modalidade de ensino se constituía e conseqüentemente o papel do professor na prática destes.

Em artigo sobre o colégio Dom Pedro II, Zotti (2005a, p. 30) aborda o ensino secundário e explica que

[...] sua finalidade social está diretamente ligada à formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado à classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas [...].

Para a autora este era um grau do processo educativo voltado para a manutenção e desenvolvimento da sociedade, considerando que foi pensado e construído de modo a atender jovens pertencentes às camadas favorecidas e, portanto, com maiores possibilidades de compreender os códigos passados pela escola.

Era fundamental assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização. Contudo, os debates ideológicos ocorridos no período de 1930-1937, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar. Em comum, defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “novo” Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente. (ZOTTI, 2006, p. 2-3).

Para ingressar no ensino secundário o aluno precisava passar pelo exame de admissão, o que mostra que a escola, de fato, não era para todos e atendia aos interesses das camadas economicamente favorecidas. “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Ao ser exigido que o candidato realizasse uma prova para comprovar aptidão ao ensino secundário, não há como negar que havia um grande afunilamento entre quem ingressava e quem ficava para trás. Nesse aspecto, uma vez que o objetivo do ensino secundário era formar uma elite capacitada para atender às novas exigências que ganhavam forma na sociedade, e as provas de seleção eram uma forma de testar as aptidões dos candidatos às vagas.

Quanto aos conteúdos curriculares, entre o período do Império e início da República, eram voltados ao ensino das línguas clássicas, modernas e humanidades, ou seja, caracterizava-se por um caráter enciclopédico. (SOUZA, 2009); (ZOTTI, 2005a). Porém, os novos rumos tomados pela sociedade fizeram emergir novas discussões acerca da organização curricular do secundário.

Essa situação começou a ser abalada no início da República e intensificou-se mais a partir da década de 1920 quando vários intelectuais e educadores, defensores da renovação educacional, posicionaram-se favoráveis à remodelação da escola secundária adequando-a as necessidades da sociedade moderna [...]. (SOUZA, 2009, p. 74).

Nesse contexto, profissionais da educação se reuniram em diversas ocasiões com a proposta de redefinir o que seria necessário trabalhar nas instituições para formar um novo modelo de indivíduo.

[...] é importante constatar que a implementação de propostas de organização curricular e do trabalho pedagógico, com as quais os professores não possuem identidade, podem não encontrar respaldo suficiente para a sua implementação, pois a “[...] coisa ensinada precisa de legitimidade, e esta deve ser partilhada tanto por aqueles a quem o ensino é dirigido como pelo próprio professor” [Forquin, 1993, p. 09]. Pois “[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” [Forquin, 1993, p. 9]. (CORDIOLLI, 2004, p. 30).

O fato histórico em questão permite apreender que uma vez diretamente imersos em uma sociedade que tomava novos rumos, os professores sentiram a necessidade de adequar a escola, bem como suas propostas, de modo a atender as novas exigências que se apresentavam, tornando-se assim sujeitos envolvidos nesse processo.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, é resultante da Revolução de 1930, em que o período industrial ganhou força e os rumos da educação precisaram ser rearticulados. Porém, ainda assim as elites recebiam maior atenção nos objetivos da nova educação que se esperava.

Nas ideias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais. (ZOTTI, 2006, p. 3).

Percebe-se de forma evidente que se planejava uma cultura escolar de fato construída a partir do ideário das camadas detentoras de poder. Não se nota, nesse aspecto, uma proposta pautada na educação como um direito de toda a população. Dallabrida (2009) também discute a reforma em questão e ressalta que as propostas no ensino secundário visavam aspectos como: ampliação do tempo de curso, divisão em dois ciclos, seriação do currículo e frequência obrigatória dos alunos.

De acordo com o autor, o objetivo com tal reestruturação era “[...] produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.” (DALLABRIDA, 2009, p. 185). A sociedade brasileira se caracterizava nesse período como urbano-industrial e, portanto, mais exigente no que tange à formação de futuros profissionais.

A partir do objetivo do ensino secundário de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, é que o currículo e seus métodos foram definidos. Na prática, [...] a reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro tinha por objetivo uma formação geral, com ênfase na cultura humanística [...] com o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional [...] O segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior (BRASIL, 1931, p. 470 *apud* ZOTTI, 2006, p. 4).

Nesse aspecto o currículo do ensino secundário passou por algumas alterações em que além de elementos humanistas, foram acrescentados conteúdos de caráter mais moderno, a fim de melhor preparar os futuros dirigentes da sociedade e promover a manutenção de sua posição social.

As reformas do ensino secundário, refletindo a organização e os valores dessa sociedade, evidenciaram a função preparatória para ingresso ao ensino superior. O tradicional modelo curricular, que privilegiou as humanidades, apesar de introduzir em alguns momentos disciplinas científicas com o objetivo de modernizar a formação, reforçando o caráter enciclopédico e propedêutico, era adequado à função do ensino secundário. Assim, para as classes

dirigentes, este nível de ensino era problema há muito tempo resolvido, pois garantia a formação da elite no sentido de garantir a perpetuação de seus interesses. (ZOTTI, 2005b, p. 7).

Ainda no contexto das exigências da sociedade, em 1937, o governo Getúlio Vargas proclamou uma nova constituição, por Francisco Campos em que um caráter dual foi colado ao ensino no país: o secundário público, destinado à formação de elites condutoras e outro, de caráter profissionalizante, para a formação de trabalhadores. (ZOTTI, 2006).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada em 9 de abril de 1942 evidencia o caráter ainda elitista e atrelado ao capitalismo da referida modalidade de ensino, ao organizar propostas curriculares que exigem anos de estudo caso haja interesse de ingresso no ensino superior. Sobre todas essas reformas fica evidente que

As necessidades de um contexto em fase de industrialização também foram consideradas nas orientações curriculares através de uma maior valorização dos conhecimentos científicos. [...] As propostas curriculares deixam evidente que a função preparatória, característica histórica do currículo elitista, continua predominante, apesar das tentativas de inovação. As reformas garantiram uma formação profissionalizante para o povo, com organização e currículos diferenciados, mas não abriram mão de conduzir a elite ao ensino superior. (ZOTTI, 2006, p. 10).

A partir das considerações acima, há que se considerar que o professor do ensino secundário, por ser categoria indispensável aos objetivos da escola, tornava-se responsável por colocar o currículo em prática.

Hutmacher (1995) faz uma pequena aproximação entre a dinâmica da escola a de uma organização, na perspectiva desta ser um estabelecimento onde há divisão de funções e a busca por um fim em comum, no caso, a construção do indivíduo.

Há muitas razões para não comparar os estabelecimentos de ensino com empresas: as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) têm como “objeto” o seu próprio desenvolvimento, devendo os **profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução**. Assinale-se, no entanto, que uma escola é um agrupamento relativamente permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade. Chamemos-lhe uma organização: um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder. (HUTMACHER, 1995, p. 58, grifo nosso).

Nesse aspecto e considerando-se o caráter elitista do ensino secundário no período abordado, compreende-se que ao exercer seu trabalho o professor - imerso em uma cultura

escolar fortemente influenciada pela sociedade em desenvolvimento -, reproduzia o currículo proposto por apreender suas ideologias em suas práticas.

[...] sustentei com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político. [...] em última análise, os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa. (APPLE, 1982, p.9).

Ainda que as considerações de Apple (1982) tratem da escola atual, considera-se que são pertinentes às discussões aqui realizadas. É evidente que mesmo sendo uma instituição ímpar dentro da sociedade, possuidora de cultura e currículo específicos, historicamente recebe forte influência das necessidades sociais externas a seu espaço. Por isso, acredita-se que o professor do ensino secundário não esteve à parte deste processo, e ao contrário, foi o principal operador do currículo proposto na época.

Considerações finais

Este trabalho foi uma aproximação inicial ao objeto de pesquisa – professores do ensino secundário – e seu trabalho frente à existência da cultura escolar e do currículo proposto por esta instância social. Evidencia-se que compreender o conceito desses elementos é essencial para analisar as dinâmicas que se desenrolam no processo educativo.

Retoma-se que este trabalho teve como objetivos: realizar uma das possíveis leituras entre o objeto de pesquisa – professores do ensino secundário - com os autores debatidos na disciplina; explanar sobre a cultura escolar e sua constituição por meio do currículo; e discutir de que maneira o professor é [o principal] operador do currículo.

Foi constatado que currículo e cultura escolar possuem conceitos que se aproximam, uma vez que ambos são construções próprias da escola, mas influenciados pelos fatores externos ao espaço educativo. Ao considerar que a sociedade é caracterizada pela constante busca de desenvolvimento, os objetivos da escola são construídos a fim de formar indivíduos pautando-se na estrutura social.

Nessa perspectiva, as ideologias, práticas, crenças, formas de organização, legitimação de certos saberes e as normas características da escola, são maneiras de internalizar nos alunos noções de hierarquia e dominação. A escola é um micro espaço

guiado pelo macro e os ideais a ele pertinentes. Já o professor, acaba se tornando o operador desse trabalho, pois, uma vez fazendo parte do campo educativo, apreende para si essa cultura e a prática ao cumprir o que está no currículo.

No caso do ensino secundário, sendo este fornecido em um período em que a sociedade convertia-se em urbano-industrial, os professores acabaram imersos na nova realidade social e, desse modo, sentiam a necessidade de propor uma escola que se adequasse às novas exigências que surgiam. Daí os movimentos em prol das reformas educacionais.

É nesse aspecto que feito primeiro ensaio, constatou-se que os envolvidos na cultura escolar e no currículo do ensino secundário, em especial os professores, absorviam esses elementos de tal modo - ainda de que forma inconsciente -, que ao realizarem seu trabalho, acabavam por reproduzir ideologias pensadas por terceiros, no caso, a sociedade pautada em interesses dominantes.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Conhecimento oficial**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. A escolha do necessário. In: _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli et al. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CORDIOLLI, M. **Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

FILHO, L. M. F., et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NOVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, S. A. I. Cultura escolar e imaginário. **In:** SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2005.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. **In:** NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, C. R. C.; FREITAS, A. G. B. de. O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” 9, 2012. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.18.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 63-79, 2007. Disponível em: <www.google.com.br/#fp=39f2d6ab96413603&q=cultura+escolar>. Acesso em: 24 ago. 2013.

VICENTINI, P. P. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). In: Congresso Brasileiro de História da Educação “História e memória da educação brasileira” 2, 2002. Natal. **Anais...** Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. HISTEDBR Online, Campinas, n. 18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

ZOTTI, S. A. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: Simpósio Nacional de História 23, 2005. Londrina. **Anais...** Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1553.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 4, 2006. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

**DANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS CAMINHOS
PERCORRIDOS ATÉ SE TORNAR PARTE INTEGRAL DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

FREITAS²⁵⁰

RESUMO

Nesse artigo, parte da minha dissertação de mestrado, trago reflexões sobre o lugar ocupado pela dança nos diferentes momentos históricos da educação brasileira especialmente no ensino de Arte até se tornar parte integral deste conhecimento através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para isso utilizei teóricos que tratam da história da educação brasileira tecendo ligações com autores específicos da dança que dialogam com a dança na escola.

Palavras chaves: Arte; Dança; escola.

Introdução

Há uma diversidade de danças em nossa sociedade, e com diversas finalidades em diferentes lugares, muitas vezes unindo-se em suas funções, danças que estão voltadas ao lazer, como as festejadas em carnaval e casas noturnas, há também aquelas ligadas a rituais como as danças dos terreiros de candomblé, têm também as danças acadêmicas como os balés de repertório, danças populares, moderna, contemporânea. (MARQUES, 2007, p. 31). Nesse artigo, o que se pretende é compreender a dança no contexto educacional verificando os caminhos traçados, especialmente no ensino de arte até ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma das “modalidades” da disciplina Arte. Para isso foi realizada leituras referentes a historia da educação brasileira bem como investigar autores da dança que abordam essa temática.

Contextualizando a dança na educação brasileira, especialmente no ensino de Arte.

Buscando referências da Dança em leituras sobre a história da educação e o ensino de Arte no Brasil, verificou-se que ela raramente aparece. Para entendermos sua trajetória até se tornar parte integral do conhecimento em Arte, através dos Parâmetros Curriculares

²⁵⁰ Lucimeire Montenegro de Freitas – Psicóloga especialista em Arteterapia, Mestre em Educação Social pela UFMS, atualmente docente na FACULDADE CATÓLICA DE SANTA TEREZA - FCST – no curso de administração e professora colaboradora do curso de Psicologia da UFMS/CPAN.

Nacionais (PCNs) buscou-se leituras específicas na área de dança com enfoque na escola, tramando ligações com alguns acontecimentos da história da educação e da Arte.

Na história do ensino de arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. (MORANDI, 2006, p. 78).

As manifestações artísticas dos primeiros séculos da colonização do Brasil ocorreram com a efetivação do sistema colonial e a vinda das ordens religiosas jesuítas (1549), beneditina (1581) e franciscana (1584), que trouxeram para o Brasil vestígios de sua cultura. Segundo Francisco Filho (2001) os religiosos se utilizaram de conhecimentos de pinturas, músicas, danças, inclusive nativas, teatro e festas católicas auxiliando na catequese dos povos indígenas. Essa apropriação e transmissão da arte tinham o objetivo na domesticação dos índios e proliferação da doutrina católica.

No século XVIII (Saviani, 2008, p. 77), Portugal encontrava-se entre os preceitos religiosos e a visão racionalista com bases na lógica. Novas idéias de influências iluministas adentravam no Brasil através dos portugueses que moravam no exterior. Dentre eles destacamos o Marques de Pombal.

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas idéias de base empirista e utilitarista; pelo derramamento das “luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, presos a Aristóteles e avessos aos métodos modernos de fazer ciência. (SAVIANI, 2008, p.80)

Segundo SAVIANI (2008, p.82) por meio do Alvará de 28 de junho de 1759²⁵¹, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, e após uma década, deu início a reconstrução de uma nova organização escolar, conhecido como aulas régias²⁵², a serem mantidas pela Coroa.

²⁵¹ O alvará - Ateve-se à “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário. Após um preâmbulo, o documento trazia disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. (SAVIANI, 2008, p.82).

²⁵² Aulas regias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí a expressões aula de primeiras letras, “aulas de latim”, “de grego” “de filosofia” etc. eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam freqüentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, sem articulações entre si. (SAVIANI, 2008, p.108).

O Alvará declara “extintas todas as classes e escolas” até então dirigidas pelos jesuítas. E ordena “que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma real reforma”. (SAVIANI, 2008, p. 83). Essa reforma metodológica contemplava as ciências, as artes manuais e a técnica.

Em 1808 D. João VI, se desloca para as terras brasileiras, trazendo hábitos das cortes européias. Conforme Barbosa (1999), devido à presença da família real portuguesa nas terras brasileiras era necessário a criação de condições favoráveis para a sua permanência no Brasil.

Com a chegada da Missão Francesa²⁵³ (1816) criou-se a Academia Imperial de Belas Artes²⁵⁴ no Rio de Janeiro. Assim, surgiram as primeiras escolas técnicas e científicas, propiciando também a iniciação de um ensino artístico no Brasil. Os franceses traziam um novo estilo – o neoclassicismo²⁵⁵ ou academicismo, esperando incrementar a vida na colônia - atendendo a um público aristocrático bastante restrito. Porém se depararam com o barroco²⁵⁶ brasileiro dos artistas populares, considerados como simples artesãos que favorecia uma cultura mais regional com influências africanas.

As influências africanas também apareciam na música - que anteriormente giravam em torno dos cotidianos indígenas em suas celebrações, assim como as músicas dos colonizadores que festejavam a conquista da ocupação das terras brasileiras com sua fé cristã através do Ofício da Santa Missa - que com a chegada dos escravos, somando ao quadro colonial encontrado, resultou numa miscigenação da cultura brasileira. Nesse período destaca-se o lundu.

O Lundu, descendente direto dos batuques africanos, é considerado a primeira música afro-brasileira. A dança do Lundu de tão sensual que era, mexeu profundamente com os corpos e com a moral da sociedade do período colonial brasileiro. Desta forma, foi perseguido e proibido pela corte portuguesa e pelo clero,

²⁵³ Grupo de artistas franceses que veio às terras brasileiras a convite da família real encarregados da fundação da Academia de Belas Artes (1826). Os artistas da missão pintavam, desenhavam esculpam e construíam à moda da Europa. (RAFFA, 2008, p.153)

²⁵⁴ Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, Academia de Artes, Academia Imperial de Belas Artes. (BARBOSA, 1999). Foram os nomes recebidos pela academia em sua história.

²⁵⁵ O Neoclassicismo – movimento artístico e literário (séc. XVIII e começo do século XIX) que pregava o retorno do estilo clássico. (AURÉLIO, 2009, p.576). Foi um movimento cultural nascido na [Europa](#) em meados do século XVIII. Teve como base os ideais do [Iluminismo](#) e um renovado interesse pela cultura da [Antiguidade](#) clássica, defendendo os princípios da moderação, equilíbrio e idealismo como uma reação contra os excessos decorativistas e dramáticos do [Barroco](#) e [Rococó](#). (RAFFA, 2008, p.157).

²⁵⁶ O Barroco surge na Itália como uma manifestação Contra-Reforma e se expande para o resto da Europa e América. (FERRAZ E FUZARI, 2009, p.126).

entretanto, como tudo que é forma de cultura popular continuou a ser dançado às escondidas. (GERRA, 2009, p.03).

As danças que eram permitidas na corte restringiam-se às realizadas nos palácios em comemorações à corte no século XVI, que chegaram ao Brasil através de D. João VI. (1769 – 1826). “No final do século XIX e início do século XX, companhias de ópera francesas e italianas se apresentaram no Brasil, com elas vieram os balés que faziam parte das apresentações”. (RENGEL E LANGENDONCK, 2006, p 68).

Nesse sentido, a dança como espetáculo era uma forma de diversão para a classe dominante. No âmbito educacional, gestos contidos e polidos eram privilegiados, ainda que a dança clássica aproximasse dessa estética pelo seu caráter disciplinar e controlador de seus gestos, ela possuía um caráter virtuoso e voltado ao espetáculo o que não se adequava ao âmbito escolar. Portanto, o ensino da dança em muitos momentos não correspondia aos processos educacionais e políticos da época. (MORANDI 2006, p.79).

Uma nova concepção de arte foi surgindo, e o barroco foi perdendo espaço para o ensino acadêmico como prática/técnica reprodutivista e autoritária.

As práticas educativas aplicadas nas aulas neste momento vinculam-se a uma tendência denominada tradicional, onde predominava uma teoria estática mimética, ligada às cópias do natural e como a apresentação de modelos para os alunos imitarem. (FUZARI e FERRAZ, 2009, p.25).

De acordo com Gondra e Sampaio (2010) em 1868, Abílio Cesar Borges²⁵⁷, inaugurou no Brasil vários colégios privados, fazendo de seus estabelecimentos referências de um ensino preconizado pelos ideais dos médicos higienistas²⁵⁸.

Dentre os seus estabelecimentos, destacamos no Rio de Janeiro o colégio ABÍLIO que funcionou de 1871 até 1880. Dentre as atividades oferecidas encontra-se a dança, porém, atrelada a ginástica. De acordo com o Plano de Estudos do Colégio Abílio do Rio de Janeiro

²⁵⁷ O barão de Macahubas, médico baiano que na segunda metade do século XIX ocupou um lugar significativo na instrução do Império. Foi Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia (1856-1857), autor de livros e compêndios para a infância brasileira, publicou uma série de materiais a respeito da instrução primária divulgando um ensino brando e livre de castigos físicos e dirigiu estabelecimentos particulares durante várias décadas. (Gondra e Sampaio 2010, p.76).

²⁵⁸ O higienismo constituiu num movimento, formado por médicos que predominou durante o final do século XIX e início do século X. Sofreu fortes influências positivistas, tendo como objetivo implementar políticas de saúde e de novos hábitos á população carente como forte repercussão na área da educação. (SILVA. J, 2007, p.32).

as atividades estavam divididas em duas seções: uma voltada para a instrução primária; e outra de instrução secundária. A dança estava presente nas duas sessões. (SAVIANI, 2008, p.143).

Segundo Morandi (2006, p. 96), o termo “dança” apareceu ligada a ginástica desde a implantação do exercício físico na educação. “A dança inserida na ginástica auxiliaria no desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo”.

A ginástica se constitui como um modelo de educação corporal que buscava intervir no modo de ser e de viver dos indivíduos. Um conjunto de saberes que serviam de base para a ginástica foi constituído pelas práticas populares tradicionais de artistas e funâmbulos. Delas os pensadores da ginástica retiraram seus princípios básicos e reestruturaram esses movimentos pela ótica da ciência, conferindo-lhe princípios utilitaristas, morais e higiênicos, rompendo, assim, com seu núcleo primordial, cuja principal característica se localizava no campo do divertimento. (MORANDI, 2006, p.96-97).

Os liberais e positivistas, com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a proclamação da República (1889), provocaram grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade brasileira na intenção de consolidar o novo regime político recém instaurado no Brasil. A primeira reforma educacional da República foi a denominada Reforma Benjamin Constant²⁵⁹ onde o desafio era implementar uma pedagogia higiênica, voltada para a formação do futuro operário.

De acordo com Biasoli (1999, p. 67) o positivismo e o liberalismo passam a refletir no ensino de arte no país. O positivismo que tem como ponto principal os estudos nas ciências naturais e na matemática preconizava o ensino do desenho e da geometria por contribuírem no estudo da ciência. De outro lado o liberalismo, que decorrente da Revolução industrial, enfatiza o ensino artístico técnico voltado para o desenho geométrico por contribuir para a capacitação profissional do povo.

[...] como resultado da simbiose entre propostas positivistas e liberais, é implantado nas escolas primárias e secundárias o desenho geométrico, que, juntamente com a cópia, permanece no cenário artístico escolar até os primeiros 20 anos do século XX (BIASOLI, 1999, p. 59).

O desenho passou a ser a principal linguagem artística presente nas escolas, passando a ocupar um espaço equivalente ao do mundo em industrialização, pois, é relacionado ao progresso industrial e, portanto direcionado a preparação técnica dos

²⁵⁹ BRASIL, 1890. Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890.

indivíduos para o trabalho, tanto em fabricas quanto em serviços artesanais. (FERRAZ & FUZARI, 2009, p.26). A ginástica juntamente com o desenho colaborou para a então política de crescimento do país.

Por volta de 1930, aparecerá no Brasil o movimento Escolanovista, que contrapõe-se a educação tradicional, embasados nos estudos da psicologia aplicada a educação, enfatizam a expressão e a liberdade criadora, contrariando o modelo imitativo e repetitivo característico da pedagogia tradicional. Esse movimento chegou num momento de crise do modelo agrário-comercial do país, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. Esse movimento teve sua origem no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, também conhecida por Pedagogia Nova.

O ensino de arte sofre influências de diferentes autores. Entre eles destacam-se: John Dewey²⁶⁰ e Victor Lowenfeld²⁶¹ dos Estados Unidos e do inglês Herd Read²⁶². Começam a aparecer mudanças na educação decorrentes dos intelectuais e educadores com vistas à reforma da educação brasileira.

Uma renovação no ensino de arte ganha impulso com o advento desses novos ideais.

Esse novo caminho enfatiza a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para a concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. Surgem as primeiras condenações aos modelos que impõem a observação como forma - até então, ideal - de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base na sua própria imaginação. (BIASOLI, 1999, p. 61):

²⁶⁰ Dewey (1859-1952) – o princípio adotado por ele é a aprendizagem por meio da experiência, enxergava a escola como preparadora para a vida prática. E que o conhecimento não estava centrado na matéria ou no professor, mas sim no próprio aluno em crescimento ativo e progressivo. Ana Mae Barbosa analisa pormenorizadamente as fases do desenvolvimento das idéias do filósofo que tem relação com o ensino de arte no livro: John Dewey e o ensino da Arte no Brasil, São Paulo: Cortez, 2008.

²⁶¹ Victor Lowenfeld (1903-1960), austríaco, foi um filósofo e educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado em Viena, na Áustria, com crianças cegas. Em 1927, influenciado pelas teorias freudianas, publica o livro *Creative and Mental Growth* – escrito com coautoria com W. Lambert Briattain. (FERRAZ E FUZARI, 2009, p. 34-35).

²⁶² HERBERT READ – filósofo inglês, admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, (médico e psicanalista suíço contemporâneo). Assume a base psicológica da pedagogia e influência o pensamento de professores de Arte. Para ele a arte deveria ser a base da educação como um todo. Suas idéias geraram um movimento educativo e cultural denominado “educação através da Arte” que, por meio da valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurou despertar a consciência individual integrando-o ao grupo social do qual faz parte. (FERRAZ E FUZARI, 2009, p.36).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 2001, p. 21).

Nessa época os acontecimentos na área educacional que se destacam são: a Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, no Rio de Janeiro e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁶³, em 1932. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 33). No âmbito artístico verificam-se os ecos da Semana de Arte Moderna²⁶⁴ de 1922, espalhando movimentos modernistas²⁶⁵ pelas regiões brasileiras com idéias inovadoras e mais nacionalistas.

Na arte observava-se um desejo de ruptura com o passado, entre os movimentos de vanguarda do século XX. Nesse contexto nasce a dança moderna contestando o rigor acadêmico e os artifícios do balé clássico, seus precursores e pioneiros privilegiavam movimento mais livres e irmanados à natureza (Portinari, apud MORANDI, 2009, p.80).

²⁶³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser encontrado em Paulo Ghiraldelli Jr., História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54 – 78. O Manifesto enfatizava que os princípios norteadores da Nova Educação no Brasil deveriam ser: educação pública, escola única, laicidade, co-educação, obrigatoriedade e gratuidade.

²⁶⁴ A Semana de Arte Moderna representou uma renovação de linguagem, na busca de experimentação, na liberdade criadora da ruptura com o passado. O evento marcou época ao apresentar novas ideias e conceitos artísticos. Surgiu os movimentos modernistas. (RAFFA, 2008, p.159)

²⁶⁵ Os movimentos modernistas surgiram com a vanguarda artística europeia, caracterizando-se pela rebeldia e pela rejeição ao passado. As duas primeiras décadas do século XX na Europa foi marcada pela crise do capitalismo e o nascimento da democracia de massas. Por outro lado, uma inédita revolução científica que rompeu barreiras de tempo e espaço, produziu um grande e geral estado de euforia e crenças no progresso. Deu-se o nome de *Belle époque* a esse período. (DAY, 2008, p. 29-30).

Rudolf Laban²⁶⁶, (1879-1958) participou da efervescência da vanguarda na virada do século.

[...] trouxe de volta a atenção sobre o cotidiano, o homem comum, o ser humano com suas contradições e suas singularidades dando um salto sobre o formalismo idealizado do balé, das cortes e contos de fadas, para a expressividade de cada um o estudo do corpo particularizado pela noção de indivíduo. (MOMMENSOHN, 2006, p.15-16).

A chamada “dança educativa”, terminologia utilizada por Laban para designar seu trabalho, era um contraponto do ensino da dança clássica que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento. Segundo ele: “Nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”. (LABAN,1990 apud MORANDI, 2006, p.81).

Por meio da ginástica e da Educação Física a proposta de dança moderna de Laban, ou dança educativa foi introduzida nas escolas da Inglaterra, porém, não se constituiu como disciplina específica no currículo escolar. (NAVAS E DIAS 1992, apud MORANDI, 2006 p. 81).

A partir da década de 1940, uma das responsáveis pela introdução e pela divulgação do trabalho de Laban, no Brasil, foi Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, que implantou os conceitos de dança educativa com a qual havia entrado em contato. (MOMMENSOHN, 2006, p.17).

A dança educativa, não coincidentemente, surgiu paralelamente ao movimento escolanovista, que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional, entretanto no campo das artes em geral. A partir disso, pode-se inferir que, no campo das artes em geral a banalização da livre expressão resultou em um decréscimo do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte (OSINKI 2001), então a “dança livre”, ou “expressão corporal” permitiu que, nas escolas, qualquer atividade ligada ao movimento fosse considerada dança, e ainda permitindo que profissionais não-capacitados se sentissem “aptos” promover o seu ensino. (MORANDI, 2006, p.82).

²⁶⁶ Bailarino coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento – buscava uma solução para o conflito cartesiano entre corpo e mente. (MOMMENSOHN, 2006, p.16). Buscou no movimento da dança uma forma de fazer com que o indivíduo tivesse uma outra relação com o corpo; um corpo mais expressivo, mais prazeroso. Ao participar do movimento modernista influenciou o expressionismo alemão. (PETRELLA, 2006, p. 11).

A dança educativa, com seu caráter criativo expressivo, não se efetivou nas escolas no campo de arte, porém gerou o interesse de professores de educação física que passaram a introduzi-la em suas aulas. (MORANDI, 2006, p. 82).

No Brasil o movimento modernista aconteceu de 1914 até 1971. Foi um período que deixou profundas marcas na maneira de ensinar arte nas escolas. Nessa tendência surge concepção do ensino da arte como lazer auto-expressão. Essa visão levou a arte a ser vista como mera atividade, sem conteúdos próprios. (DAY, 2008, p.32).

Para difundir as idéias de nacionalismo e coletividade, extremamente condizentes com o Estado Novo²⁶⁷, a música (1930) obteve espaço através do canto orfeônico, projeto do compositor Villa-Lobos, por seu caráter cívico e de exaltação à pátria. Havia a pretensão de levar, através de projetos, o ensino de músicas folclóricas e hinos brasileiros difundindo o nacionalismo. A dança mesmo possuindo diversas manifestações populares nessa época não era valorizada. (MORANDI, 2006, p. 80).

No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro em 1948, Augusto Rodrigues criou a escolinha de Arte do Brasil e começa a difundir o movimento “Educação pela Arte”²⁶⁸ depois de manter contato com Heber Read. As práticas desenvolvidas na referida instituição teve tamanha repercussão que acabou gerando a criação de novas escolas em outros estados, tornando-se também um centro de treinamento para professores de arte. Diante disso o governo elaborou classes experimentais de arte nas escolas primárias e secundárias, entretanto, a arte ainda era considerada um complemento das atividades curriculares. (MORANDI, 2006, p. 16).

Na década de 60, o regime militar apresentou-se como o novo cenário político no país. Observou-se um período de progresso técnico resultante da criação de novas fábricas, era o início da expansão e do desenvolvimento industrial, portanto buscava-se adequar o ensino ao modelo do desenvolvimento econômico da época. Romanelli (1997, p. 196) relata que, a partir dos anos 60, o governo percebeu “a necessidade de se adotarem, em definitivo,

²⁶⁷ Nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

²⁶⁸ Movimento criado a partir das idéias de HERBERT READ, que defende a valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurando despertar a consciência individual integrando-o ao grupo social do qual faz parte. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.36).

as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 23).

Em 1961 decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida desde o começo da República. A Lei n 4.024 entrou em vigor em 1962. (SAVIANI, 2008, p. 305).

Segundo OSINSKI (2002, p. 101), surgem dificuldades no ensino de Arte resultantes da banalização da livre expressão o que implicou num desprestígio da mesma em relação a outras disciplinas, e uma desvalorização de seus professores, que não eram considerados como profissionais encarregados de uma tarefa considerada séria.

Nesse contexto a educação de maneira geral passou a ser considerada como insuficiente para atender o mundo tecnológico em expansão, surge assim a tendência tecnicista²⁶⁹.

(...) essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. (FERRAZ e FUZARI, 2009, p.39).

O ensino passou a atender as necessidades do mundo industrial em expansão. O Estado estava voltado ao investimento num modelo de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica.

Shiroma, Moraes e Evangelista (apud Gomes e Nogueira, 2008, p. 584) apontam que até meados de 1970, o caráter histórico da educação na política brasileira se direcionava para o fortalecimento do Estado. Então políticas públicas foram implementadas na educação, com

²⁶⁹ Aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, onde proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

um discurso de construção nacional, em que valores que engrandecessem a nação fossem aplicados às políticas educacionais. Nesse âmbito é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases n5692/71 que determina:

Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1 e 2 graus, observando quanto à primeira o dispositivo no decreto lei n 869, de 1 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, Art. 7).

Após reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte tornou-se obrigatória nas escolas, e passou a ser chamada de Educação Artística, sendo considerada somente uma atividade educativa, e não uma disciplina curricular. A educação Artística é tratada de forma indefinidamente, como se pode observar no parecer n. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 37-38).

Por um lado considerou-se um fator importante, a inserção da Educação Artística no currículo escolar pela LDBN, tanto relacionado ao aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém vieram grandes dificuldades no campo educacional, pois a música, o teatro e as Artes Plásticas, que são atividades específicas, foram agrupados num mesmo bloco, justificando essa mudança pela integração das dimensões artísticas, porém, não havia pessoal capacitado.

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 1997, p. 29).

Exigia-se a polivalência do professor da disciplina, sem, no entanto ter-lhe proporcionado as condições para exercê-la.

Cada um fazia o que podia. Para viabilizar esta idéia, criou-se, no Brasil, a Licenciatura Curta em Educação Artística, que em dois anos pretendia garantir a dita formação polivalente em artes o que também não funcionou na prática. Pelo contrario foi um grande equívoco em termos de prática artística. (SANTOS, 2006, p.11).

Segundo Fusari e Ferraz (2009), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos referentes aos

conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los, sobretudo nas escolas públicas. O que se constatavam era um ensino onde métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista que se misturavam, buscando o que seria melhor para o ensino de arte.

De acordo com Morandi (2006, p.83) nesse momento a dança passou a aparecer no cenário educacional, porém, juntamente com o teatro, considerada artes cênicas e posteriormente surgia na escola devido a sua contribuição para o desenvolvimento físico da criança, por isso esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que no da arte. Também era utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo por parte da escola a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais ou de ilustração de conteúdos de outras áreas.

Esses problemas originaram o movimento de organização de professores de Arte, como as associações de Arte educadores que se formaram em vários estados e regiões do país. O que culminou na Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil em 1987. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 41).

Na década de 80, o movimento, que se denominou arte-educação²⁷⁰ com objetivo de rever os princípios da arte no âmbito educacional teve grande influência na determinação dos rumos da arte na escola brasileira, pois a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), no que se refere à arte, introduziu no seu bojo as idéias defendidas pelos profissionais de arte educação daquela época e o ensino de arte torna-se obrigatório na Educação Básica. (SANTOS, 2006, p.11).

Além das críticas à polivalência e às práticas em Educação Artística, a nova visão de arte na escola entre outros objetivos, procurava promover o desenvolvimento cultural dos alunos caracterizando-se como Arte e não mais educação artística, com conteúdo próprio e não mais como atividade, buscava-se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 inicia o processo de tramitação em dezembro de 1988, e é aprovada e promulgada em dezembro de 1996. O artigo 26, parágrafo 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório,

²⁷⁰ Inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. (BRASIL, 1997, p.25).

nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

Em 1996, O Ministério da Educação e Cultura elaborou uma série de documentos, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em decorrência da reforma educacional preconizada através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

E em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo algumas especificações a respeito da definição de conteúdos oferecendo uma orientação oficial para as práticas pedagógicas e que deram à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança.

Considerações finais

Como se pode perceber, o ensino da dança em muitos momentos não correspondia aos processos educacionais e políticos dentro da história da educação brasileira e nunca teve papel de destaque. Foi apenas recentemente que pela primeira vez, através dos Parâmetros Curriculares de Artes que a dança passou a aparecer no contexto escolar Nacional como conhecimento específico e não mais atrelada a outras áreas artísticas. A dança é mencionada e sugerida em documento nacional como parte integral da educação em Arte e dessa maneira passa a ser reconhecida sua relevância a vivência do aluno que pode a partir de então experimentá-la enquanto conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. .

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1 e 2 graus, BRASIL, 1971, Art. 7.

_____. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v 1**, (1ª a 4ª séries), Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (1 a 4 séries). Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 1998.

DAY, E. **O Currículo de Artes no contexto escolar atual: Um estudo com professores do colégio Elias Moreira**. 130f... 2008. Dissertação (mestrado educação). UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALE. Itajaí-SC

FERRAZ, M, H, C; FUZARI, M, F, R. **A Arte na Educação Escolar**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCISCO, F. G. **A educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas editora Alínea 2001.

FREITAS, L.M. **O ensino da dança nas escolas municipais de Corumbá-MS: Realidade e contradição**. 192 f...2005. Dissertação (mestrado em educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. CORUMBÁ-MS, 2011.

GOMES. K. B, NOGUEIRA. S.M.A. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v16, p. 583-596, outubro 2008.

Gondra J. G, Sampaio T. Ciência pela força? Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). In: **Revista Acta Scientiarum. Education.Maringá**, v. 32, n. 1, p. 75-82, 2010.

Guerra. D. Corpo: som e movimento: Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!” **Revista África e Africanidades**. Ano I - n. 4 – Fev. 2009 – disponível em:< www.africaeaficanidades.com> Acesso em out. 2010.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre arte e docência: A formação artística da dança**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

MOMMENSOHN, M. Apresentação. In: MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

OSSONA, P. **A educação pela Dança**. 4º Ed, São Paulo: Summus, 1988.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e ensino: Uma trajetória**. São Paulo: Cortez. 2001.

PETRELLA, P. Prefácio. In: . In: MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

RAFFA, I. **Fazendo arte com os mestres**, editora escolar, São Paulo, 2008.

RENGEL, L. Langendonck Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança** São Paulo, Ed. moderna, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, S. E.M.P. **Educação Arte e Jogo**. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 2006.

SAVIANI, D. **Historias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Ver. Ampl.- Campinas - SP, 2008.

GT: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA ATUAR EM UNIDADES PRISIONAIS: ENFOQUE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ASSISTENCIAIS NUM CONCEITO AMPLIADO DE SAÚDE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Maria Ivanilde de Andrade²⁷¹
Maria Lúcia Miranda Afonso²⁷²

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a assistência à saúde da população carcerária, um campo praticamente desconhecido para os profissionais de enfermagem, demonstrando a necessidade da construção de conhecimentos científicos acerca da temática. **Objetivo:** analisar se os processos formativos da enfermagem que atua em unidades prisionais são suficientes para a sua atuação na realidade intramuros. **Metodologia:** pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, desenvolvida conforme a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aplicado um formulário de entrevista semi-estruturada em 15 profissionais de enfermagem acerca de suas concepções sobre a saúde dos presos e as ações de enfermagem desenvolvidas em unidades prisionais (UP). **Resultados:** os déficits assistenciais existentes nas UP se devem principalmente à falta de preparo teórico-prático profissional atuar nesses ambientes. **Conclusão:** o profissional de enfermagem deve ter incluído em sua formação conteúdos específicos que discutam as práticas de saúde nas UP, com vista a adquirir habilidades e competências inerentes à sua atuação nesse âmbito.

Palavras-chave: Formação profissional do enfermeiro; Sistema Prisional; Direito à saúde.

INTRODUÇÃO

A assistência à saúde das pessoas que vivem em privação da liberdade ainda é pouco conhecida e explorada pela enfermagem, demonstrando a necessidade da construção de conhecimentos específicos acerca da temática.

Com a progressão da profissão e a ampliação do conceito de saúde, novos campos do “fazer” vêm sendo conquistados pelos profissionais de enfermagem, levando-os a adentrarem os mais variados cenários para promover cuidados assistenciais. Nesses cenários, se insere o contexto prisional. Assim, é preciso refletir sobre as ações ali realizadas, com vista a obter uma assistência em enfermagem avançada na área de atenção à saúde do apenado.

²⁷¹ Enfermeira, Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Professora dos Cursos de Graduação e Pós Graduação da Faculdade Pitágoras - Belo Horizonte-MG. Email: vaninhaenf@hotmail.com

²⁷² Psicóloga, Doutora em Educação, Professora de Pós Graduação do Centro Universitário UNA - Belo Horizonte-MG. Email: luafonso@yahoo.com

É importante salientar que a garantia do acesso à saúde dos presos implica no reconhecimento dos seus direitos humanos e sociais. Assim, ao adentrar nas Unidades Prisionais (UP), o enfermeiro e sua equipe devem conhecer profundamente a prática desses direitos, cuja violação entra em contradição com o atendimento às necessidades humanas básicas daqueles indivíduos. Além do preparo técnico-científico, espera-se desses profissionais um compromisso ético, no sentido de dirimir ao máximo as ocorrências danosas ao preso.

Reforça-se que a privação da liberdade não pode retirar do sujeito o acesso aos direitos fundamentais, como no caso o direito à saúde. Dessa forma, as especificidades das necessidades de saúde dos presos precisam ser mais conhecidas e melhor abordadas, para garantia do direito à saúde, conforme o previsto pela Constituição Brasileira.

Para isso, é necessário que a enfermagem direcione um novo olhar para esse segmento populacional, a fim de implementar um cuidado sistematizado, centrado em práticas promotoras de saúde e de melhoria na qualidade de vida nas prisões. Para tanto, as ações desenvolvidas pela enfermagem nas UP devem estar embasadas cientificamente e respaldadas na sua formação.

No entanto, é preciso que o processo de formação em enfermagem instigue a busca por saberes e metodologias específicas que se adequem à prática profissional, fornecendo embasamento científico que sustente as ações de enfermagem no ambiente prisional, uma vez que a abordagem da prática profissional no contexto prisional requer não somente responsabilidades teóricas e técnicas, mas também o compromisso ético-político e profissional para com os indivíduos apenados.

Esses saberes devem incluir o (re)conhecimento do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP) e os programas da Atenção Básica instituídos pelo Ministério da Saúde que pautam a institucionalização da saúde nas UP.

Diante dessas afirmativas, o propósito dessa investigação teve como principais objetivos descrever as ações e atividades de enfermagem desenvolvidas pela enfermagem nas UP, analisando se e como essa tem contribuído para o acesso à saúde e para a construção da cidadania nas ações e serviços de atenção à saúde no Sistema Prisional. Buscou-se identificar na população pesquisada se os conhecimentos adquiridos por eles eram suficientes para embasar a prática profissional nas UP.

Nessa perspectiva, a importância deste estudo para os profissionais de enfermagem, em particular o enfermeiro, apresentou-se ante a sensibilização de seu papel como articulador, educador e incentivador do contínuo processo de promoção da saúde e prevenção

de agravos nas UP. Tornando evidente a pertinência do respaldo técnico-científico para o desenvolvimento das ações programadas de forma segura e eficiente, com vistas à concretização de uma assistência mais digna e humana ao indivíduo privado de liberdade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que buscou analisar se os processos formativos da enfermagem que atua em UP são suficientes para a sua atuação na realidade intramuros.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE: nº 03783012.5.0000.5098.

Foi realizada uma revisão da literatura sobre o sistema prisional brasileiro, problematizando a questão da saúde nas prisões, utilizando artigos científicos, manuais e documentos oficiais do Ministério da Saúde e da Justiça, livros, teses e dissertações cujos conteúdos abordavam a temática.

Para a realização da pesquisa de campo, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada em quinze profissionais de enfermagem (enfermeiros e técnicos de enfermagem) para conhecer suas concepções sobre a saúde dos presos e as ações de enfermagem desenvolvidas em UP. A escolha por entrevistar profissionais das duas categorias se deveu ao fato de possibilitar uma visão mais ampliada da vivência e experiência profissional acerca do universo pesquisado.

A entrevista partiu de situações do particular para o geral, e de outras situações específicas vivenciadas no ambiente prisional. Para garantir o anonimato dos participantes, eles foram codificados pela letra inicial em maiúscula (“E” de Enfermeiro e “TE” de Técnico de Enfermagem) e identificados por um número de acordo com a ordem da entrevista.

Os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e levaram em média 20 a 30 minutos para o preenchimento do formulário.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados em seis categorias que emergiram das questões contidas no formulário. Ressalta-se que a categorização, por si mesma, não esgota a análise. Sendo

assim, a literatura existente sobre o tema estudado serviu para subsidiar a discussão dos resultados.

A primeira categoria fez menção à atuação da enfermagem em UP e mostrou o tempo de atuação com presos, o cargo ocupado, o turno e a carga horária de trabalho.

Os resultados apontaram que o tempo de atuação dos participantes com presos variou entre um e cinco anos de trabalho. Relacionado ao cargo ocupado, oito profissionais eram técnicos de enfermagem e sete, enfermeiros. Quanto ao turno de trabalho, os dados apontaram uma distribuição favorável, ainda que com maior prevalência de profissionais que trabalham em plantões noturnos. A carga horária dos participantes variou entre 30 e 40 horas semanal. Com os resultados, pode-se presumir a viabilidade de implementação de ações educativas, preventivas e de promoção da saúde nas UP.

A segunda categoria discorreu sobre o tipo de atividades desenvolvidas pela enfermagem nas UP. As atividades descritas apresentaram-se de ordem diversas, como: administração de medicamentos, imunização, curativos, aferição de dados vitais, verificação da glicemia capilar, palestras educativas, orientações quanto à manutenção da saúde, entre outras. Foi solicitada a classificação dos riscos das atividades desenvolvidas e as respostas apontaram uma maior prevalência para atividades de médio e grande risco. Quanto ao acesso e frequência do preso às atividades, a maioria dos participantes relataram que o acesso ocorre frequentemente e quando há necessidade.

A terceira categoria buscou caracterizar o atendimento do preso nas UP. Os resultados mostraram que a solicitação do atendimento é feita por todos os profissionais da equipe, inclusive pelo próprio detento e a forma de solicitação ocorre por ordem verbal, escrita ou encaminhamento.

A quarta categoria buscou apresentar de que forma a assistência à saúde é organizada na UP, bem como os programas de prevenção e promoção da saúde que são utilizados. Os programas mais utilizados obtidos nas respostas estão voltados para a prevenção e controle da tuberculose, diabetes melitus e hipertensão arterial. Outros programas citados estavam relacionados à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, campanhas antitabagismo e antidrogas, controle nutricional, acompanhamento gestacional e imunização. Quanto à utilização de protocolos, foram apontados os protocolos do Ministério da Saúde, da Secretaria de Desenvolvimento Social, protocolos próprios e assistenciais.

Quanto à forma e frequência de participação dos presos nos programas existentes nas UP, os participantes disseram que os presos participam dos programas de forma voluntária, por necessidade e para receber benefícios.

Na quinta categoria os participantes foram interrogados sobre as ações preventivas e de promoção da saúde desenvolvidas nas UP e se as ações realizadas atendiam as legislações vigentes e por que. Em resposta, segue na íntegra alguns depoimentos dos entrevistados.

“Não. Por falta de profissionais e falta de apoio da secretaria”. (E1)

“Não. Porque não garantem a saúde de forma eficaz”. (E2)

“Não. Por falta de conhecimento da legislação e ligação das ações à legislação”. (TE4)

“Parcialmente. Porque a implementação esbarra na realidade dos serviços institucionais”. (E3)

Quando interrogados se as ações realizadas pela enfermagem nas UP estão pautadas nos programas da Atenção Básica (AB) do Ministério da Saúde (MS), os participantes deram alguns dos seguintes depoimentos.

Não. Porque não existe assistência direta ao preso, há recusa de atendimento ao preso, não funcionamento do programa de ressocialização”. (E1)

“Não. Pouco se consegue realizar com relação a ações de promoção, ocorrem mais ações curativas”. (E2)

“Não. Não são trabalhados o primeiro nível de atenção”. (TE5)

“Sim. Porque os protocolos são elaborados para atender a uma demanda/desequilíbrio do organismo e não um determinado grupo social (definido por raça, posição social, crença,... etc)”. (E6)

“Sim. Por que os programas existentes para a população em geral pode ser devidamente aplicados a população prisional”. (E7)

“Sim. Porque fazemos a mesma coisa em todas as áreas”. (TE6)

“Sim. Porque de vez em quando os agentes comunitários compareciam na penitenciária pra ver se a gente precisava de alguma coisa para os presos”. (TE8)

“Parcialmente”. Devido as dificuldades de aplicação...” (TE4)

A sexta e última categoria procurou analisar os conhecimentos adquiridos pelos profissionais de enfermagem para atuar em UP. Assim, ao serem interrogados sobre as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades de enfermagem nas UP, os profissionais apontaram dificuldades de ordens diversas, como: problemas físico-estruturais, falta de recursos humanos e materiais, problemas de acesso, condições precárias de atendimento, falta de preparo técnico-científico, falta de humanização, entre outros.

Sobre os conhecimentos apreendidos os profissionais entrevistados responderam que os mesmos não são suficientes para assegurar a qualidade do atendimento nas UP. Os resultados apontaram que o despreparo teórico-prático e psicológico do profissional, a falta

de conteúdos disciplinares na formação e a falta de contato com Sistema Prisional (SP) e com o preso são os principais entraves para a assistência da enfermagem nas UP.

Quando interrogados quais seriam os conhecimentos necessários para atuar nas UP e que deveriam ser integrados à formação profissional, foram apontados: os tipos de doenças mais comuns encontradas nos presídios, a legislação do Sistema Prisional, noções jurídicas básicas, os direitos humanos, de cidadania e ressocialização, as formas de abordagem do preso, as questões éticas, conteúdos de psicologia, normas de segurança, humanização, a realidade dos presos, entre outros.

Ao serem instigados a responder que conhecimentos deveria ser objeto de capacitação profissional para uma melhor atuação nas UP, os participantes responderam: especialização no conhecimento do SP, cursos profissionalizantes direcionados para o atendimento dos presos, estudo da população carcerária e dos distúrbios psiquiátricos voltados para essa população, conhecimentos da legislação, dos direitos e deveres dos presos, capacitação para abordagem do preso, aprimoramento dos conhecimentos já aprendidos, promoção de estágios nas UP, humanização e organização da atenção à saúde, psicologia aplicada à saúde dos detentos, ética profissional, ensino sobre penalidades, como lidar com os fatores estressores procedentes do ambiente prisional, esclarecimento quanto à postura profissional, relacionamento interpessoal, conhecimento dos programas de promoção da saúde e prevenção de agravos existentes nas UP.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar a atuação da enfermagem nas UP, foi possível identificar através do perfil dos entrevistados, que os mesmos não possuíam nenhum preparo técnico científico para atuar naqueles ambientes.

No tocante às ações e atividades de enfermagem desenvolvidas nas UP, os profissionais entrevistados revelaram realizar rotineiramente atividade de caráter preventivo e de promoção da saúde, além de ações curativas e centradas nas necessidades dos presos.

Quanto à caracterização do atendimento do preso nas UP, os resultados comprovaram a importância das equipes de saúde, especialmente da enfermagem nesse processo. Ficando explícito através dos dados coletados que o enfermeiro é o profissional mais requisitado para a realização dos atendimentos aos presos.

Referente aos programas de prevenção de agravos à saúde no Sistema Prisional, os resultados mostraram que os profissionais de enfermagem pouco conhecem e/ou utilizam os

programas. É oportuno salientar pela evidência do estudo que “diante das melhorias no plano de atenção à saúde aos prisioneiros, o profissional de enfermagem ainda participa de forma passiva nesse processo” (NICOLAU, et al, 2009, p.3).

Concernente às ações preventivas e de promoção da saúde desenvolvidas nas UP, ficou evidente que o contexto prisional ainda é marcado pela “desconfiança nas relações estabelecidas, escassez de atividades educativas em saúde e precariedade da assistência” (NICOLAU, et al, 2009, p.1).

Relacionado aos conhecimentos dos profissionais de enfermagem acerca do Sistema Prisional, os resultados apontaram que os déficits existentes se devem principalmente à falta de preparo teórico-prático para atuar nesses ambientes.

A ausência de clareza da definição e conceituação dos múltiplos papéis e tarefas criadas pelo diferente segmento populacional que habita essas margens traz à tona a urgente necessidade de discutir meios para melhor adaptação do profissional de enfermagem com o serviço e a sua total integração com o sistema e a clientela a ser atendida.

Nessa direção, a dificuldade crucial evidenciada, vem de encontro à premente necessidade de intensificar as relações interpessoal enfermagem-presos, cujos limites impostos pela fragilidade do próprio sistema direcionam para o desenvolvimento de ações de caráter mais prescritivos e burocráticos do que voltados para a promoção da saúde, deixando a dimensão assistencial à mercê de estratégias de sobrevivência e no plano das ações centradas apenas nas queixas dos detentos.

Torna-se de fundamental importância, para o profissional de enfermagem “apreender as novas configurações da ‘questão social’ no exercício de suas atividades cotidianas enquanto forma de pressão e de resistência, contribuindo para a sobrevivência de segmentos majoritários da população”, como é o caso dos apenados (SILVA, 2006, p.111).

Para tanto, a busca por saberes específicos da área de atuação, o (re)conhecimento dos espaços e da clientela a ser assistida, a construção de práticas sanitárias integrais, a interlocução com as políticas intersetoriais e o fortalecimento das ações promotoras de saúde, são estratégias capazes de transformar os processos sociais e de saúde, particulares do Sistema Prisional, promovendo a inclusão do sistema de saúde nas UP, tornando-se um espaço de múltiplas possibilidades para os detentos.

Para Xavier (2006, p.33) esse preparo deve começar na programação dos currículos escolares, em níveis gerais e específicos, das áreas afins e que podem exercer atividades dentro de um presídio, e os que não os tem, podem passar por um período de conhecimento das técnicas lá desenvolvidas, tanto em nível de graduação quanto de cursos técnicos.

Assim, “é necessário aumentar o número de profissionais de enfermagem a atuarem dentro do sistema prisional, mas com o devido preparo para enfrentar as situações que se impõem” (XAVIER, 2006, p.33).

Outro ponto que a ser discutidos são as dificuldades enfrentadas pela enfermagem para promover o cuidado à saúde nas UP. Essas dificuldades, vindas ao encontro do despreparo técnico científico dos profissionais, dificultam a assistência à saúde e o processo de trabalho da enfermagem nas unidades prisionais.

Destarte, é premente que o papel do enfermeiro nesse cenário seja incluído em sua formação, no intuito de abordar o direcionamento do cuidado de enfermagem à população encarcerada. Porém, na maioria das vezes, os profissionais enfermeiros desconhecem as questões inerentes a essa realidade, as quais poderiam configurar importantes focos de atuação (NICOLAU, et al, 2009, p.1).

Os profissionais atuantes em UP devem estar orientados e instruídos sobre as dificuldades e peculiaridades desses locais, normatizando os procedimentos e condutas e sistematizando a assistência de enfermagem nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou ampliar conhecimentos acerca da atuação da enfermagem no contexto prisional. Ao deparar com as dificuldades enfrentadas pelos profissionais na assistência aos presos, ficou constatado que a pedra basilar das intervenções de enfermagem nesse âmbito se encontra no estabelecimento de condutas e práticas seguras e principalmente na relação de confiança profissional-presos com ênfase na humanização em serviço.

Nessa direção, o maior desafio da enfermagem é o de reconhecer o preso como sujeito da sua própria transformação. Outros problemas apresentados foram o domínio do ordenamento jurídico, instrumentos que respaldarão a prática profissional e a implementação de um cuidado mais específico, na perspectiva do contexto prisional.

Assim, esse estudo contribuiu para a tomada de consciência da realidade vivida nas UP através da partilha de experiências com os sujeitos entrevistados. Evidenciando a importância da atuação da enfermagem nas UP e evocando dessa categoria preparo técnico-científico para direcionar as ações programadas, embasadas e respaldadas cientificamente.

O estudo explicitou ainda a importância da atuação da enfermagem para o acesso à saúde e construção da cidadania nas UP, bem como trazer discussões sobre a produção de conhecimentos a serem utilizados nas diretrizes curriculares, disciplinas e/ou conteúdos específicos que discorram sobre a assistência de enfermagem nas prisões.

Destaca-se que o profissional de enfermagem deve ter incluído em sua formação conteúdos específicos que discutam as práticas de saúde nas UP, com vista a adquirir habilidades e competências inerentes à sua atuação nesse âmbito.

Consciente que os resultados obtidos têm pouca evidência, devido ao reduzido tamanho da amostra, reforça-se que ser importante discussões sobre a temática pelos profissionais de saúde, em especial os profissionais de enfermagem.

REFERÊNCIAS

BERDEVILLE, B.M et al. CBCENF, 15, 2012, Implementação da S.A.E em uma penitenciária de segurança máxima: Obstáculos e desafios, **Anais...**p. 1-10.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Legislação em saúde no sistema penitenciário**. Brasília, 2010.

CAIXETA, M.C. **Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário**: análise do processo de sua implementação no Distrito Federal. 2006. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília: 2006.

NICOLAU, A.I. O et al. Conhecimento, atitude e prática do uso de preservativos por presidiários: prevenção das DST/HIV no cenário prisional. **Revista Escola Enfermagem da USP**, São Paulo, v.46, n.3, p. 711-719, 2012.

NICOLAU, et al. Transformação social e sustentabilidade ambiental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 61, 2009, Centro de Convenções do Ceará, Fortaleza. Produções científicas em ambiente prisional: um enfoque no cuidado de enfermagem. **Anais...** p.1-4.

SOUZA, M.O.S.; PASSOS, J.P. Enfermagem no sistema penal: limites e possibilidades. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.12, n.3, p. 417-423, set. 2008.

XAVIER, J.R.C. **A enfermagem no sistema penitenciário**. 2. ed. São Paulo: Só Enfermagem, 2006.113p.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

O PROCESSO DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM

BACK, Gilmara Cristine²⁷³ - UTP

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a percepção dos docentes atuantes, na escola. Foram escolhidos 10 professores, que desenvolvem a aprendizagem nos alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A pesquisa ocorreu numa escola pública durante o período de dois anos de gestão escolar. O instrumento utilizado para coleta de dados foi observação de alunos e professores da escola bem como pesquisa em referenciais teóricos sobre o tema. Entre autores foram destacados, Freire, Cury, Guimarães, Haidt, Meier, Mattos e outros. A partir do tema 'O Processo De Motivação No Ensino Aprendizagem', dá para ressaltar as diversas vertentes desse processo. Foram observados nesse trabalho, perfis de professores capazes de desenvolver a motivação nos alunos, a escola, como um espaço que oferece ou não, as condições necessárias para isso, e, o próprio aluno, receptor dessa motivação. Além disso, foram apontados exemplos positivos e negativos da motivação. Um professor quando motivado é capaz de levar os alunos, a se esses motivarem, e chegarem a excelência de aprendizado, ao interesse por novos conhecimentos e à busca do novo. Em contrapartida, a motivação pode acontecer também de forma negativa quando o foco da motivação não é bem estruturado. Nessa perspectiva, o trabalho presente visou evidenciar de forma a esclarecer os nichos de oportunidade que podem ser trabalhados na área da educação.

PALAVRAS CHAVES: Motivação. Professor. Aluno. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Alguns dos resultados parciais aqui apresentados foram observados, e sempre o serão, pela autora do trabalho, uma professora com vinte anos de experiência e muito comprometida com o que faz. Tais resultados foram realizados e estão relacionados à temática da motivação do ensino, tendo como objetivo, a educação escolar.

Portanto, é de suma importância que sejam observadas duas questões fundamentais na educação. Essas questões estão intimamente ligadas e juntas, são molas de motivação no processo de ensino da parte dos professores e responsáveis pela aprendizagem, ou não, por parte dos

¹Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná da Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, integra o Núcleo de pesquisa em Educação do campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP-PPGED/UTP). Professora da rede Pública Municipal de Piraquara-Pr, Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pinhais -FAPI e Psicopedagoga do Núcleo Naap. Email:gilmaraback@hotmail.com.

alunos. As duas têm papéis distintos, sendo o 'Professor Motivador Em Sala De Aula', bem como os métodos por ele utilizados, e o 'Aluno Como Receptor Dessa Motivação'.

Partindo da ideia que preocupados com a realidade no ensino, principalmente na rede pública, onde são encontrados professores desmotivados e cansados do descaso do governo e da sociedade, serão apontados alguns acertos e erros observados.

Para tanto, a observação se deu durante o trabalho de docência de dez professores atuantes na Escola Pública Municipal João Batista Salgueiro, localizada na região Metropolitana de Curitiba, no Município de Piraquara, Paraná, Brasil, em período de dois anos consecutivos.

No entanto, a razão pessoal para desenvolvimento do projeto, é a experiência em salas de aulas, durante a docência, direção e observações analisadas, onde e quando pode ser percebida claramente, a desmotivação dos professores e conseqüentemente dos alunos.

Houve uma busca consciente de como refletir a respeito de uma boa prática profissional para tratar do assunto que leva professor e aluno, sobre estarem ou não, motivados para a Educação Básica. Também havia preocupação de como aproveitar a oportunidade, e trabalhar a Educação com a Motivação, na perspectiva de abertura de espaço para que o aluno e o professor construíssem os saberes educacionais, e participassem como sujeitos ativos, na busca por um conhecimento para a qualidade de vida, de ambos. Partindo dessa perspectiva de análise serão apontados, o perfil do professor motivador, e até onde ele consegue chegar, o papel do aluno receptor da motivação e resultados positivos e negativos dessa influência.

A estrutura deste artigo trata em primeiro lugar, de como se dá o processo motivacional, e em segundo, aborda a escola, como parte desse processo.

O PROCESSO DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM

É extremamente importante, tanto na vida profissional do professor, quanto na vida escolar do aluno, a presença da motivação. A esse respeito, Haidt, (2006, p. 72), chega a afirmar “quando o aluno está motivado e participa ativamente do processo ensino-aprendizagem, ele se concentra mais e aprende melhor, e, em geral, não apresenta problemas de disciplina”.

A autora fala acerca da disciplina, que também é um fator determinante na motivação, ou seja, é muito complicado que um professor motivado, consiga motivar uma turma, quando ela tem sérios problemas de disciplina, que na realidade, é uma maneira de demonstrar a desmotivação. O Resultado desse procedimento dos discentes, é que o docente, acaba ficando também, desmotivado. É necessário buscar o interesse dos alunos para aula. Essa retomada de atenção é responsabilidade apenas do professor.

Mattos, (1970, p. 220), diz que, “A conquista do interesse e da atenção dos alunos é apenas a preliminar da motivação. Partindo desse interesse e dessa atenção, é necessário levar os alunos a atividades intensivas e proveitosas induzindo-os ao estudo...”.

Desse momento em diante se tem a atenção dos alunos, despertada, talvez a parte mais difícil da aula, é imprescindível que dê direção à aula e então, use todos os métodos e técnicas possíveis para motivá-los. É interessante nesse momento observar que o professor muitas vezes não tem experiência pra essa situação. Interessante porque, de repente, existe cobrança tão forte sobre isso, justamente, quando o professor tem oportunidade de tomar as rédeas da aula. Se ele não consegue administrar a situação, não é por incompetência e sim, falta experiência.

A ESCOLA COMO PARTE DESSE PROCESSO

A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, expectadores passivos. Todos são atores da educação. A escola é um espaço considerado sócio-cultural e assim deveria sê-lo na prática. Houve tempo, que além do currículo escolar, o que se aprendia na escola era aprendizado de vida, de cidadania, conceitos sobre sociedade como um todo, mas, infelizmente esse tempo passou e o direcionamento da escola hoje, é 'passar ou não de ano'.

No que concerne à concepção de educação, há outra visão em análise. O que importa agora é resultado de aprendizagem, números que evidenciem 'sucesso ou fracasso' do aluno.

Cury, quando fala sobre temas transversais que educam para a vida, deixa clara, uma indignação aos professores que se escondem por trás do giz, e perdem oportunidade de contarem a história das próprias vidas, aos alunos, mesmo que em pequenas doses.

Histórias que motivariam, pois, normalmente são exemplos de conquistas atingidas pelo aprimoramento do estudo e do esforço. Assim, a criança ou o jovem, e não raramente os adultos, passam a entender que só com 'muita labuta', se realiza alguma coisa.

Diz ele que..., "A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto". (2003, p. 139).

É por essa e tantas outras razões, que se faz necessário que a escola volte a ser um espaço onde as crianças sintam prazer em estar e estejam aprendendo algo. Que principalmente, saibam como e onde utilizar depois, tais ensinamentos.

A escola é um espaço criado para que as crianças de hoje, sejam melhores adultos amanhã. Que possam crescer aprendendo os princípios básicos da vida, que saibam a história do país e dos antepassados.

Mas, se os pais que a isso desconhecem, ao abrir o portão de uma escola, entregarem a criança sem ao menos explicar-lhes o porquê deles ali a deixarem, o fato dela, criança lá ficar, não significa que isso fará bem a ela. Os pais devem desde cedo motivá-las, e assim ficará mais fácil ao professor, manter a motivação, pois, entendendo a importância do que na escola vão fazer, não haverá problemas disciplinares, ou, serão em menor quantidade e intensidade.

O PROFESSOR MOTIVADOR

Não é tarefa fácil preparar uma aula que agrade a todos, até porque, a maioria dos alunos, nem sabem o que está fazendo na escola. Justamente por esse motivo, cabe ao professor estimulá-los e trabalhar de forma motivada para reverter o resultado muitas vezes negativo.

O resultado de uma aula preparada por um professor que está motivado para ensinar tem andamento extremamente diferente de outra aula qualquer.

É preciso cuidado para que mesmo assim, a aula não se torne repetitiva, cansativa ou fora da realidade do aluno seja em que ambiente for. Deve existir preocupação para que a motivação não aconteça somente no início da aula, é preciso que siga o mesmo ritmo até o fim para que os alunos não percam o interesse e não se sintam desestimulados e desmotivados.

A preferência do aluno por uma matéria normalmente está ligada à preferência pessoal pelo professor. É comum os educandos relacionarem matéria preferida, ao professor que melhor explique o conteúdo ou que melhor se relacione com a turma. Para confirmar isso, Haidt, (2006, p. 78), diz que “quando se pergunta para um aluno, qual matéria do currículo que ele prefere e qual a razão da escola para ele, é muito comum ouvirmos, como resposta, que a causa principal da preferência está nas qualidades pessoais ou profissionais do professor”.

Profissional que se preocupa com a compreensão dos alunos, com a aprendizagem, ou até mesmo com o resultado do trabalho, busca todas as condições necessárias para isso.

Vale salientar que o professor exerce um dos papéis fundamentais nesse processo pois, além de cobrar resultados dos alunos deverá cobrar resultados de si próprio.

É necessário, que além de toda preparação para o cargo, que o educador saiba se auto-avaliar para saber onde pode melhorar e obter melhores resultados mediante seus alunos.

Professor motivador consegue trabalhar de diversas maneiras pra conseguir resultados positivos numa aula. Perceberá o que melhor atende o interesse dos alunos, e disporá para isso, de recursos didáticos atrativos aos olhos dos alunos, não necessariamente equipamentos, mas, argumento, abordagem, envolvendo grupos, criando ações que possam interessar-lhes, mesmo no cansaço e desconforto da sala de aula. Esse professor domina melhor as estratégias de ensino, apresenta um conteúdo que cria relação com a realidade de vida do aluno. Propõe atividades práticas e exercícios condizentes com o resultado de aprendizagem.

Quando é falado em Professor Como Motivador No Processo De Aprendizagem Do Aluno, não pode ser jamais esquecido o grande, Paulo Freire. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire faz diversas observações extremamente importantes a esse respeito e nos remete a outro mundo, a outra maneira de encarar a pedagogia. Não podemos nos posicionar perante nossos alunos e nos colocarmos numa posição de superiores, devemos pensar como Freire, (1996, p. 23): "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

O autor fala sobre o educador ressaltando que é necessário, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (1996, p. 47). O aluno deve ser motivado e o professor deve ser o motivador, sabendo que precisa trabalhar esse aspecto.

É preciso passar confiança, incentivá-lo a buscar, aprender, e a levar conhecimento para a aula. A pesquisar por conta própria, a começar escrever, a desenhar..., etc.

O educador deve estar preparado para aprender com o aluno; estar aberto à nova experiência de aprendizagem; saber ouvir e entender a dificuldade do aluno, e, trocar experiências.

Isso vale para professores do ensino fundamental até para quem leciona no ensino superior. Essa disposição é também chave para a própria realização pessoal do professor.

O professor deve ir além de ensinar o que está nos livros. Ele precisa ouvir o aluno, prestar atenção em detalhes que muitas vezes passam despercebidos. E para que desenvolva essa outra área da profissão é preciso trabalhar motivado. Freire descreve uma cena em que ao entregar um trabalho à professora, recebeu um olhar motivador que para ele valeu muito mais que a nota recebida. Às vezes se faz necessário descer da posição de mestres para tomar algumas atitudes, minuciosas, contudo, que servirão de motivação para nossos alunos.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração

de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. (FREIRE, 1996, p.43).

A motivação pode apresentar resultados negativos, por exemplo, o filme “*A Onda*”²⁷⁴, no qual o ator Jürgen Vogel, interpreta um professor alemão de ensino médio, Rainer Wenger, capaz de motivar alunos a tal ponto, que depois, não mais consegue reconsiderar, para corrigir os efeitos que acabaram sendo nocivos.

Os alunos, motivados que foram pela disciplina, e maneira ditatorial do professor interpretam erroneamente tudo que o mestre ilustra em sala de aula, e o resultado, foi uma formação de um grupo capaz de afrontar toda a sociedade.

Em contrapartida muitos são os exemplos de motivação positiva da parte do professor. No filme “*Mentes Perigosas*”²⁷⁵, a atriz Michelle Pfeiffer interpreta a professora Louanne, que consegue resultados positivos mesmo diante de toda a dificuldade encontrada, como a barreira de relacionamento, falta de educação e total desinteresse dos alunos. A mestre não desiste. Busca ferramentas adequadas à turma para que pudesse trabalhar com cada um, a forma de aprender diariamente coisas novas e não somente ligadas à escola.

A professora, sempre trazendo materiais diferentes e assuntos diversificados, deixa os alunos instigados pelos desafios, concursos, aprovações e atinge o objetivo: A turma consegue finalmente resultados melhores e aprovação final, no curso. Fica entendido, que professor motivador é capaz de instigar e liderar alunos de tal forma, que podem mudar completamente o perfil psicológico e comportamental. Tanto podem se transformar em mentes brilhantes, ou em jovens e adolescentes com diversos problemas de personalidade, a exemplo do filme.

Com isso, é importante que o professor seja responsável e saiba até que ponto pretende chegar, para que não perca o controle da situação e a questão da correção, também deve ser considerada. O professor que chama atenção do aluno; que o ridiculariza perante os colegas, muitas vezes discriminando-o e reprovando-o, com certeza estará desmotivando esse aluno.

Esse professor, dificilmente conseguirá reverter a situação futuramente.

Fala sobre isso, também Haidt, (2006, p. 70), “Quando o professor tiver que repreender um aluno por algum comportamento inadequado, deve procurar não fazê-lo em público, nem submeter o aluno a tratamento vexatório”.

Cury, (2003), também fala a respeito de corrigir publicamente um aluno:

²⁷⁴ Direção de Dennis Gansel, produtora, Rat Pack Filmproduktion, 2008.

²⁷⁵ Direção de John N. Smith, Don Simpson produtora, 1995.

Corrigir publicamente uma pessoa é o primeiro pecado capital da educação. Um educador jamais deveria expor o defeito de uma pessoa, por pior que ele seja, diante dos outros. A exposição pública produz humilhação e traumas complexos difíceis de serem superados. Um educador deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa. (CURY, 2003, p.85)

A desmotivação é um ponto crucial a ser melhorado na realidade da educação pública do país. O desempenho dos alunos na maior parte das escolas de ensino médio e fundamental não é considerado nem ótimo, que fará, excelente.

Apesar disso o aluno não pode e não deve ser apontado como único responsável por essa problemática. É comum, alguns professores se considerarem cansados, esquecidos pela sociedade, e por isso, apontarem a falta de motivação dos alunos como fator responsável pela própria desmotivação. Uma característica encontrada nesse profissional é o desinteresse pela aprendizagem dos alunos. Ele não consegue fazer com que o aluno sinta-se fascinado pelo conteúdo, e muito menos interessado a ponto de participar da aula efetivamente. Esse professor, infelizmente, está diariamente numa sala de aula cumprindo a carga horária, sem preocupação de ter, ou não, ensinado, algum conteúdo aos alunos.

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Ao analisar a motivação, pode ser notado que os tipos característicos, as causas e os resultados, podem variar. Devem então ser analisados os tipos de motivação que podem ser existentes durante o processo de aprendizagem, dentro da sala de aula, sendo que se dividem em duas visões específicas, e são a Motivação Extrínseca e a Motivação Intrínseca.

Partindo do princípio que o aluno se encontra motivado e realiza as atividades com capacidade, perceberemos que esse aluno possui motivação, porém, não será possível se notar se motivação estará alinhada e condicionada, somente aos conteúdos e assuntos trabalhados em sala de aula. Para confirmar, Guimarães, (2001, p. 46), diz que:

A motivação extrínseca tem sido definida como motivação para trabalhar em resposta a algo externo, [...], como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, 2001, p. 46).

Um aluno que apresenta uma motivação extrínseca, mostra estar aprendendo e entendendo, determinado assunto em sala de aula, afim de permitir que outros vejam nele

potencial e capacidade. O aluno extrínseco, não consegue enxergar virtude e benefício em aprender.

A visão esta direcionada ao reconhecimento e recompensas que o professor lhe apresenta. Dá pra perceber então, que os fatores da motivação extrínseca, não serão aqueles que partem do interior do aluno, mas, ao contrário, serão aqueles que rodeiam o aluno ao ponto de influenciá-lo e condicioná-lo a aprender.

Caberá ao professor ser cauteloso, instigar no aluno, interesse pelas aulas, e fazer com que o aluno perceba a importância de adquirir conhecimento. Outro fator negativo perante essa motivação extrínseca será pelo fato do aluno querer aprender, devido a uma condição que lhe é imposta. Ele buscará se interessar pelo assunto abordado, somente se algo lhe for favorável, e caso isso não aconteça, o aluno, automaticamente se encontrará desmotivado.

Ao contrário da motivação extrínseca, a motivação intrínseca, será referente ao aluno que busca querer conhecer, se interessar pelos assuntos abordados, pesquisar e questionar sem estar condicionado, a recompensas e reconhecimento.

O prazer dele está em adquirir informações, dominar determinados assuntos e realizar tarefas que lhe pareçam difíceis.

Entende-se por motivação intrínseca, como sendo algo já existente no interior do indivíduo. Como afirma Guimarães, (2001, p. 37), “A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma proposta inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos”.

Sendo assim, notaremos que um aluno com motivação intrínseca questionará o professor, participará dos momentos de discussões, prestará atenção durante as explicações e realizará trabalhos. Esse aluno relacionará o conhecimento prévio, com o que está sendo trabalhado e não se intimidará em aprender algo novo.

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição, orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associadas ao prazer derivado do próprio progresso. (GUIMARÃES, 2001, p. 37)

Estudos também mostram que o aluno intrinsecamente motivado fica realizado e satisfeito ao final de uma atividade.

Os resultados do trabalho provam empenho e árduo trabalho ao concluir a atividade.

Ele passa a não somente receber informação, mas associa o conhecimento prévio, com assuntos que são trabalhados em sala de aula.

Torna-se um ser ativo e participante na aula, contribui e compartilha o que já lhe é de conhecimento.

RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR. FATORES QUE PODEM MOTIVAR O ALUNO

Problemas de motivação em sala de aula tem sido um assunto bastante discutido entre professores e estudiosos. Há muitos anos o aluno era visto como um ser passivo, receptor de conhecimento, portanto, opiniões, desejos e anseios dele, não eram considerados nem respeitados. Já o professor, era conhecido como dono do saber e a voz desse profissional, era papel fundamental dentro da sala de aula.

Após muitas análises e estudos, a história da educação atual procurou apresentar novo contexto de educação. O aluno passa a ser um 'ser', participativo. Tudo indica que os alunos passaram a conquistar espaço dentro das salas de aula, e conseqüentemente, isso fez com que muitas mudanças acontecessem na relação professor-aluno.

Em relação a isso pode ser afirmado que os alunos passam a ter imagem de seres dotados de competências cognitivas, de moral, social, emocional e racional. Tendo ainda como base o tema motivação dentro da sala de aula, será analisado o processo, como um todo, e será também considerado o papel do aluno dentro do acontecimento. Assim, depois de dada essa importância ao escutar o aluno, e ao instigar nele, o desejo de participar e produzir dá para notar que o aluno passa a ser visto com outros olhos.

A capacidade e função como 'ser' ativo e participativo em relação a atividades que são trabalhadas em sala de aula começa a ser exigida pelos professores. Contudo, a preocupação desse instrumento de análise está relacionada a causas e reações que o aluno terá referente aos ensinamentos que são dados e a relação com o professor.

Pode ser dito, que os problemas de motivação afetam diretamente o aluno no processo de aprendizagem. Alunos não motivados têm tendência de aprender menos e de investir pouco nas próprias atividades. Bzuneck, (2001, p. 14), afirma que "A falta de interesse os impede de argumentar e procurar pesquisar. Esse tipo de aluno tem uma grande tendência de apresentar problemas de disciplina provocando grandes distúrbios durante uma aula e então fazer com que outros também se desmotivem a aprender".

Ao contrário de um aluno motivado, aluno com a falta de motivação terá rendimento baixo nas produções das atividades, falta de envolvimento e ausência de interesse.

Pode também se esperar, que o aluno não participe da aula, seja defasado em pesquisas, buscas e conseqüentemente, apresente problemas sérios para argumentar e discutir determinado assunto.

Tendo como referência um aluno motivado, podemos dizer que a iniciativa e força de vontade será algo evidente. Esse aluno procurará se concentrar durante a realização das atividades e buscará se aprofundar em determinados assuntos.

Passaremos a ver que o aluno tem como papel fundamental ser um receptor e agente ativo, dentro do processo de motivação. Vale também citar que tudo isso dependerá dos fatores que influenciarão o aluno. Fatores estes que podem ser diversos e que são conhecidos como fatores externos e fatores internos.

É importante, antes de analisarmos tais fatores saber notar esses alunos.

São seres que atuam perante a sociedade, membros duma família, e corresponde a alguma atividade de maneira particular. São alunos, mas, antes são pessoas que fazem com que, as reações automaticamente sejam reflexos dessas influências presentes no contexto de vida.

Os fatores externos são todos aqueles que se encontram ao redor do aluno. São influências que veem de fora, ou o aluno acarreta para ele mesmo. De acordo com Bzuneck, (2001, p.12), “o aluno pode estar incluso a um ambiente de ensino e este ambiente ser para ele um lugar que traga atividades que o indagam e o incentive.”

Estudiosos afirmam que o ambiente de ensino deve garantir prioridade na qualidade de ensino e conseqüentemente, na motivação do aluno ao invés de priorizar algo contrário a isso.

Também pode acrescentar como fator externo, o reconhecimento que o professor dará ao aluno motivado, como essa relação acontecerá e quais serão as estratégias de ensino usadas pelo professor para que o aluno tenha interesse em participar da aula.

Como já citamos, o professor possui um papel importantíssimo dentro da sala de aula. É quando transmite conhecimentos.

Tudo que o professor ensina, deve ter nível apropriado e significativo para o aluno. Deve fazer o aluno, transmitir o que já sabe, e ajudá-lo a relacionar com o que está sendo trabalhado. Fazer com que a aula aconteça de uma maneira que o aluno não será apenas ouvinte e sim participante.

O professor deve sempre fazer a ponte do algo que já é de conhecimento de todos com o que será introduzido pela primeira vez. O que espera desse aluno é que ele tenha prazer em descobrir e saber mais. A reação do aluno perante todo um processo de aprendizagem deverá ser sempre apreciada, examinada e considerada pelo professor. Portanto, isso, propicia munir aos futuros e atuais educadores, com a consciência que é importantíssima uma relação, que vá muito mais além da mera transmissão de conteúdos, pois, educação não é somente um conjunto de atos e intervenções, ou de expedientes com fins determinados e restritos.

De acordo com Meier, Garcia, (2007, p. 181)

Assim, um excelente professor é aquele que ensina o aluno a controlar seu comportamento impulsivo, não reflexivo, evitando justificativas como “agí sem pensar”. Não basta ensinar conteúdos, é preciso ensinar como construí-los, aprender, como estudar, como se comportar perante as atividades escolares ou perante as tarefas que a vida exige. (MEIER, GARCIA.2007, p.181)

É antes, uma relação ativa entre duas ou mais pessoas, e dessas relações interpessoais, resulta a qualidade e a direção do processo educativo. A relação professor-aluno é também um fator que determinará o estado de motivação existente em sala de aula.

O professor que está disposto a esclarecer dúvidas; escutar o que o aluno tem a dizer; saber a capacidade do aluno; o ele quer e pretende aprender, o algo de novo que para ele seja interessante, também será um professor, que automaticamente fará com que as estratégias de ensino, tenham significados para a classe.

É importante acrescentar que além dos fatores externos tem também alguns casos mais agravantes como problemas fisiológicos, dificuldades socioeconômicas e o necessário suporte familiar. Isso são fatores que influenciam e muito os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Além dos fatores externos, os internos, são aqueles que correspondem à capacidade do aluno pra entender determinado contexto por vontade própria unindo significado e sentido. O significado que o conteúdo traz para o aluno, as expectativas deste aluno em realizar determinada atividade e o sentido de responsabilidade frente propostas da aula, define a interligação entre os muitos fatores que auxiliam o mesmo processo de ensino/aprendizagem.

Partindo dessa análise, dá para afirmar que o aluno possui determinado papel no processo de motivação que acontece dentro da sala de aula.

Cabe ao aluno ter autodeterminação, buscar informações, adquirir conhecimento prévio, considerar-se capaz perante os desafios abordados em sala e dar certa importância às necessidades de se automotivar a aprender.

O professor deverá sondar e procurar conhecer as habilidades de seus alunos e procurar motivá-los sabendo que cada um possui uma particularidade.

Explorando um pouco mais a Bzuneck, as afirmativas dele, mostram que essa razão, do professor aumentar o conhecimento próprio é primordial. Diz ele ainda que:

...é preciso que o professor conheça tais mecanismos psicológicos ligados à motivação do aluno. Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade. A complexidade, o caráter imprevisível das situações em sala de aula tornam insuficientes quaisquer receitas prontas. (BZUNECK, 2001, p. 30)

Assim, é entendível que o aluno possuirá papel importante no processo de motivação, como receptor, porém o professor será o meio transmissor, que provocará no aluno a vontade de aprender. As estratégias de ensino servirão como ferramentas para motivar os alunos a se interessarem pela busca do saber.

Apesar de todas essas situações, o professor devera procurar priorizar o aluno e o significado que a aula traz para a sala de aulas. E importante que o professor entenda que o seu estado de motivação influenciara muito aos alunos.

Por fim, é factível saber que o aluno deve procurar manter-se motivado. Como vimos anteriormente, muitos são os fatores que podem influenciá-lo, e, serão positivos os resultados apresentados quando nos referimos a um aluno motivado a aprender.

O aluno deve sempre se lembrar do papel pedagógico dele em sala de aula; contribuir para o saber, argumentar, discutir e procurar fazer uma troca com o professor; receber informações dadas em sala, relacionar o novo conceito com o conhecimento prévio e dialogar.

CONCLUSÃO

Retomado é aqui, o objetivo inicialmente colocado para reflexão relacionando ao objeto deste trabalho, sobre os resultados parciais do estudo observado que está relacionado à temática da motivação do ensino, tendo como foco a educação escolar.

Este trabalho analisa a importância da motivação dentro do processo de aprendizagem, se ocorre ou não, dentro da sala de aula. A partir da avaliação de como todo o processo acontece, passei a considerar a relação professor-aluno e alguns fatores diretamente relacionados à motivação no ambiente escolar. Considerando que a motivação durante o processo de aprendizagem, é algo importante dentro da escola, procurei ressaltar a

importância do aluno ao receber as informações passadas pelo professor, à participação em sala de aulas e os resultados que serão adquiridos academicamente, pelos alunos que se encontrem motivados. O aluno é um 'ser' ativo dentro do processo, e a importância que passa a ser dada a voz e presença dele junto a temas que estão sendo discutidos na sala. O aluno não deve ser apenas um receptor de conteúdos, pelo contrário, é extremamente importante que ele seja ouvido e instigado a participar. Caberá ao aluno ter em mente que a aprendizagem será de grande benefício pra vida.

Destacamos alguns casos de alunos motivados, porém condicionalmente.

Eles buscam algum benefício ou recompensa, quando mostram interesse, isto pode ser definido como motivação extrínseca, aquela gerada de fatores externos.

Já a motivação intrínseca também citada durante a análise, é referente à motivação gerada por fatores internos, como sendo o prazer em aprender, interesse em desenvolver atividades, busca pelo saber e o mais importante de todos, 'Motivação Gerada De Dentro Para Fora'.

Assim, o aluno transmite a vontade de saber mais, de mostrar que o que está sendo dito é de muito interesse para ele. O professor é o meio mais importante do processo motivacional. O conhecimento adquirido e a estratégia de ensino motivarão os alunos, diretamente.

O professor tem dever de levar o aluno ao conhecimento usando estratégias que o motivem. Porém, antes que isto aconteça, será necessário fazer uma breve sondagem do grupo e tentar descobrir as habilidades que aquele público possui. A relação professor-aluno deve ser saudável. É importante que o professor considere o fato dos alunos serem 'seres' vivos, que fazem parte duma família, duma sociedade e que estes fatores externos podem influenciar os alunos durante as aulas ministradas.

O professor deverá ser um pouco paciente e ter mais um trabalho, o de incentivar o aluno a prosseguir. A motivação é a evidência que o aluno tem prazer por aprender, e que ele está receptivo às informações novas.

Os resultados auferidos serão satisfatórios a todos os presentes no ambiente escolar. “Não importa o tamanho dos nossos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para superá-los”. (CURY, 2003, p.101).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORUCHOVITCH-BZUNECK, E., ALOYSEO, J. (org.) **A motivação do aluno: contribuição da psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Sueli E. R. **Motivação Intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, Evely (org.); BZUNECK, José A. (org.). *A motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. 9.ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1970.

MEIER, Marcos .GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuição de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Evelyn Aline da Costa de Oliveira²⁷⁶

Resumo:

Este artigo é um recorte do trabalho final da disciplina “Formação de professores, prática docente e profissionalização”, ministrada no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, no primeiro semestre de 2013. Utilizando uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, o texto tem por objetivo identificar as entraves e as possibilidades que a formação docente disponibiliza aos professores para a construção da identidade profissional, o trabalho evidencia o histórico dos cursos de formação no Brasil levando à reflexão os problemas oriundos do século XX, século em que os cursos de formação foram iniciados, que permeiam até hoje no cenário nacional e que contribuem ou não para a construção da identidade profissional. Conclui-se que os cursos de formação no Brasil estão, aos poucos, se adequando as exigências desse século e que o professor é o ator principal de sua história e engajamento profissional.

Palavras-chave: formação de professores, identidade profissional, saberes profissionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte do resultado final da disciplina “Formação de professores, prática docente e profissionalização”, ministrada no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, no primeiro semestre de 2013. Com o objetivo de identificar as entraves e as possibilidades que a formação docente disponibiliza aos professores para a construção da identidade profissional, o trabalho evidencia o histórico dos cursos de formação no Brasil levando à reflexão os problemas oriundos do século XX, século em que os cursos de formação foram iniciados, que permeiam até hoje no cenário nacional e que contribuem ou não para a construção da identidade profissional.

²⁷⁶ Mestranda em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Cotidianamente, o termo formação é ouvido em várias esferas, no trabalho, na política, na família e na educação. “Formar-se é preciso” é a frase mais clichê difundida pelos pais nas conversas de domingos, pelos patrões nas reuniões gerais da empresa, e governantes em seus discursos eleitorais, afinal, obter formação também significa ganhar status, bônus salarial, conhecimento e um lugar de destaque onde se almeja chegar. Porém, o emaranhado de informações gritantes evoca na formação, seja ela para qualquer fim, a responsabilidade de ser eficiente, ao mesmo passo dos *times* dos produtos eletrodomésticos, bastando programar para garantir a refeição perfeita ao soar dos bipes.

Nesse contexto, a formação de professores marca o tempo mediano do *time*. Se deixar como está os sabores dos alimentos não ficarão bem ajustados e a comida poderá ficar insossa. Se o tempo passar, o sabor será intragável. Portanto, diante dessa reflexão, surgem as questões: Como está a formação docente no Brasil? Que professores estão sendo formados?

Faz-se necessário, portanto, um breve retrospecto do início da formação docente no Brasil para compreender de onde viemos e para onde poderemos ir.

A formação de professores no Brasil: breve histórico

Primeiramente, vale ressaltar que a preocupação com a formação de professores foi engajada quase que concomitantemente à organização da instrução popular no país. Saviani (2009, p. 144) destaca 6 grandes períodos na história da formação de professores:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Segundo Gatti (2010), a formação de professores de “primeiras letras” foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que corresponderiam, mais tarde,

ao nível secundário e, posteriormente, ao nível médio (magistério). Esse modelo de formação prosseguiu até a década de 1990, mais precisamente, em 1996 com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), quando estabelece um prazo de dez anos para os professores obterem nível superior para exercerem a profissão. Esse prazo foi prorrogado em março de 2013, adicionando 6 anos para o cumprimento da lei, o que marca um grande retrocesso na educação brasileira, pois essa exigência foi atribuída apenas aos professores iniciantes na carreira, admitindo no cargo os professores experientes concursados com a formação mínima exigida anteriormente, ou seja, o magistério.

A formação em nível superior dos professores do ensino secundário, que correspondia ao final do fundamental e ensino médio era fornecida pelas poucas universidades do país, as pioneiras foram a Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. No final da década de 1930, o sistema conhecido como 3+1 foi inserido nos currículos dos cursos de formação de professores, e consistia em atribuir um ano de disciplinas didáticas e pedagógicas para a obtenção da licenciatura, além dos 3 anos de disciplinas específicas que já eram exigidos anteriormente. Para o curso de Pedagogia, o modelo destinou-se “formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356).

O modelo 3+1 contribuiu em alguns aspectos para a formação de professores, porém, corroborou para o prevalecimento do conhecimento das disciplinas específicas e o enfraquecimento das disciplinas pedagógicas. Para Saviani (2009, p. 147)

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

O golpe militar de 1964 trouxe algumas modificações no campo educação. A primeira foi a alteração na nomenclatura dos ensinos primários e médios para primeiro grau e segundo grau. Nesse novo contexto, as Escolas Normais desapareceram dando lugar ao Magistério que foi organizado em duas modalidades: a primeira que habilitava a docência até a 4ª série com um curso de 3 anos e outra com duração de 4 anos para lecionar até a 6ª série do 1º grau. Para as demais séries a exigência era de nível superior (SAVIANI, 2009).

Inicia-se em 1980, um grande movimento para a reformulação nos cursos de Pedagogia e licenciatura, que segundo Silva (2003, p. 68 *apud* SAVIANI, 2009, p. 148)

“adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação, após muitos debates, aprovou a Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, propondo os cursos de graduação em Pedagogia com licenciatura, formando professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, como também para o Ensino Médio Normal, Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores. Gatti (2010, p. 1357) afirma que “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”.

Nos últimos anos, o incentivo do governo para as licenciaturas aumentou expressivamente. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID que visa possibilitar ao acadêmico bolsista vivências práticas na escola, contribuindo em sua formação docente. Porém, ainda falta incentivo para quem já atua na área, principalmente, quando se fala em condições de trabalho. Salas lotadas, infraestrutura precária, exigências burocráticas desenfreadas tornam o trabalho do professor exaustivo, resultando em várias desistências, abandono da profissão. Por isso, assumir uma identidade profissional é um ato de extrema importância na docência e será enfatizado no próximo tópico.

Construção da identidade profissional: a constituição do ser professor.

A identidade de uma pessoa marca o que ela é, o que ela carrega ao longo de sua vida. A identidade revela a unidade do ser humano, suas especificidades, preferências, vontades, atitudes, personalidade, enfim, a existência ímpar de cada pessoa.

Nas profissões a identidade é caracterizada também por suas especificidades e principalmente pelo conhecimento dos saberes que a cercam. Na engenharia o conhecimento matemático e físico é fundamental para a construção de pontes e prédios. Na medicina o conhecimento das funções biológicas do corpo humano e do manuseio de equipamentos é o que pode garantir sucesso no tratamento de algumas doenças. Mas, na docência, quais são os saberes envolvidos? E como construir a identidade profissional se nem ao menos se conhece com destreza a profissão, afinal, o que é ser professor?

O ofício de ensinar possui vestígios desde a Grécia Antiga e, mesmo com tanto tempo de história, ainda se sabe muito pouco sobre os saberes que envolvem a profissão, pois ainda se discute se a docência realmente possui características de profissão. Por muito tempo,

e porque não dizer, ainda hoje nas respostas já estabelecidas, muitos ainda assumem a docência como sacerdócio, como dom, legado divino, etc. A própria história, já resumida no tópico anterior, revela que a preocupação em formar profissionais para a docência é muito recente se comparada com a história do próprio país.

Gauthier et. al. (1998) evidenciam 6 ideias preconcebidas erroneamente sobre o ensino e que não estão muito distantes das ideias concebidas por alguns professores: basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência e basta ter cultura.

O conteúdo é de fundamental importância, pois, à grosso modo, só ensina algo quem sabe. Porém, ensinar não consiste em apenas transmitir conteúdo. Como afirmam Gauthier et.al. (1998, p. 20)

[...] pensar que ensinar consiste apenas em transmitir conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Esse pensamento pode explicar a despreocupação com a formação pedagógica/didática dos cursos de formação de professores em sua gênese no Brasil, pois eles, por muito tempo priorizaram a formação das disciplinas de base específica.

Outro erro é assumir que para ser professor basta ter talento. Talento é indispensável, mas outras características também são, como a reflexão sobre o trabalho. Além disso, confiar exclusivamente no talento que se tem é desacreditar nas possibilidades que a formação continuada pode contribuir para a construção dos saberes profissionais, e a frase “eu já tenho talento, não preciso de mais nada” pode ser prerrogativa para a estagnação profissional.

Se a educação de certa forma acontece no coletivo, a afirmativa de que basta ter bom senso para ser professor elimina as possibilidades de partilha, pois, se o que é julgado de bom senso por alguns, para outros pode não ser. Fica evidente, portanto, a individualidade no trabalho docente e a desqualificação do conhecimento científico.

Não muito distante, está a ideia de que basta seguir a intuição para ter sucesso no ensino, deixando explícita a negação do conhecimento, da razão. E se fosse possível seguir apenas a intuição, não haveria motivos para planejamentos, reflexão sobre a prática, projetos e estudos. Como afirma Gauthier et. al. (1998, p. 23) “seguir a sua própria intuição é

confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico; é, em última análise, vender sua alma ao diabo”.

Um discurso muito ovacionado é que a experiência dará todas as respostas que a teoria não disponibilizou, ou não esclareceu. Primeiramente, deve-se levar em consideração de que a teoria deve respaldar a prática em sala de aula, jamais poderá, portanto, ser aplicada. Outrossim, o saber experiencial contribui de forma significativa nas ações cotidianas dentro de uma sala, porém, o professor não pode respaldar a sua prática apenas nele. Outros saberes estão envolvidos na profissão, saberes que a caracterizam como tal, e que de acordo com Tardif et. al. (1991) são os saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência ou da prática.

O sexto e último discurso errôneo é de que basta ter cultura, no sentido de conhecimento geral, para ser um bom professor. Guathier et. al. (1998, p. 24) esclarecem que “o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”.

A identidade profissional por estar em constante construção, diante dessas ideias concebidas erroneamente, pode desestabilizar o profissional docente. Por esse e outros motivos a formação continuada deve aparecer com maior frequência nas discussões sobre políticas públicas e formação de professores.

A constituição do ser professor: saberes necessários para a profissão docente

O século XXI é marcado por grandes mudanças na área educacional, mudanças que exigem de todas as instituições escolares o abandono da mera transmissora do conhecimento. Hoje, a escola reprodutora, individualista e centralista perdeu espaço e assumiu um novo papel: o de educar na vida e para a vida (IMBERNÓN, 2004).

Como a escola mudou, fazendo com que a educação se tornasse múltipla, sólida e plural, o professor não ficou estático. A profissão, apesar de entrar em crise no início do século, mostrou que aquele que era o transmissor do conhecimento, agora, precisa fortalecer seus saberes profissionais.

O avanço da tecnologia, a mudança na estrutura familiar, a desigualdade social a crise da comunicação presencial e outros problemas modernos revelam que as funções do professor não são as mesmas de 30 anos atrás. Se as estruturas mudaram, o professor deverá mudar. Antes, bastava ter o domínio do conhecimento formal para alfabetizar, ensinava

quem, pelo menos, soubesse ler e escrever. E hoje, quais os saberes necessários para ser professor?

Os saberes que constituem a profissão docente, na verdade, não são construídos apenas durante um curso de formação inicial, eles são constituídos pela sua história de vida, nos relacionamentos. Tardif (2012, p. 11) afirma que

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles[...].

Os saberes obtidos antes da formação universitária são carregados de significados pessoais e persistem durante toda a carreira, tornando-se cada vez mais imutáveis e estáticos (TARDIF, 2012).

Utilizando, portanto, as novas competências profissionais apontadas por Imbernón (2004) busca-se evidenciar o que a educação busca no professor. O autor afirma que “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Que profissional é esse? (IMBERNÓN, 2004, p.12).

A autonomia já não é suficiente para a tomada de decisões, é necessária a “adequação metodológica, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e final, e sim como um conhecimento em construção [...]” (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

Esse conhecimento é formalizado diante de um coletivo fortalecido, por isso, aprender com os pares e com a comunidade, trocar ideias e conviver precisa estar presente no cotidiano escolar. Esse movimento, fará outras ações necessárias para o caminhar da escola ser possível, como a reflexão²⁷⁷. Assumindo o papel de professor reflexivo a alienação profissional que arrastam, principalmente, as condições de trabalho, passaria por discussões mais críticas e coletivas deixando os monólogos políticos de lado.

É necessário, também reafirmar, que o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, e que esses conhecimentos subjetivos não são considerados durante a formação. As atitudes tomadas dentro de uma sala de aula que não envolvem, necessariamente, um

²⁷⁷ Segundo Pimenta (2005, p. 19) Donald Shön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderia oferecer ainda não estão formuladas.

conhecimento disciplinar também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Saber que os conhecimentos adquiridos pelos professores é um processo amplo e não linear colabora para a compreensão (e não a permissividade) da lentidão no campo educacional. Todo conhecimento para ser internalizado deve passar pela experimentação e ele só será possível se for atribuído a questões reais de forma coletiva.

A combinação de diferentes planos de ação, planejamentos, reflexão e escuta dos próprios alunos, necessariamente, quando se fala em Educação Infantil é de suma importância para a aquisição de saberes necessários a profissão docente. O professor deve estar apto para responder a situações cotidianas levando em consideração tudo o que foi apresentado em sua formação inicial e adquirido pelas suas experiências na construção de sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil, embora, tenha iniciado de forma tardia, aos poucos entra em consonância com as exigências do século XXI. O professor, portanto, deve ser múltiplo, dinâmico, refletir sobre sua prática e fazer dessa reflexão instrumento para a sua estabilização na profissão.

Embora, por vários e vários anos o professor permitiu-se ser mero reproduzidor do saber, obviamente, fruto de um contexto histórico, os caminhos traçados pelas políticas públicas em decorrência da articulação da própria classe, remontam novos saberes para a profissão.

É necessário que a devida formação seja disponibilizada aos professores, para que estes comecem a fortalecer suas identidades profissionais, sabendo dos desafios que serão enfrentados ao longo da carreira docente. Para se construir a identidade profissional, no caso do professor, é necessário estabelecer uma relação interpessoal com sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam. Sendo assim, a formação inicial poderá garantir uma gama de conhecimentos fundamentais sobre as etapas, sentimentos e expectativas que os sujeitos que aprendem aguardam dos sujeitos que ensinam e de como eles ensinam.

A formação dessa identidade profissional, principalmente no que diz respeito à metodologia, é construída, não somente através da formação acadêmica, mas, do que já foi observado nas ações dos professores que fizeram parte da vida e da formação inicial dos acadêmicos; é um processo histórico.

As experiências vividas, a flexibilidade com situações presentes no cotidiano em sala de aula, a desconstrução do que é considerado estável e a busca por soluções diante dos desafios enfrentados na Educação, mostra que essa identidade é transformada cotidianamente, desde que, o professor seja conhecedor de seu processo formador e ciente que sua profissão é desafiadora e necessita de reflexão.

REFERÊNCIAS

BRASIL - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31. n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GAUTHIER, Clermont. et. al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**, Ijuí: Ed. Unijui, 1998, Prefácio. p. 13-37.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40 jan-abr 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n.4, p. 215-234, 1991.

GT-Formação de professores e práticas pedagógicas**MESTRE POR CAUSA DOS MESTRES: A INFLUÊNCIA DOS
PROFESSORES ACERCA DA FORMAÇÃO DOS FUTUROS
PROFESSORES E SUA PRÁTICA²⁷⁸**RONALDO RODRIGUES MOISES²⁷⁹**Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo estabelecer elos coesivos entre a Organização do Trabalho Didático, a formação dos professores e sua práxis pedagógica, tendo como pano de fundo a influência que sofreram de seus antigos professores quando eram alunos da educação básica. Utilizou-se como norteador da proposta, o depoimento pessoal do professor português Antônio Nóvoa acerca da Educação Física em seu período de formação básica. Concluiu-se que uma formação pedagógica que adote critérios éticos e de transformação social pode ser determinante na Organização do Trabalho Didático do professor e influenciar de maneira positivamente singular sua práxis e, conseqüentemente, o maior interesse dos alunos até mesmo pela escolha da profissão docente.

Palavras-chave:

Formação, Professores, Influência, Educação Física, Organização do trabalho Didático

Introdução

As práticas sociais organizadas, frutos da racionalidade frente a uma realidade histórica vivida, configuram-se como elemento diferenciador entre o homem e os demais animais. Dotado da capacidade da razão, o homem age dialeticamente com o seu meio sendo sujeito ativo e passivo de sua sociedade.

Dentre as práticas sociais, o ensino formal se apresenta como objeto ímpar no processo civilizatório uma vez que confere um tratamento diferenciado ao conhecimento produzido pelo homem, potencializando a universalização dos saberes socialmente construídos. Contemplado por meio da categoria Organização do Trabalho Didático proposta por Alves (2005), o ensino formal pode ter sua organização compreendida como:

[...] uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma*

²⁷⁸ Artigo apresentado como pré-requisito para conclusão da disciplina “Formação Docente para a Educação Básica” do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ministrada pelas professoras Doutoras em Educação Eliane Greice Davanço Nogueira e Vilma Miranda de Brito.

²⁷⁹ Professor de Educação Física formado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cursando Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

histórica de educador, de um lado, e *uma forma histórica de educando(s)* do outro; realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os **conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento**, e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10. Grifo do autor)

Obviamente, o processo de formalização do ensino e o surgimento e desenvolvimento do profissional que ensina, hoje denominado professor, apresenta em seu bojo histórico as contradições de seu tempo que merecem ser contempladas quando se objetiva compreender o impacto da formação didática e dos antigos professores sobre aquele que hoje optou pelo ofício do professor.

De acordo com Duarte (2002), é possível identificamos através do resgate de momentos de sucesso ou fracasso dentro da carreira docente, as influências de várias práticas de ex-professores que agiram em nossa formação inicial enquanto alunos.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo estabelecer análise acerca dos elementos de coesão entre a Organização do Trabalho Didático, a formação didática e as influências sofridas pelos professores atuais de diferentes áreas com relação à práxis de seus professores de Educação Física quando de seu período de aluno na educação básica. Tomar-se-á como recurso orientador o depoimento pessoal do professor Antônio Nóvoa a respeito de seus tempos de aluno da educação básica e de suas aulas de Educação Física ministradas pelo professor José Esteves em Portugal.

A educação e as relações sociais

O ser humano é produtor e produto de suas relações sociais, ou seja, ao experimentar e agir frente sua realidade ele se torna, dialeticamente, o agente e o sujeito de sua prática social tendo responsabilidades, direitos e também deveres uma vez que seus feitos afetam a si e ao organismo social como um todo.

Dessa forma, o indivíduo enquanto sujeito ativo e passivo de sua realidade, também sofre influências e determinações que são, por vezes, alheias à sua vontade mas que se tornam determinantes no rumo de sua vida.

Tais influências representam, dentro de suas práticas, o efeito do universal dentro de sua singularidade, ou seja, conforme (FERRAROTTI, 1988, p.26-27), “Se nós somos, se todo

o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”

Dentre as influências e/ou determinações sociais que estamos sujeitos, aquelas estabelecidas pelos demais membros de seu núcleo social com seus valores e crenças merecem destaque uma vez que podem estimulá-lo ou inibi-lo diante da tomada de decisões como, por exemplo, a escolha profissional.

Outra importante fonte de influência sobre o indivíduo, para Garcia (2010, p.12), é a vida escolar que pode ser determinante para a escolha e postura dos professores uma vez que “[...] os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes”. Assim, podemos considerar o período onde o “futuro” professor ainda é aluno, desenvolvido na educação básica, como uma categoria formativa pré-acadêmica de suma importância na determinação da prática docente.

Dessa forma, será inicialmente na realidade social a qual o professor é sujeito participante na condição de aprendiz que este buscará fundamentos que nortearão sua prática pedagógica evidenciada em sua Organização de Trabalho Didático.

Será na Organização do Trabalho Didático que podemos identificar elementos constitutivos da prática pedagógica do professor identificando características e propondo possibilidades para transformação e superação da educação formal que está posta. Para tanto, fica evidente a necessidade de atenção e implementação dos elementos constitutivos da formação docente que se inicia tão precocemente.

Na condição de um dos maiores desafios da educação contemporânea, a formação docente de qualidade encontra maior empecilho na dificuldade em se estabelecer elos coesivos entre aquilo que se aprende no âmbito acadêmico, e a realidade vivida, fato que tem levado inúmeros cientistas, professores e especialistas para esforços intelectuais constantes a fim de que o aluno possa aprender mais e com maior qualidade.

Para Nóvoa (2013), o desafio do acesso à informação já foi alcançado no século XX, restando-nos enquanto meta do presente século, atingirmos a capacidade de transformar esta informação que está posta em conhecimento.

Essa busca por uma maior eficiência educativa, no sentido crítico e transformador, deve estar contida dentro de todo educador que tenha uma visão democrática acerca do acesso ao ensino e, sobretudo ao conhecimento, devendo ser manifestada em sua prática didática frente a sua disciplina de ofício.

Neste sentido, considerando a Educação Física e sua proposta de ensino, a

constituição do profissional mediante sua história de vida e formação profissional, merece uma apreciação singular pelo fato desta disciplina, além das semelhanças didáticas que possui com outras áreas de ensino, possuir uma particularidade latente que é o trabalho tendo como objeto de conhecimento “o corpo²⁸⁰” e suas diversas formas de ver e agir no mundo.

Ontem aluno, hoje docente - o processo de “apaixonamento”

Verifica-se que a formação docente inicia-se muito antes mesmo do professor titular-se - lá na educação básica, onde, por admiração, respeito ou influência de diferentes naturezas, alguns alunos iniciam seu “apaixonamento” pelo ofício de professor.

Diversos são os professores nas distintas disciplinas que hoje são profissionais pois tiveram influência de outros mestres, afinal, quem não teve sua Dora ou Carmosina?²⁸¹

Dentre as disciplinas, a Educação Física se mostra como uma das mais sedutoras por ter como ferramenta de trabalho a cultura corporal e seus elementos constituintes, ou seja, jogos, danças, lutas, esportes e brincadeiras.

Sua prática dentro de uma atmosfera didática crítica, e “por que não prazerosa” pode fazer diferenças significativas na formação do futuro docente, seja qual for sua escolha de formação futura.

Fruto de uma origem biologicista, e utilizada durante o regime ditatorial de nosso país como instrumento de coerção e “adestramento”, a Educação Física se pautou durante um longo período de sua vida na perspectiva do rendimento, da busca pelo melhor, marginalizando um quantitativo significativo dos estudantes que não apresentavam os desempenhos de performance esperados.

Todavia, sua evolução histórica, conforme frisa Castellani Filho (2009), gerou problematizações que puseram em questão a sua real missão social, sobretudo dentro da escola, surgindo pesquisadores e professores com propostas de maior densidade intelectual e social que tinham como referência não o rendimento máximo, mas o aspecto humano, o direito à participação, e ao prazer possibilitado pela prática da Educação Física influenciando assim gerações.

Um exemplo claro acerca do exposto foi o depoimento que o professor Antônio

²⁸⁰O termo corpo é aqui entendido de maneira holística representando o indivíduo nos seus aspectos físicos e psíquicos, para maiores informações vide: FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. 2ª ed. São Paulo, Scipione, 1991.

²⁸¹ Personagens do famoso discurso da atriz Fernanda Montenegro proferido no ano de 1999 durante cerimônia de recebimento de condecoração Gran-Cruz da Ordem Nacional de Mérito.

Nóvoa me ofereceu durante o mês de Agosto em Campo Grande, Mato Grosso do Sul após sua apresentação no III Fórum Internacional de Lideranças Educacionais/2013.

Durante uma conversa informal disse a ele que era professor de Educação Física e o indaguei qual seria o papel desta frente ao desafio da educação do século XXI, após algum tempo ele me disse a necessidade de se repensar o papel da disciplina frente a uma proposta nova de compreensão do esporte dentro de uma sociedade digital. A fala amigável do importante professor me proporcionou segurança e então disse que eu enviaria e-mails, pois gostaria de produzir uma pesquisa acerca da influência da Educação Física em professores de distintas áreas e assim o fiz.

Indaguei sobre a influência da Educação Física sobre a sua formação e ele me apresentou um breve, mas significativo depoimento conforme segue:

As minhas aulas de Educação Física ficaram marcadas por um homem extraordinário, o Professor José Esteves. Este homem, que lutou contra a Ditadura em Portugal, tinha uma concepção muito particular da Educação Física, baseada, fundamentalmente, no princípio da cooperação contra o princípio da competição. Assim, ensinou-nos que tudo no Desporto se baseava na cooperação, no diálogo com o outro, na atenção ao outro, no trabalho em equipe, etc. Nesse sentido, "inventou" regras novas, por exemplo para o basquetebol ou para o andebol: quem recebia a bola não podia avançar com ela, tinha obrigatoriamente de a passar a um colega. A partir da Educação Física, o Professor José Esteves falava-nos de valores que faziam parte da sua concepção de vida e de educação. Foi um grande Professor, um dos mais importantes do meu percurso, aquele que recorro com mais emoção e respeito.”

Antônio Nóvoa é uma das maiores autoridades contemporâneas acerca da educação e seu depoimento, ainda que breve, me deixou bastante feliz e apontou possibilidades para uma análise mais detalhada acerca da influência da Educação Física, representada na pessoa do professor José Esteves, sobre a formação desse professor renomado.

Devemos, todavia, para ampliarmos nossa compreensão, conhecer um pouco mais sobre o professor José Esteves, tão belamente lembrado por um de seus discípulos mais ilustres, Antônio Nóvoa.

As contribuições de José Esteves para a Educação Física

O professor José Esteves é considerado um dos grandes expoentes dentro da Educação Física portuguesa sendo um dos responsáveis pela reestruturação do Instituto

Nacional de Educação Física e pela defesa da proposta de uma disciplina de atmosfera mais cooperativa e dotada de conhecimento, ou seja, que atingisse um amplo espectro de alunos de diferentes histórias sociais e capacidades e não apenas os mais hábeis, fomentando assim o conhecimento efetivo por meio do esporte (FINO, 1999).

Seu posicionamento metodológico exposto durante suas aulas relatadas pelo aluno Nóvoa, atestam uma adesão a uma corrente de pensamento dentro da Educação Física conhecida como abordagem cooperativa. Observada em seu aspecto primitivo entre os povos tribais que participavam de desafios onde todos saíam vencedores, apresentou sua primeira sistematização formal durante a primeira metade do século XX com a publicação da obra “Para Todos: Manual de jogos cooperativos”, de Ted Lentz e Ruth Cornelius. A principal característica da abordagem cooperativa é o fato de oferecer aos participantes uma maior possibilidade de exploração de sensações positivas e vivência do desafio sem que haja o risco da rejeição acometida pela frustração da derrota.

A trajetória do professor Esteves se destaca também pelo seu posicionamento crítico frente ao regime ditatorial de Portugal e pelas importantes obras produzidas no campo da sociologia e da Educação Física sendo um dos pioneiros na observação do fenômeno esportivo enquanto elemento pertencente a um constructo social maior. Dentre suas obras, merecem destaque O desporto e as estruturas sociais, Racismo e desporto, e Para a história do fascismo: Salazar e o desporto – alguns episódios e alguns factos.

Indubitavelmente, sua obra: o desporto e as estruturas sociais (1970) foi a que alcançou maior impacto nacional e internacional, sobretudo por abordar o esporte enquanto fenômeno superestrutural sujeito à condicionantes de ordem econômica estabelecendo-se enquanto ferramenta de competição ratificadora da estratificação social de intenção perversa e alienante.

Tal obra, deve fazer parte das leituras clássicas realizadas pelo professor de Educação Física que se proponha a se aventurar por uma perspectiva realmente crítica de educação e comprometida com a efetiva transformação social.

Influência ou formação prévia?

A raiz etimológica da palavra influência nos remete ao seu primitivo *influentia* que significa, dentre outras definições, correr para; logo, sua compreensão nos remete ao entendimento de um conjunto de estímulos, voluntários ou não, que podem agir como direcionadores na tomada de decisão pelas pessoas.

No ambiente escolar, a influência dos professores sobre a formação intelectual de seus alunos merece destaque, pois pode ser determinante para a tomada de posicionamentos capazes de agir sobre uma vida inteira.

Embora o grau com que nossas palavras ou atos diante de uma sala de aula e refletidos em nossa práxis não possam ser fidedignamente mensurados - uma vez que algo que passe despercebido por determinado indivíduo pode ser de extrema importância para outro, não é possível negar lembranças estimulantes ou de desestímulo que vivenciamos durante o período de alunos: uma bronca, um elogio, uma canção etc. Tais eventos, envolvendo o encontro de duas realidades distintas (a do professor e do aluno) devem se pautar numa perspectiva de busca harmoniosa para que ocorra a transmissão do conhecimento significativo e para que a escola passe da condição de espaço de neutralidade para um ambiente de memórias positivas, de transformação e de superação.

A influência de um mestre que tenha consciência de seu papel social enquanto formador pode ser determinante para uma proposta social crítica que objetive a promoção ética das gerações futuras, independente das suas profissões, afinal, a cidadania e a responsabilidade social deve estar presentes em todos os segmentos sociais.

Considerações finais

O ambiente escolar materializado pelo espaço físico e pela relação entre professor e aluno com seus anseios, medos e dúvidas apresenta o potencial para a otimização de um relacionamento que pode durar a vida toda e ser capaz de render frutos muito saborosos por meio da atenção, do carinho, da formação do senso crítico e do posicionamento político. Entretanto, seu uso inadequado pode criar uma aversão e extirpar sonhos gerando tristezas, frustrações e tolhendo talentos que em muito contribuiriam para o desenvolvimento social.

Não se pode negar o atrativo da cultura corporal inerente à Educação Física, o momento de extravasar, pular, dançar, brincar, gritar e ser feliz, momentos esses muitas vezes mal compreendidos, sendo taxados até mesmo de bagunças e indisciplinas, todavia, a riqueza maior da Educação Física deve se pautar não em um fazer por fazer, mas em uma proposta comprometida, estimulante e preocupada com o amanhã que conceba o esporte e demais práticas ligadas à disciplina como elementos com potencial de formação humana – quando corretamente utilizados- como defende Esteves (1970).

É necessário que assumamos aquilo que defende Saviani (2003. p.13) e que torna o ato de educar único e fundamentalmente belo, ou seja, “[...] produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, a sociedade poderá se beneficiar de futuros Nóvoas, Nogueiras, Britos, Silvas, Lancillottis, Carmosinas e demais mestres que trazem em seu bojo histórico a influência de seus antigos mestres.

Referências Bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino, et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, Vera Cabrera. **Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida**, 2002. Disponível em: <<http://www.apacp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/art232.html>> . Acesso em 23 de Setembro de 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António;FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério daSaúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FINO, Carlos Nogueira. **José esteves, o verdadeiro: um olhar lúcido sobre o fenómeno desportivo**. In Arquipélogo – Perspectivas e Debates. 4,16, 265-272.Funchal, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v.03, n.03, p. 11-49, ago/dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 14 de Julho de 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GT - Formação de professores e práticas pedagógicas**INTERFACE ENTRE A LEITURA DA LITERATURA E A ABORDAGEM DENOMINADA PROFESSOR REFLEXIVO****Sandra Maria Papin Rodrigues²⁸²****RESUMO**

O presente artigo busca realizar uma reflexão, a partir da concepção epistemológica marxista, sobre a leitura da literatura no Ensino Médio, a qual passa por um processo de escolarização devido ao trabalho realizado na maior parte das escolas, que é o de ensinar a literatura por meio de versões fragmentadas e descontextualizadas dos textos literários, muitas vezes estudadas sem a necessária compreensão das determinações históricas presentes nas manifestações literárias. Ao contrário, há um caráter determinista e apriorístico nos exercícios encontrados nos manuais didáticos, uma busca por localizar nos textos apresentados “sinais” que reforcem as características esperadas nesta ou naquela escola literária, geralmente se referenciando em um autor como exemplo para cada período. A reflexão se estende ao promover uma interface entre a abordagem da formação de professores denominada *Professor Reflexivo*, por entender que tal perspectiva visa à reflexão ética e política a fim de analisar as ações do professor e suas repercussões no contexto e sobre o modo como as estruturas sociais e as instituições influenciam seu trabalho, no caso específico, propor-se a investigação de como vem ocorrendo as orientações de leitura de textos literários nos manuais didáticos de língua e literatura, em classes do Ensino Médio, na escola contemporânea, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes, além de motivar os alunos à leitura, de mostrar-lhes que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, uma ferramenta que revela as contradições e conflitos da realidade. Como subsídio teórico-metodológico, foi selecionada a abordagem de formação de professores denominada *Professor Reflexivo* de Schön (1997; 2000) e Zeichner (1993), divulgada por Nóvoa (1992; 2001) e Alarcão (1996; 2003), em uma interface com os pressupostos teóricos de Marx e Engels (1989).

Palavras chave: Leitura da Literatura; Professor reflexivo; Formação docente.

Na década de 1990, a abordagem de formação de professores qualificada como *Professor Reflexivo* despontou como uma das principais referências para formar profissionais almejados com o objetivo de viabilizar o resgate da melhoria da qualidade da educação. Essa abordagem propunha a formação de um profissional autônomo capaz de responder às constantes demandas que a prática pedagógica necessita. Assim, o eixo epistemológico dessa abordagem é a própria experiência do profissional. Isso significa que a experiência seria o

²⁸² Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/UCG).

ponto de partida e o ponto de chegada para a construção de conhecimento a fim de responder à complexidade cotidiana do trabalho docente. Por meio de um processo de reflexão sobre a ação, segundo tal perspectiva, o professor poderia compreender os elementos presentes em sua prática, o modo como eles se articulam e provocam determinado resultado.

Desse conjunto de fatores, infere-se que o professor teria condições de refazer o percurso de formação, desde que não leve em conta os condicionantes que alienam o espaço escolar e, conseqüentemente, o trabalho e a consciência do professor, pois a alienação não pode se firmar como instrumento reflexivo a serviço de qualquer transformação. Portanto, a abordagem reflexiva deve ser analisada como um recurso eficaz para a formação de professores.

O trabalho educativo tem sido permeado por relações sociais alienantes e, por extensão, a formação dos professores e alunos têm sido cerceada pelos limites impostos por tais relações. A educação pode romper e superar esses processos alienantes, porém, para isso, é necessário que aos seus sujeitos sejam oferecidas condições materiais objetivas e subjetivas de formação.

Nessa perspectiva, assevera Saviani (2000), a educação é essencial nesse processo, entretanto ela não transforma a realidade, mas as consciências dos sujeitos que vão atuar na prática social.

As necessidades expostas provocaram uma discussão premente sobre a necessidade da adequação dos cursos de licenciatura, os quais deveriam preparar os futuros educadores aptos a desenvolver suas práticas pedagógicas de modo eficaz sob as demandas complexas do seu dia a dia, pois, segundo Nóvoa (1992), o atual cenário educacional tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, criando nos professores uma crise de identidade.

Nessa perspectiva, torna-se mais fácil e cômodo ao professor planejar suas aulas tendo o livro didático como único referencial, fato que corrobora para agravar o ensino e aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade, tendo em vista a sua apreensão histórico-social. Em análise convergente, o ensino da leitura da literatura que prescindem de leitura da totalidade e não dos fragmentos, é um dos processos mais prejudicados nesta forma de organização do trabalho didático.

Esta concepção esteia-se em fatos que comprovam por meio da análise dos livros didáticos, que na escola contemporânea o ensino de literatura confunde-se com o estudo da história da literatura, tratada muitas vezes como uma linha cronológica, com “escolas

literárias” sucedendo-se linearmente. A leitura, ou mera indicação de leitura, dos “clássicos” é feita baseada nas listas de preparação para os vestibulares, não sendo uma garantia de motivação suficiente para que o aluno se disponha a realmente lê-los. O que se percebe, de modo geral, é a busca por resumos prontos na Internet, ou até mesmo nos próprios livros didáticos, que apresentam versões fragmentadas e descontextualizadas dos textos literários, muitas vezes estudadas sem a necessária compreensão das determinações históricas presentes nas manifestações literárias.

Ao contrário, há um caráter determinista e apriorístico nos exercícios encontrados nos manuais didáticos, uma busca por localizar nos textos apresentados “sinais” que reforcem as características esperadas nesta ou naquela escola literária, geralmente se referenciando em um autor como exemplo para cada período, tratando a literatura como uma ciência de “universo de signos agradáveis, tranquilizadores e decorativos, que ajuda o aluno a escrever sem erros de ortografia, e indicar as datas das obras principais e a biografia de seus autores e – o que é mais importante - para ser um bom consumidor de bens culturais.” (GONÇALVES FILHO, 1990, p.25).

Ao tomar como teoria de base a epistemologia marxista, considera-se que todo fenômeno deve ser analisado considerando as inter-relações que se dão entre as suas unidades, que, por sua vez, estão intimamente ligadas com a totalidade deste fenômeno. Tais dados conduzem à ideia de que a construção de um pensamento analítico, movimentando-se num ir e vir, do geral ao particular e, do particular ao geral, expressa a qualidade da atividade humana na produção da vida.

Desta forma, a epistemologia marxista aponta a lógica dialética como a mais elaborada para analisar fenômenos tal como proposto aqui, o qual deve ser apreendido considerando sua materialidade e suas múltiplas determinações, portanto, como síntese deste processo dialético.

Para retomar a compreensão do fenômeno estudado, que aqui se refere à educação, urge, antes, uma definição do que é o ser humano.

O pressuposto marxista compreende o homem como um ser social, considera-se, então, que a “essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular”, mas o “conjunto das relações sociais” (MARX & ENGELS, 1989).

Assim, tornar-se humano significa apropriar-se dos objetos, conhecimentos, valores, enfim, da cultura produzida historicamente e socialmente pelo conjunto de homens.

Não há como dividir a formação do indivíduo do conjunto das relações sociais, pois a epistemologia marxista entende que o processo de humanização de cada indivíduo ocorre

sempre em meio a uma dinâmica em que ele internaliza os elementos da cultura ao mesmo tempo em que se objetiva nela, isto é, transforma-se subjetivamente fazendo dessas objetivações componentes indissociáveis da sua individualidade.

Neste início de século, questiona-se sobre as finalidades da educação, discutem-se metodologias de formação. A conjunção de tais fatores acarreta a preocupação com uma prática reflexiva, a qual surgiu devido à contraposição às ideias técnico-positivistas, na qual o professor aplica os conhecimentos que a academia produz.

Donald A. Schön, pedagogo [estadunidense](#) que estudou sobre a reflexão na educação, e Ken Zeichner, professor estadunidense de Formação de Professores, são os teóricos que tiveram maior influência na formação de professores com trabalhos relacionados à reflexão na prática.

A teoria de Schön (2000) tem como base um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática, Zeichner (1993) afirma que a reflexão crítica leva em consideração os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores. É fundamental, para Zeichner, valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, as boas relações entre a escola e o meio em que está inserida para que, envolvidos todos estes elementos, aconteça a reflexão crítica.

John Dewey, filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, defendia que o professor não deveria ser o centro da aula, e sim aquele que prepararia os alunos para a resolução de problemas cotidianos. Dewey (1979) utiliza os conceitos situação pré-reflexiva e situação pós-reflexiva para explicar o processo inicial da reflexão do profissional. O primeiro ocorre no momento em que o profissional está à frente de um problema que lhe cria perturbação; o segundo ocorre quando o problema é resolvido. Devido ao fato do eixo da proposta de Schön estar na valorização da experiência para a construção de uma epistemologia prática, Dewey passa a ser referência para entender as bases do professor reflexivo.

Atualmente, o professor deve ter um preparo teórico prático capaz de superar a fragmentação entre os domínios do conhecimento. No Brasil, o trabalho de Schön foi amplamente conhecido a partir de 1990, com a publicação do livro *Os professores e sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa, com a contribuição de autores como Pérez-Gomes e Zeichner.

Nóvoa (2001) enfatiza a necessidade do desenvolvimento de duas competências para a prática docente eficiente:

- Organização, que consiste em ordenar aprendizagens, usando novos meios informáticos da organização da escola, da turma ou da sala de aula, ultrapassando o simples trabalho pedagógico, sendo, portanto, mais que um simples trabalho de ensino, traduzindo-se em “qualquer coisa que vai além destas dimensões”;
- Compreensão do conhecimento, em que não basta que o educador o detenha apenas para transmiti-lo em sala de aula, mas que o compreenda, possibilitando assim a sua reorganização e reelaboração para uma transposição didática, ou seja, adaptando-o à sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos.

Para que este quadro assim se configure, é preciso buscar uma nova maneira de pensar a escola, a formação, o currículo, a prática pedagógica, portanto a premente necessidade de uma escola e de um professor reflexivo, que analisa a função social do ensino. Donald Schön idealizou o conceito de professor prático-reflexivo:

[...] nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – que devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p.87 apud. NEVES, 2013)

Os professores reflexivos estruturam seu conhecimento prático a partir de categorias de análise formadas empiricamente, isto é, parte-se da ação para estruturar a teoria a fim de fundamentar o próprio fazer docente.

Portanto, a prática reflexiva pressupõe analisá-la como uma possibilidade do professor voltar-se a si mesmo, sobre sua prática e sobre sua ação de forma analítica, com o objetivo de identificar lacunas em seu fazer docente e, a partir destas lacunas, repensar seu trabalho.

De acordo com Alarcão (1996), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência de capacidade de pensamento e reflexão, que caracterizam o ser humano como criativo e não apenas como um reproduzidor de ideias.

[...] a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (ALARCÃO, 1996, p.175)

Desta forma, o sujeito em formação tem o direito de construir o seu próprio saber. Professor e aluno deverão atuar como reflexivos, em atitudes de questionamentos e curiosidade em busca da verdade. O professor como coordenador desse processo “faz de sua prática um campo de reflexão teórica estruturada da ação.” (ALARCÃO, 2003). Este entendimento do processo reflexivo de ensinar demanda mudanças de atitude e implica em compreender que educar e ensinar são processos interativos para pensar, agir e avaliar.

Na perspectiva de ensino reflexivo, a escola muda o seu papel como sistema de ensino, exercitando a crença na transformação social, na construção coletiva do trabalho docente – professor/aluno/comunidade – contribuindo para a emancipação do educando – saber/agir – caracterizando a escola e o ensino de qualidade como compromisso político pedagógico, pela inter-relação e na interdependência destas dimensões. A escola discute os resultados dos trabalhos, evidenciando os conflitos os quais precisam apresentar soluções ao avaliar todos os componentes do ato educativo, da competência técnica ao compromisso político, porque o ensino reflexivo implica em alcançar o nível de consciência da práxis. Para tanto, é fundamental modificar, em nível individual e coletivo, os paradigmas de formação, além dos envolvidos no processo docente adotarem uma atitude de diálogo com os sucessos e com os fracassos, com o pensamento próprio e o dos outros. Como reitera Alarcão (2003), a escola passa a ser a arena da prevenção ao invés da repressão, do espírito de colaboração e não da guerra, da curiosidade, da criatividade, da consciência e da cooperação.

Para construir sua concepção epistemológica, Schön (1930) questionou o modo como os professores solucionavam os problemas cotidianos e de quais estratégias eles se utilizavam para resolvê-los. O autor concentrou-se em três temas principais: como acontece o desenvolvimento profissional; que relação há entre a teoria e a prática e sobre a temática da reflexão e da educação para a reflexão (ALARCÃO, 1996).

Schön (1930) esclarece a respeito do primeiro tema que o professor ainda não diferencia conceitos que se encontram implícitos nos contatos iniciais do processo de aprendizagem de sua profissão. Ao tentar decifrar quais são seus saberes e suas dificuldades, o professor/estudante reflete-na-ação e em continuidade deste processo reflexivo é que a reflexão-na-ação torna-se recíproca, permitindo que os saberes se entrelacem e se construam processos de diálogos e trocas de experiências.

No segundo tema, Schön critica o fato de os estudantes terem contato com a prática apenas nas séries finais do curso, no caso referindo-se aos estágios dos cursos de licenciatura. Por isto, defende a necessidade de um movimento teórico-prático que traz a prática como um

fator fundamental para todas as disciplinas do curso. E afirma que por meio de narrativas de professores, de produções de alunos, de situações simuladas e estudos de caso, esta prática pode ser alcançada.

É necessário começar a fazer, para, desta forma, haver o início da aprendizagem é a ideia central da terceira temática e se entrelaça com a primeira, pois em ambas deve-se proceder à reflexão. O autor explica que, ao construir e testar significados sobre o que vê e ouve, o estudante vivencia as descrições teóricas e passa a refletir sobre esta experiência, portanto fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor.

Mediante o exposto, decorre, necessariamente, a certeza de se concluir que a formação de quem tem responsabilidade de educar pessoas é um tema sempre oportuno, pois se busca dar conta da complexidade de questões que se impõem ao professor. Contudo, não existem fórmulas que sejam válidas para todos, já que o conhecimento educacional acumulado historicamente deve ser apropriado e submetido à crítica em função de cada história e contexto.

Geralmente, realiza-se pela transmissão daqueles que sabem ou pelo compartilhamento de experiências que permitam apropriar-se das práticas de outros, porém, para que isto se efetive, é necessário que haja um interlocutor que as incorpore, porque o processo de formação deve partir dos sujeitos, o que significa reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de sua prática pedagógica, conseqüentemente, a formação só tem sentido quando orienta na práxis cotidiana, e não quando dissocia os educadores da construção de seu próprio saber.

Nesse sentido, há uma necessidade evidente de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino da literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes, além de motivar os alunos à leitura, de mostrar-lhes que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, uma ferramenta que revela as contradições e conflitos da realidade.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), tem crescido no Brasil um movimento de discussão em relação à análise de material didático, tendo em vista a renovação do ensino e a formação de professores. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, passou “a avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade”. (BATISTA, 2003, p.27).

Contudo, esta avaliação contínua não é capaz de camuflar que a elaboração das

políticas públicas está sempre marcada por um conflito de interesses, ocasionado pelo jogo dos grupos sociais que formam a sociedade civil, apresentando uma clara disputa pelos recursos disponíveis na sociedade. Foucault (2003, p.179) corrobora ao afirmar que estas relações de poder não podem “se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso”. Neste contexto, o livro didático continua sendo o principal mediador no ensino promovido pela escola, por ser, muitas vezes, a única fonte de material utilizado pelos professores da rede oficial de ensino para transmissão do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Bunzen e Mendonça (2006, p. 45) afirmam que há muitas pesquisas sobre realidade do Ensino Fundamental I e II, contudo isso não se repete para o Ensino Médio. Os autores argumentam que há uma grande demanda por pesquisas que auxiliem a compreender por que razões, no Ensino Médio, “as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam [...] avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

Neste percurso, é relevante destacar iniciativas que respaldam a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica e reflitam o caráter social, subjetivo e flexível da língua, tendo em vista que o ensino da Língua Portuguesa vem sendo concebido como prática social de interlocução, no qual os papéis de professores e alunos se tornam construídos, já que se busca reverter a história de fracassos diversos que tem negado aos estudantes a possibilidade de êxito, numa relação em que a escola se configura como um espaço significativo de ampliação de conhecimento para todos. Diante disso, este projeto fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica de ensino aprendizagem, que concebe a língua como um processo dialógico.

Em que pesem os esforços para desenvolver projetos que visem a auxiliar professores de Língua Portuguesa para as mudanças das orientações teóricas e metodológicas do ensino da disciplina, especificamente, o ensino da Literatura no Ensino Médio, chama-se a premente necessidade de formação literária do professor de Língua Portuguesa, pois além de mediador da leitura, portanto leitor especializado, também é mister que o educador tenha um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária e, fundamentalmente, qual é a concepção adotada por ele.

Ler é saber que o que se lê é produto de um contexto do qual não pode ser separado. Ou seja, o texto que, na escola, constitui o lugar instituído do saber e funciona como objeto onde se inscreve a verdade, a qual parece atemporal e definitiva (CORACINI, 2002) passa a ser visto como produto de um processo social que produz informações e sentidos de

realidade. Ao lerem, os sujeitos penetram em redes históricas de sentidos sobre as quais não podem ter controle total, seja como leitores, seja como produtores de textos.

Tendo em vista, portanto, a ação do professor no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, pois o texto literário é plural, sempre marcado pela inter-relação entre diversos códigos, intenciona-se mostrar que a leitura da literatura é uma ferramenta que oferece importante subsídio para o aprimoramento da capacidade das pessoas de ler de forma competente, tornando o ato motivador e capaz de suscitar reflexões, já que se pressupõe que o ato de ler significa um processo de atribuição de sentidos, é preciso entendê-lo de um modo muito mais amplo, em uma posição interacionista, isto é, “a leitura se processa na interação texto - leitor ou, numa vertente mais recente, autor - texto - leitor.” (CORACINI, 2002, p.13).

Corroborar-se com Lajolo (apud AMARAL, 1986), a qual propõe uma educação para a literatura, que desperte o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política, já que o aluno apresenta dificuldade em perceber a plurissignificação do texto literário.

O trabalho com a leitura tem como finalidade precípua a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores eficazes, haja vista que a construção de textos eficientes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências extratextuais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre os textos que se lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

De acordo com Britto (2003), a leitura não existe fora da história. Ela é uma ação intelectual, por meio da qual, os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informações codificadas em textos escritos. A leitura se faz sobre textos que trazem representações do mundo e com os quais o leitor se vê obrigado a negociar, já que “ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto” (GERALDI, 1996, p.125).

A questão da leitura se coloca nos manuais didáticos em uma perspectiva artificial por várias razões: os textos com aparência de neutralidade trazem uma realidade que subsiste apenas dentro das paredes da sala de aula, já que a maioria são adaptações ou fragmentos de

textos literários. Dessa forma, ao sair da escola, o indivíduo, normalmente, abandona o hábito da leitura, pois o consolida atrelado aos exercícios escolares. Silva (1998, p.11) confirma ao reiterar que a escola forma “letores”, mas não consegue promover o desenvolvimento de leitores críticos, pois a leitura é trabalhada como uma prática rotineira, desmotivadora, enfadonha e mecânica, trabalhada em uma perspectiva utilitarista.

Segundo Bordini:

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor! Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário caracteriza-se e afasta de si o leitor. (1989, p.9)

A lista de características, autores e obras representativas das escolas literárias constitui-se em conteúdo que deve ser memorizado pelos estudantes em ato mecânico, o histórico, de todo processo educativo. As definições dogmáticas tornaram-se uma prática cristalizada, na qual os livros didáticos estão ancorados. É necessário que se mostre ao aluno a importância do texto com o momento histórico no qual o pensamento humano o produziu. Este processo de didatização que ocorre no ensino da leitura do texto literário se constitui em uma prática revelada por Lajolo:

(...) algumas editoras, tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer-se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se a clichês literários já sancionados pela escola. (1982, p.29)

Essa concepção de leitura não é fruto do acaso. São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países, portanto são os textos destes livros que definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. Desta forma, as pressões sobre a sua feitura não se restringem a autores e escolas, mas há “sistemas de controle” (APPLE, 1995, p. 81-82), que estabelecem o que deve prevalecer em termo de direcionamento dos conteúdos de um livro didático.

Segundo Zilberman (1989), a indústria cultural é o agente mais poderoso da economia capitalista. Esta dá ao sujeito a ilusão de que todos são iguais, quando há uma distinção de classes, que impossibilita as pessoas de pensarem e agirem por si próprias. O sistema educacional brasileiro vem se defrontando com a realidade inquestionável de uma sociedade denominada pós-moderna, cuja característica precípua tem sido a pulverização da

consciência individual. A autora afirma que a sociedade pós-moderna é profundamente coisificada, manipuladora e extremamente individualista. Nas sociedades capitalistas, há um consumo em massa que produz indivíduos submissos.

Ao analisar as coleções didáticas contemporâneas, o que se observa é o processo de vulgarização que o manual didático apresenta, pois não possibilita aos alunos das classes econômicas desfavorecidas o acesso ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade, ao contrário, não transmite conhecimento e sim informações desconexas e irrelevantes.

A prática de utilização do manual didático foi uma necessidade imposta à época de Comenius, devido aos limitados recursos para efetivar a educação para todos, entretanto, atualmente, não se justifica. A organização manufatureira do trabalho didático (ALVES, 2005), associada à utilização do manual, representa uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impõe o domínio desse instrumento de trabalho.

A utilização de manuais didáticos nas diversas áreas do conhecimento integrantes dos currículos escolares exclui o fazer científico típico de cada uma delas, bem como os instrumentos necessários para tal, especialmente no ensino da Literatura, pois exclui a leitura dos clássicos, sonhando aos alunos bens culturais.

Logo, urge a necessidade da superação do manual didático e a incorporação de novos instrumentos de trabalho, promovendo a interface à instauração da relação educativa que se faz premente em nosso tempo. A fim de esclarecer o que se entende por clássico, expõe-se a definição dada por Alves:

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fonte de conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz (1990, p. 112).

Finalmente, questiona-se qual a relação entre não utilizar o livro didático da forma como é (im) posta nas instituições de ensino da contemporaneidade e a prática reflexiva? O professor reflexivo é questionador e “a reflexão consiste no exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que os sustentam e das conclusões para que tendem”. (DEWEY, 1899, p.25).

Sendo assim, para que o educador possa questionar sua prática e redirecionar suas ações, é fundamental que ele tenha energia e predisposição para sair de sua “zona de conforto”, na qual está instalado e queira fundamentar sua prática em ações voltadas para a

construção do conhecimento. Os processos reflexivos que formam a construção desse conhecimento prático são estruturados a partir de categorias de análise formadas empiricamente, isto é, é partindo da ação que se estrutura a teoria para fundamentar o próprio fazer do professor. Para o professor reflexivo, portanto, a consciência do docente com base na sua experiência cotidiana é tomada como suficiente para a representação da sua realidade e, assim, produzir teoria e transformar sua prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **As funções da escola de educação geral sobre o imperialismo.** Revista Novos Rumos, ano 5, nº 16. Instituto Astrogildo Pereira; Editora Novos Rumos, 1990.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna - Formas Históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

AMARAL, E. **Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor.** 1986. Campinas, São Paulo.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto G. **A Avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** ROJO, Roxane; BATISTA, A. A. (orgs.) Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BORDINI, Maria da Glória. **Guia de leituras para alunos de 1º e 2º grau.** Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUC RS/Cortez, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o Consenso: cultura, escrita, educação e participação.** Campinas. S.P.: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura:**

língua materna e língua estrangeira. 2ª ed. Campinas, S.P.: Pontes, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militâncias e divulgação. Campinas, S.P.: Mercado Aberto, 1996.

GONÇALVES FILHO A. **Língua portuguesa e literatura brasileira**. São Paulo: Cortez, 1990.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na república velha. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Traduzido por Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NEVES, Lisandra Olinda Roberta. **O professor, sua Formação e sua Prática**. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br/profprat.htm> Acesso em 2 outubro de 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (org) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.html> Acesso em: 07 de outubro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Livro didático, Literatura e Pós-modernidade no Brasil**. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas**POESIA E GEOGRAFIA, UM ENCONTRO QUE MARCA OUTROS CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE**Ana Carolina Pereira de Souza ²⁸³**RESUMO**

A pesquisa objetiva investigar sobre as possibilidades da aprendizagem em Geografia por meio da poesia, especialmente a partir da leitura da paisagem. A criança pode aprender a ler e a escrever o mundo vivido, por meio da leitura da paisagem, que traz as marcas da vida dos homens e através das inteligências múltiplas, bem como a inteligência lingüística, que visa à sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras. A pesquisa foi qualitativa com a teorização de um projeto envolvendo a criação de poesias sobre paisagem. Para isso foram analisadas as leituras que as crianças realizam da paisagem por meio da poesia e entrevistas realizadas com professores, coordenadores que trabalham com poesia na escola. Os alunos envolvidos no projeto são do quinto ano de uma escola integral, denominada Maurícia Paré Gomes - Extensão Laurindo Stragliotto, cidade de Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul. Apresentou como referencial Castrogiovanni (2003), Callai (2005, 2011), Costella (2003), Gardner(1995), Fazenda (2001), Rojas (2007), Santos (2004), Leite (1982), Paz (1972), Lyra (1986) e outros. A pesquisa apresenta como justificativa a importância da aprendizagem em Geografia por meio da poesia. Esse processo pode fazer a criança conhecer a si mesma, o lugar em que está, as relações com outros lugares e contribuir para uma leitura e escrita do mundo vivido. Os principais resultados mostram que as crianças apresentem diferentes leituras da paisagem por meio da poesia. A criança pode tornar-se capaz de saber olhar, observar, descrever as paisagens dos lugares, que são formados de cores, movimentos, odores, sons e também são constituídos de raízes nas histórias das pessoas, grupos que ali vivem ou viveram. São lugares que estão no mundo e o mundo também está nesses lugares, na incrível dinâmica chamada vida.

Palavras-chave: Poesia. Aprendizagem em Geografia. Crianças.

APRESENTAÇÃO

Vida encontrada em cada paisagem, encantada pelos encontros, pelos poetas, pelas poesias das crianças. Vivida na ação de cada dia, no sorriso revelado, no abraço apertado. É dessa experiência da paisagem por meio da poesia que aqui se fala, poetizada, amada, encantada. Escrever sobre paisagem por meio de poesias, em forma de Geografia. As geografias que encantam e cantam com vozes de artistas, estampadas nas músicas, nas falas românticas, nas salas de aula, onde vidas são vividas. Falar da respiração, da batida do coração, embalado pela emoção. Também é falar de sonhos sonhados juntos, de esperança

²⁸³ Graduanda em Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Maracaju. Professora de Letramento e Matemática na Escola Integral Maurícia Paré Gomes - Extensão Laurindo Stragliotto, Maracaju, Estado de Mato Grosso do Sul.

que ainda movimenta o ser professor de crianças.

Onde esta a paisagem? Esta perto de nos? É possível realizar uma leitura da paisagem por meio da poesia nos contextos escolares? Para isso o aluno precisa compreender que está no mundo, fazendo parte do mesmo, compreendendo a sua existência. Para tentar falar desse mundo vivido pelas crianças, buscamos caminhos possíveis por meio da Geografia em suas relações com as demais ciências. Uma Geografia enquanto ciência interdisciplinar, lembrando os fios, que nas mãos de um artesão, formam os tecidos, as colchas, os retalhos. Tecitura talvez seja a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade, seja ela a da dos “tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas [...]” (FAZENDA, 2001, p. 128)

Essa Geografia, que aqui optamos por falar de interdisciplinar, é profundamente poética. Acreditamos na possibilidade do aprendizado sobre o mundo vivido por meio da poesia, do que se há de mais lindo para rimar, fantasiar, ou seja, quebrar as barreiras do aprender. Transformar os limites da imaginação em realidade. Ser real ao compreender e aprender sobre o mundo. Isso pode não ser tarefa fácil, para quem muitas vezes não observa o que esse mundo transpira: beleza, alegria, tristeza, mistério, liberdade, sensações, ideais, amor, fantasia, dor, medo, sabor. Isso sem deixar que o mundo seja mundo, por meio da realidade.

No contexto sobre inteligências múltiplas podemos destacar a inteligência verbal que consiste na:

Habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. Exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas. (GARDNER, 1995, p. 25)

A inteligência múltipla verbal é utilizada no contexto da poesia, que é capaz de transmitir diversos sentimentos naquilo que a criança escreve, capaz de viver, acreditando que os versos, podem traduzir a realidade e a fantasia. Aquilo que muitas vezes é observado torna-se realidade através da escrita, que se torna poesia.

O professor tem a possibilidade de criar condições para que a criança aprenda a pensar sobre a paisagem, e para isso, é necessário aprender a ler a mesma (CALLAI, 2005). Para isso nada melhor que aulas que não se limitam as meras paredes de uma sala, onde o mesmo vive somente a paisagem das carteiras, do lápis e da borracha. Ser livre ao ensinar e aprender Geografia, fazendo uma leitura de mundo real, do cotidiano, da vida, da história de cada

criança, de cada lugar. Para isso é significativo trabalhar com uma Geografia viva, que está presente no ser criança, no que ela observa todos os dias. A observação se torna fundamental, para uma boa leitura de mundo, mas não somente a observação de um livro didático, ou de uma apostila.

Essa pesquisa, com abordagem qualitativa, aborda sobre a aprendizagem em Geografia, especialmente a leitura da paisagem por meio da poesia. Traz uma revisão bibliográfica sobre aprendizagem em Geografia por meio da poesia, bem como as produções das crianças de uma escola municipal de Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul, que realiza projetos envolvendo a criação de poesias sobre paisagem.

1 APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA COM CRIANÇAS

Para falar em uma Geografia por meio da poesia, consideramos importante que as crianças aprendam a fazer a leitura do mundo vida. Callai (2005, p. 228) nos diz que “é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa as nossas utopias [...] Ler o munda da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência”. Assim a criança passa a pensar o espaço. “Mas isso requer a necessidade da alfabetização cartográfica, um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar paisagens. Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar”. (CALLAI, 2005, p. 229). O papel da Geografia com crianças é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. Quando a criança aprende a ler o espaço em que vive e consegue estabelecer relações, representar e escrever o que está lendo. Tudo isso resulta das vivências dos alunos. Para Callai (2005, p. 237)

A criança passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessória, mas como um componente significativo (assim como as demais áreas) na busca do ler e do escrever. Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente.

A autora Callai (2005, p. 228) destaca que “pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo [...]”. Destaca sobre o papel do professor que atua com Geografia, trabalhar com a leitura de mundo. “queremos tratar aqui sobre a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228). A mesma considera importante refletir sobre o papel da Geografia na escola, especialmente com crianças no momento do processo de alfabetização. Para isso a

pesquisa considera importante que uma maneira de fazer a leitura do mundo e por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da trajetória humana. Isso vai muito além de apenas fazer a leitura cartográfica, que pode trazer visões distorcidas de mundo. Para Callai (2005, p. 228) “é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias [...] Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver, são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência”. Assim a criança passa a pensar o espaço. O professor, as suas concepções de educação e de geografia, é que podem fazer a diferença.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas. Assim ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, “poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir” (CALLAI, 2005, p. 244). Ao representar um determinado espaço, a criança poderá criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. “Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” (CALLAI, 2005, p. 241).

A prática de fazer a leitura do mundo nasce com a criança, por meio de seus contatos, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, ou seja ela busca a conquista de um espaço. “Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido”. (CALLAI, 2005, p. 233). A criança vai fazendo isso por meio dos desafios e quando desafiada, superando e ampliando cada vez mais a sua visão linear do mundo. Assim ela consegue ir avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele.

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático). (CASTROGIOVANNI et al, 2003, p. 22-3),

A escola, por sua vez, desafia a criança a ler palavras com o sentido de compreender melhor esse mundo vivido. Para Callai (2005, p. 233) “quando se lê a palavra, lendo o

mundo, está-se lendo o espaço²⁸⁴, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive”. Aprender a representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar um mapa, uma planta cartográfica. Saber como fazer a representação gráfica significa compreender que no percurso do processo da representação, ao se fazerem escolhas, definem-se as distorções. “As formas de projeção cartográfica e o lugar de onde se olha o espaço para representar não são neutros, nem aleatórios. Trazem consigo limitações e, muitas vezes, interesses, que importa manter ou esconder”. (CALLAI, 2005, p. 233). A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço. “A capacidade de representação do espaço vivido, se esta for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela seja alfabetizada para saber ler o mundo”. (CALLAI, 2005, p. 244)

A Geografia ao falar das coisas da vida, fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se sobre a realidade com o olhar espacial. (CALLAI, 2003, p.64)

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma possível transformação da mesma. Como afirma Castrogiovanni et al (2003, p.15), “[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano.” É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas.

2 PAISAGEM

A paisagem, muitas vezes bela, formosa e outras vezes, triste, poluída, destruída, abandonada. Mas inúmeras vezes não paramos para olhá-la ou mesmo, admirá-la. Por isso é significativo escrever a paisagem do lugar onde vivemos, do mundo que nos rodeia. Mas é preciso começar, incentivar nossas crianças a sonharem, por meio da poesia, sobre os lugares próximos ou aqueles que elas gostariam de conhecer!!! São as paisagens que mostram, por meio de sua aparência, “a história da população que ali vive os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos” (CALLAI, 2005, p.229). A paisagem “não

²⁸⁴ Espaço compreendido como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. (SANTOS, 2004, p. 21)

é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (...) e a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão” (SANTOS, 2004, p. 62).

A autora Callai (2005, p. 238) explica que “fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, que quer dizer a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu no lugar”. Descrever e analisar as paisagens contribui na explicação da existência do ser humano. “Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores e de sentimentos. (CALLAI, 2005, p. 238)”

Assim como a paisagem esta cheia de vida, historias e momentos, a pessoa que a observa, retrata diversos tipos de sentimentos. São fatos estabelecidos, mas também, marcados pelos mistérios de pessoas, que um dia viveram essa paisagem. Fazer a leitura poética da paisagem torna-se algo que vai além de uma mera observação, pois envolve, historias, vida, mundo criado pelo sentimento, seja bom ou ruim, fatos que um dia envolveram pessoas que pararam para viver aquilo que esta sendo observado, um campo, uma escola, um mercado, ou ate mesmo o infinito. O olhar das crianças seleciona o que é mais importante, o que tem sentido. Para Leite (1982, p. 45) “a paisagem e uma construção espacial coletiva, rica em detalhes minuciosos, é também capaz de oferecer grandes visões de conjunto e talvez seja seu caráter não finito, associado a essa complexidade qualitativa e dimensional”.

3 POESIA E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Para Octavio Paz (1972, p.14) poesia é “conhecimento, salvação, poder, abandono, libertação interior. A atividade poética é revolucionária por natureza”.

A poesia faz parte do reconhecimento das significações do mundo. E faz parte da produção de significações com que fazemos o nosso mundo. Apesar disso, e no poema que a poesia se realiza. Com sua natureza de palavra de verbo encarnado. As palavras tem carne e sangue. O poema tem a força mágica de evocação. Desperta ressonâncias não esperadas. Chama a viagens pela memória e imaginação. (AMARAL; ANTONIO; PATROCINIO, 1996, p.196)

A poesia nos leva a outra dimensão de mundo, onde toda a fantasia tenta ser repassada para o papel, através da escrita, sendo resultado do trabalho, daquilo que foi proposto pelo tema tratado. “Poesia não compra sapato, mas como andar sem poesia?” Emanuel

Marinho²⁸⁵, poeta sul-matogrossense, revela através desses pequenos versos, a importância da poesia em nossas vidas. Como andar sem poesia? Sem a beleza dos versos e rimas que dizem o que nosso coração está sentindo em momentos, dúvidas, confusões, emoções. Fazer acontecer o mais lindo, aquilo que os poetas deixaram como herança para a humanidade, entre as linhas que nos levam a viver aquilo que transformamos em realidade. Na sala de aula é assim. Viver o que há de mais lindo, na aprendizagem, através da fantasia e da imaginação. Apresentar os mares, os oceanos, descobrir as matas, entender a beleza das aves e das flores, transformando em poesia. Versos que traduzam a aprendizagem e o conhecimento.

Assim, vamos brincar de poesia, de falar e de dizer, de construir e de aprender. Permitamo-nos brincar com o movimento que as palavras vão traçando, ao desenrolar significados e sentidos do viver, das experiências do pequeno Ser. Esmiuçar desejos, desvelar caminhos, abrir espaços para ensinar com prazer, porque educar é estar com, e só tem sentido em uma ciranda que corre e que gira, formando linhas sinuosas, coloridas, interessantes... Construções significativas, transformando sabores em saberes. Trocas em experiências e afetos. Generosidades em doar-se. Entrelaçamentos, parcerias e presenças, contextualizando-os. (ROJAS, 2007, p.8)

Para Rojas (2007, p. 46) a criatividade na fala e na linguagem é também “uma forma de brincar com a maravilhosa faculdade de designar, de possibilitar caminhos para que o espírito possa saltar entre a matéria e as coisas pensadas, expressando o pensado e o vivido em uma teia de palavras, de entrelinhas jogadas propositadamente”. Ao dar expressão à vida, a criança cria também outro mundo, um mundo poético, significativo, rico de sentidos.

Trabalhar a poesia na educação tem como objetivos principais favorecer “o poder criador, desenvolver a imaginação e a sensibilidade, formas sentido estético. Podemos dizer que a poesia ajuda a descobrir a si próprio, a nível cognitivo e afetivo” (SILVA, S.d. p. 2)..

Propor a poesia como recurso para a aprendizagem, buscando a principal meta, levar o aluno a conhecer o lugar em suas relações, por meio de uma leitura da paisagem, de uma forma onde a criatividade, a ludicidade e a fantasia, ganham um espaço na aprendizagem, buscando também a alma dos pequenos poetas da Geografia, ou seja, das nossas crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa em que ocorre o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via regra através do trabalho intensivo de campo. (ANDRE; LUDKE, 2004, p.11). Esse tipo de

²⁸⁵MARINHO, Manoel. Poesia não compra sapato, mas como andar sem poesia. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/emmanuel_marinho/. Acesso: 20 ago. 2012.

pesquisa procura dar ênfase a vida das pessoas, ou seja, o processo de pesquisa é mais importante que o produto final. Destaca que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ANDRE; LUDKE, 2004). Tem o “[...] tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”. (ANDRE; LUDKE, 2004, p.11)

Para isso foi desenvolvido um projeto na Escola Integral Laurindo Stragliotto, no 5º ano Ensino Fundamental nos meses de julho e agosto, com o objetivo de investigar quais são as concepções de paisagem que as crianças apresentam por meio da poesia. Para isso foram criadas poesias sobre paisagem em seguida analisou-se como as crianças compreendem a paisagem. Além disso, foram realizadas entrevistas com o professor da turma, que trabalha poesia, desde o início do ano letivo e conversas com as crianças do quinto ano sobre o que produziram. As entrevistas foram realizadas de forma individual com características desestruturada ou não padronizada.

Antes de iniciar o projeto envolvendo a criação de poesias sobre paisagem, foi realizada a observação da escola e especialmente do quinto ano. É importante destacar que essa escola, localizada na zona rural, foi inaugurada no final de fevereiro de 2011, com o intuito de oferecer um ensino nos períodos vespertino e matutino, no qual as crianças tivessem aulas num período e no outro tivessem oficinas de teatro, letramento, musica, brincadeiras, banda, horta, judô e reforços escolares e desenvolve um trabalho diferenciado, inclusive no que se refere a criação de poesias. As crianças já são incentivadas a criar poesias desde o início do ano letivo, para o incentivo da cultura, talento e aprendizagem. Tem como inspiração o local da escola, envolvido em belas paisagens.

Para o desenvolvimento desse trabalho, se fez necessário, no primeiro momento, realizar um levantamento de dados sobre o tema leitura da paisagem por meio da poesia. Foi discutido o conceito de paisagem com as crianças e em seguida foram observados diferentes contextos, com paisagens diferenciadas.

Os alunos foram convidados a realizar uma saída a campo para conhecer as paisagens que envolvem o contexto da escola. Admiraram o que havia de mais belo naquele lugar, e sentados no meio de um campo, construíram poesias. Alguns alunos subiram nas árvores, outros deitaram na grama, ou seja, procuraram o lugar e a posição em que pudessem admirar a paisagem e escrever sobre ela. Em segundo momento os alunos foram convidados a

conhecer outros espaços da escola, como as proximidades da horta. O local é cercado de árvores e passarinhos das mais variadas espécies. Esses pássaros cantam belas melodias, inspirando os alunos a escreverem poesias. Uns diziam: estou livre, sinto-me leve, tranquilo. Alguns relembrou a infância, pois acharam “coquinhos” e na alegria de criança, comiam felizes pois, iriam traduzir todo esse sentimento através da poesia. No terceiro momento os alunos conheceram um riacho próximo a escola, no qual foi permitido que ficassem descalços e molhassem os pés no mesmo. A liberdade e alegria reinaram naquele lugar. Comentários como: *aqui é lindo*, surgiram em meio a grande beleza. Mas havia um segundo riacho que estava poluído com papéis. Isso causou espanto nos alunos, pois eles já apresentam consciência do que é poluição e como ela é prejudicial para o ser humano.

Esses diferentes momentos foram inspiradores para a construção das poesias, pois observaram diferentes paisagens, que fazem parte do próprio cotidiano das crianças. Algumas das poesias estão descritas a seguir, com as diferentes possibilidades de leitura da paisagem.

4 LEITURA DA PAISAGEM POR MEIO DA POESIA

A escola vem desenvolvendo o trabalho com poesias desde o início do ano letivo de 2012. Tudo iniciou com um professor poeta que teve a brilhante ideia de trabalhar poesia com seus alunos, pois acreditava no potencial daquelas crianças. O professor (2012) destaca que começou a trabalhar poesias através de produções de texto, rimando alguns versos, notando que a cada rima, surgia mais curiosidade, de escrever o sentimento no papel. Os alunos ficavam interessados e cada vez mais pediam para escrever os versos. A inspiração dos alunos vem através do que eles vivem e sentem de modo rimado. O trabalho com poesia pode-se trabalhar paisagem sinônimos, antônimos, sentido figurado, verbos, lugares. O mesmo foi incentivado pela coordenação (2012) afirmando que “o desenvolvimento da escrita e leitura avançaram muito com as poesias, que inspira os alunos. E também a diversidade entre os alunos, pois cada um expressa seu sentimento pelo que foi escrito”. A direção (2012) da escola diz que a “poesia trabalhada aprimora a criatividade, os sentimentos guardados. A poesia floresce o sentimento, o amor, a arte. Respeito à natureza. Poesia e expressar o sentimento guardado no íntimo”.

Ao trazer a poesia como recurso para a aprendizagem em Geografia, procurou-se compreender as leituras as crianças fazem da paisagem. Para isso, serão apresentadas algumas poesias e possíveis leituras de paisagem que as crianças apresentaram. Essas poesias foram criadas a partir de paisagens observadas, no próprio ambiente escolar, por meio de uma

prática pedagógica envolvendo a poesia para a aprendizagem em Geografia. Na inspiração em um momento de contato incrível com a natureza, a aluna observou uma árvore com algumas flores na escola.

As flores da Escola Integral

Hum...	São brancas
Tem cheirinho de tudo	São amarelas
Parece um novo mundo	São francas
O lugar onde eu estudo	Uma aquarela
Quando chego de manha	Sempre na grama
Elas estão lá	Sempre na terra
As flores	São tão lindas
Que se mexem pelo ar	As vezes solitárias
Onde eu vou	Outras com amigas, moram no coração
Elas também vão	As flores me despertam...
Colorindo todos os cantos	(CRIANÇA A, 2012)
Espalhadas pelos campos	

Como podemos observar a aluna realizou uma leitura envolvendo vida das flores na escola, que muitas vezes não são percebidas, admiradas. Deu vida aquilo que chamamos de *rotina* na escola, transformando seu dia-a-dia, em poesia, em algo que para ela realmente tem valor, pois é o lugar onde ela passa a maior parte de seu tempo, longe da família, mas aprendendo o valor da vida por meio da poesia.

Escrever, e observar a alma de nossos pequenos poetas, que traduzem o que há de mais belo no mundo. “Estou na escola, andando e observando, vejo uma única nuvem no céu, sinto gosto de mel, sinto o vento balançando como lindos Arcanjos brincando... Um sonho de criança através de palavras encantadoras”. (CRIANÇA B, 2012). Para essa criança, a “paisagem tornou-se fantástica, teatral, concebida para o desenvolvimento de um drama, onde as pessoas eram os atores e não mais os filósofos” (LEITE, 1982, p.52).

Para a criança (C, 2012) a poesia evidencia que a paisagem é formada por água, pedras, vento/ar, sentimentos de amor e outros. “Pisei nas pedras e pisei na agua. Senti aquele vento gostoso. Sobre mim maravilhoso. Aquele ar amoroso...” (CRIANÇA C, 2012). Foi possível notar que a criança gostou desse lugar, pois por meio de uma conversa realizada com a mesma foi possível perceber que alegria e a liberdade estavam com ela em seus versos, citando uma frase, “foi a melhor aula da minha vida” (CRIANÇA C, 2012).

Já a criança D (2012) evidenciou a beleza da paisagem, marcada por diferentes detalhes e presença de pássaros, flores, mato e outros. A poesia dessa criança é marcada por sentimentos de encantamento, que podem ser observados a seguir.

<p>Os pássaros cantam As árvores balançam A natureza é bela As flores nos encantam Tem cheiro de poeira Tem gosto de mel Tem folhas pelo chão</p>	<p>Quando olho para o lado, Acho que vejo o céu O vento é bem silencioso O mato é bem verde Aqui da vontade De colocar uma rede. (CRIANÇA D, 2012)</p>
--	---

Em entrevista com a aluna E (2012), ela nos diz que sua imaginação tomou conta de suas palavras, inspirando-a a escrever o novo, a partir da paisagem. “vi que quando saímos para fora da sala de aula, teríamos uma surpresa, lugares encantadores, imaginei tanta coisa antes de sair da sala, além daquilo que eu poderia ver”. Essa fala marca o quanto que a aprendizagem pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula.

Temos poesias que fazem uma leitura da paisagem marcada por sentimentos de revolta, de tristeza, analisando a realidade de contextos poluídos, destruídos pelo ser humano. A criança F (2012) revelou que viu um rio poluído perto da unidade de ensino. Disse que devemos cuidar do que é nosso, cuidar da nossa vida. Partes de seus versos evidenciam que “Nos devemos ficar com grande vontade. Vontade de viver com muito amor. Se ficarmos poluindo, todos nós. Vamos ficar doentes de morrer de tanta dor...” (CRIANÇA F, 2012).

Esses pequenos poetas, por meio da leitura da paisagem, descobriram que há belezas, alegrias e tristezas em diferentes contextos. Através da poesia, desvendaram mistérios da natureza, perceberam o cotidiano com toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira o educador está atuando no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança construa o conhecimento apresentando como ponto de partida a sua vida. Kaercher (2012, p. 155) evidencia que o professor possa “habitar poeticamente a sua sala de aula”, ao trabalhar com uma Geografia poetizada. Acreditamos que a aprendizagem em

Geografia com crianças, por meio da poesia, pode contribuir para o entendimento da realidade vivida, ao observar, ler e escrever sobre as diferentes paisagens.

O poeta Vinicius de Moraes (1960)²⁸⁶, em um belo soneto, dizia “mas que seja infinito enquanto dure”. Que a poesia possa continuar encantando a vida de nossas crianças e dos inúmeros professores que habitam as salas de aula de diferentes contextos. Quem dera um dia poder escutar de alguma criança os versos de Luis Vaz de Camões²⁸⁷ “é ferida que dói e não se sente”. O poeta se refere ao amor, aquele que não machuca, que cuida, que traz felicidade. Que a educação, por meio da poesia, possa ser um ato de amor a vida, de encantamento pelo mundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emilia; ANTONIO, Severino; PATROCINIO, Mauro. Novo Manual Nova Cultural: redação gramática literatura interpretação de texto. São Paulo:Edição Integral, 1996.

ANDRÉ, Marli D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, Ivaine Maria. *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. *Cad. Cedes*, Campinas, maio/ago 2005, vol. 25, n. 66, p. 227-247. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 29 maio 2012.

CAMÕES, Luiz Vaz de. *Amor é fogo que arde sem se ver*. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm. Acesso em: 20 agos 2012.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia*. Práticas e Textualizações. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

FAZENDA, (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* 1. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

²⁸⁶ Soneto de Fidelidade. In: **MORAES, Vinicius. Antologia Poética. Editora do Autor: Rio de Janeiro, 1960.**

²⁸⁷ CAMÕES, Luiz Vaz de. *Amor é fogo que arde sem se ver*. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm. Acesso em: 20 agos 2012.

LEITE, Maria. *A paisagem e ambiente*. A paisagem, a natureza e a natureza das atitudes do homem. São Paulo, FAUUSP, 1982.

MARINHO, Manoel. *Poesia não compra sapato, mas como andar sem poesia*. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/emmanuel_marinho/. Acesso: 20 agos. 2012.

MORAES, Vinicius. *Antologia Poética*. Editora do Autor: Rio de Janeiro, 1960.

PAZ, Octávio. *El arco e la lira*. 3.ed. México. Fundo de Cultura Econômica, 1972.

KAERCHER, Nestor André. Mais que ensinar geografia; ensinamos quem somos: sonhamos projetos de vida e sociedade. In: CHAIGAR, Vânia Alves Martins. PORTUGAL, Jussara Fraga (orgs.). *Cartografia, cinema e outras linguagens no ensino de Geografia*. Curitiba: editora CRV, 2012.

ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Priscila Orsoline. Como a poesia está sendo trabalhada em sala de aula. Disponível em: hermes.ucs.br/cchc/dele/esp. Acesso: 20 agos. 2012.

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

**HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA 26
DE AGOSTO EM CAMPO GRANDE – MS (1982 – 1998)**

João Marcelo de Leon de Sousa²⁸⁸
Celeida Maria Costa de Souza e Silva²⁸⁹

*Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 da tarde...
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se forma educador permanente na prática
e na reflexão sobre a prática.
(Paulo Freire)*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, investigamos as práticas pedagógicas da Escola Estadual 26 de Agosto em Campo Grande – MS. As práticas pedagógicas podem ser explicadas em três termos: planejamento, execução e avaliação. É também a rotina diária dos professores e de todos os agentes da educação.

Foram realizadas leituras de obras referenciais sobre o assunto, pesquisa em documentos da escola e entrevistas com os professores.

As obras consultadas foram dos autores: Perrenoud, Libâneo, Saviani, dentre outros. Estes contribuíram para a construção e entendimento do objeto de pesquisa. Os documentos pesquisados foram: atas de notas finais, caderno de ponto dos professores e atas de ocorrências. Por meio deles, foi possível observar: a quantidade de alunos matriculados, os índices de repetência e de desistência, bem como o número de professores. Já na parte da entrevista, foram entrevistados três professores, que trabalham na escola desde a década de 1980, sendo um de geografia, um de biologia e um de português.

Na tentativa de entender o funcionamento da escola e como se davam as práticas educativas, algumas perguntas nortearam o nosso olhar nessa pesquisa, tais como: Quais eram o perfil dos alunos e dos professores? Como era o regime escolar da escola 26 de Agosto? Quais foram as dificuldades da educação brasileira, no decorrer dos anos? Que saberes foram produzidos e apropriados pela Escola Estadual 26 de agosto no período de 1982 - 1998? De onde vieram os saberes escolares? Como se configuraram as práticas educativas no período eleito para estudo?

1. O CONCEITO PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas não se limitam apenas na aula em si, e sim, inclui a relação do

²⁸⁸ Acadêmico do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisador de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista CNPq.

²⁸⁹ Professora Pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientadora.

professor com outros colegas, as normas da administração escolar e o cotidiano da escola, ou seja, faz parte da *cultura escolar*.

A palavra *prática* vem do grego *praktikos*, de *prattein*, que significa, agir, fazer, realizar. Ela tem sentido em situações práticos-utilitários, para resolver necessidades imediatas. É muito comum trocarmos a palavra *prática* por *práxis*, isso acontece por falta de conhecimento teórico elevado. A palavra *práxis* “tem um caráter consciente e intencional. Nela, o homem compreende a racionalidade da prática” (QUELUZ, 1999, p. 22). Ou seja, *prática*, é para resolver situações do cotidiano, sem reflexão, e *práxis*

[...] está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente – o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento. (RIBEIRO, 1991, p.30 apud QUELUZ, 1999, p. 22).

E a *cultura escolar* pode ser entendida como um conjunto de teorias, normas, ideias, princípios, regras, rituais, rotinas, hábitos, práticas, formas de fazer e de pensar. Remete-nos aos comportamentos sedimentados ao longo do tempo e que se expressam por meio das tradições, regularidades e regras que são partilhadas pelos envolvidos no processo educativo nas instituições. É fundamental para a história da educação, conhecer a escola por dentro, suas especificidades, seus saberes, sua forma de organização, suas práticas curriculares, ou seja, a *cultura escolar*.

O conceito de cultura escolar [...] traz a perspectiva de um olhar para o interior da escola, ou seja, para o seu funcionamento interno. Enquanto conjunto de normas e práticas, essa definição de cultura escolar pretende dar conta de analisar a relação que os profissionais, em especial os professores primários estabeleceram com as normas postas á obediência e, assim, com o uso de que eles fizeram dos dispositivos pedagógicos postos a circular. É assim que, segundo ele, tem feito a história das disciplinas escolares quando propõem compreender o que ocorre nesse espaço escolar (JULIA, 2001, p.13).

As práticas pedagógicas dos professores, são determinados pela cultura escolar da escola em que trabalham, sendo também, que a escola é influenciada pela comunidade que ela atende e pelo seu contexto histórico, assim como explica, Cunha (1999, p.24):

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que

determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não semelhantes, ao longo do tempo.

Assim, mostramos o movimento dialético do ensino. O professor ensina, mas também aprende com os alunos. Ele influencia e também é influenciado. Cada um tem a sua realidade, cada um é um ser histórico. Mas também cada um acompanha a realidade do outro, cada um acompanha a história do outro.

Muitos estudos em educação, chamam atenção, também, para o professor reflexivo, o ensino como prática reflexiva. Em Queluz e em Perrenoud, eles enfatizam a importância da prática reflexiva. Aquele professor, com eterna insatisfação, inquieto, que busca inovar sua prática pedagógica. Procurando atender as necessidades dos alunos. Repensando todos os dias, os métodos das suas aulas.

Nesse sentido Schön (In: Novoa, 1992, p, 125) fornece bases para o trabalho de Zeichner, como os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-sobre-a-ação.” “A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação [...]; a reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre a reflexão-na-ação produzida pelo professor. Sobre a reflexão-na-ação, parece uma retrospectiva que o professor faz em direção às reflexões anteriormente realizadas nos dois movimentos citados. Schön (Nóvoa, 1992, p. 83), sobre este movimento, diz que: “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras (QUELUZ, 1999, p. 37).

Esse movimento dialético de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre reflexão-sobre-a-ação, sugerido pelo Schön, encontrado em Queluz, nos mostra que o trabalho do professor, é um trabalho que se deve construir todos os dias, inovar de acordo com a comunidade e com a época. Praticada por sujeitos históricos-sociais conscientes.

Ao contrário disso, tem aquele professor com prática pedagógica repetitiva, aquele que a fragmentação do conhecimento vai tomando espaço. Adquirindo uma prática pedagógica mecânica, ativista sem precedentes, sem dúvidas, sem reflexões.

[...] a prática pedagógica pode ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneista, ou em uma práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, ela toma uma dupla diretriz: de um lado, temos uma prática pedagógica repetitiva e, de outro, reflexiva (QUELUZ, 1999, p.22).

Isso nos mostra que a formação dos professores deve ser repensada, e começar a ensinar o método de reflexão, para atender as aspirações da humanidade.

O professor ao adentrar em sala de aula, encontrará os seus alunos dispersos, esperando por uma autoridade, preferencialmente do professor, para começar fazer alguma coisa – atividades, leitura, pesquisa, o conteúdo em si – se o professor for novo, ele utilizará os “escassos” recursos, que obtém. Se for experiente, também utilizará os mesmos recursos que o professor novo. Pois são da mesma escola, e esta delimita as práticas pedagógicas deles. O que difere é o método de ensino do professor, e a sua consciência da profissão. Mas nem sempre os métodos são diferentes de professor em professor.

Na sala de aula, o professor faz lembrar um maestro que dirige uma orquestra na qual alguns músicos não dominam completamente a partitura ou nem sempre tem vontade de a respeitar. Um maestro que, aliás, deveria por vezes improvisar, devido a não ter uma orquestração adequada. Um maestro que deveria não apenas mandar os músicos tocar em conjunto, mas também convencer alguns deles do interesse da música e da sua pertença à orquestra. Quem quer se encontrasse nesta situação, sem preparação, fosse numa sala de aula, ou num fosso de orquestra, entraria certamente em pânico. Com a experiência, o pânico desaparece, mas a tensão permanece, bem como a impressão de estar a fazer mil e uma coisas, ao mesmo tempo, sem conseguir levar nenhuma delas a bom termo (PERRENOUD, 1997, p.62).

No exemplo acima, do professor novo e do professor experiente, o que muda é o método de ensino, mas nem sempre isso acontece. O que iguala em ambos é a tensão e a responsabilidade que essa profissão carrega na sociedade e a sua consciência subjetiva. Discorrido sobre o termo prática pedagógica e consciência em ser professor, assim mostraremos as práticas pedagógicas e a sua consciência como profissional da educação dos professores da escola 26 de Agosto.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA 26 DE AGOSTO

Os professores entrevistados da escola 26 de Agosto têm no mínimo 30 anos de profissão. Eles fizeram questão de demonstrar que gostam do que fazem, tem consciência social da profissão e da importância em ser professor perante as necessidades da sociedade. Não demonstraram muitas divergências, o que difere é o caminho percorrido por eles e as suas experiências. Falaram dos hábitos que hoje se perderam, como por exemplo, o respeito que o professor tinha para com os alunos e a sua vida bem reservada. Discorreremos sobre os fatos, por eles entrevistados, nos seguintes subtítulos: Formação, planejamento e execução da aula e avaliação.

2.1. FORMAÇÃO

Todos tem formação superior. Dois nas Faculdades Unidas Católicas - FUCMAT, posteriormente, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e um na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus Corumbá. Os professores foram enfáticos em dizer que a formação não foi completa, mas também não foi deficiente, porque atendeu os objetivos e as necessidades da época.

Uma das perguntas, referente à formação, é se a formação o preparou em ser professor, ou aprendeu a ser professor dando aula. Eles responderam que na formação eles aprenderam mais em questão do conhecimento e também da teoria da disciplina que eles cursavam. Já a execução da aula como professor e outros aspectos, foi somente dando aula.

Outra pergunta é se a formação os prepararam para a realidade da escola. Eles responderam que não foram preparados. Eles repetiram, como dito acima, que na formação aprenderam apenas a teoria e o conhecimento da disciplina que cursavam e que não tem como ser preparado, em ser um professor na formação, pois cada escola tem a sua realidade social e econômica. O contato com os alunos e a postura de ser professor, eles aprenderam somente em sala de aula.

A realidade é que a qualidade da formação inicial dos professores, não tem a mesma qualidade da extinta e eficiente Escola Normal, antiga escola de formação de professores. Desde que na década de 1970, houve mais acesso à educação da população, a qualidade do ensino caiu e continua ruim até o ciclo em estudo. Com a ampliação das escolas públicas na década de 1970, democratizando a educação para a população, as universidades não

acompanharam a mesma qualidade das Escolas Normais. Nisso resultando nos altos índices de repetência, desistência e desigualdade social dos alunos e da sociedade.

Os relatos dos professores pesquisados, afirmam isso. A formação passou para eles o conhecimento da disciplina. Mas a prática, a postura e a importância social da profissão, foi apenas nas escolas em contatos com os alunos e com a comunidade.

Muitos estudos defendem que o problema da péssima qualidade da educação básica, é a formação inicial dos professores. É uma formação deficiente, que não atende as necessidades da educação para a população. E uma das soluções para resolver a questão da formação é a “formação continuada”.

Acreditamos que formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia. Dessa forma, urge trabalhar com a realidade local e com as transformações que estão acontecendo no mundo, em todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores (QUELUZ, 1999, p. 47).

Outra exigência dos estudos, é formar o professor reflexivo, aquele professor inquieto, que busca sempre se renovar. A formação inicial pode ensinar métodos e exercícios de reflexão sobre si mesmo, mas primeiramente conscientizando-o da função social do professor.

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (NÓVOA, 1992, p. 64 *apud* QUELUZ, 1999, p. 145).

Os professores confirmaram, na entrevista, a deficiente formação de professores, no ciclo em estudo. No próximo item, veremos como eles planejavam e executavam as suas aulas.

2.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA AULA

Depois de analisarmos a formação dos professores, partimos para a prática deles em sala de aula. O estudo pôde captar a evolução das aulas, no decorrer dos anos e também como eles planejavam.

O planejamento das aulas era pelo livro didático, eles não tinham um referencial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Eles seguiam o conteúdo do livro didático, isto é, eles seguiam a ordem dos capítulos dos livros didáticos. Com o livro didático, se faziam as

leituras e os exercícios. O único diferencial era que, quando os professores, mandavam fazer pesquisas, como trabalho escolar, o aluno tinha que ler outros livros, de acordo com o conteúdo.

A execução da aula era tradicional, eram aulas expositivas. O professor ministrando a aula e o aluno absorvendo. O material que eles utilizavam era o giz, o quadro, retroprojeter, projetor de slides e mapas. A queixa deles, era a falta de material didático.

Um dos professores entrevistados fazia um diferencial em suas aulas. Era uma professora de Biologia. Ela sempre montava grupos de pesquisa, mandava montar cartazes, tomava a frente da feira central. Era uma professora “talentosa”, na opinião dela.

A relação de professor-aluno era de autoridade, o professor tinha um respeito maior, com os alunos, frente aos professores do começo do século 21. A vida do professor, era apenas dentro da escola, fora dela, eram mais reservados.

A carga horária dos professores era de 18 horas em sala de aula e 4 de planejamento.

A realidade, em muitas salas de aula, é que o professor [...] não tem tempo nem a energia para aprofundar cada problema. Muitos professores tem dificuldades de disciplina que não conseguem resolver, com toda uma turma ou com certos alunos. Muitos não conseguem cobrir todo o programa: lutam com o horário para introduzir numa semana tão pequena – no entanto, muito longa para os alunos – tudo o que nele deveria figurar para estar de acordo com a sua consciência, o plano de estudos e as expectativas dos colegas que receberão posteriormente os alunos. A maioria dos professores sabe que não valia exatamente o que ensinou e que, para andar depressa, tem que improvisar provas e corrigir superficialmente séries impressionantes de trabalhos e de cadernos (PERRENOUD, 1997, p.106).

Como mostrado acima, Perrenoud considera pesada a rotina do professor. Na escola 26 de Agosto, não era diferente. A diferença dos professores que entrevistamos, era que eles apenas trabalhavam na escola 26 de Agosto, o que ameniza o cotidiano deles, quando comparados com outros que trabalhavam em até três escolas.

De acordo com os entrevistados, a administração da escola, não dava assistência à eles. Se por acaso eles quisessem montar um projeto que envolvesse excursão para algum museu, ou um professor estivesse com dificuldade em dar aula ou avaliar os alunos, nada era feito. A administração escolar se limitava apenas, na parte burocrática da escola e montar reuniões de pais e mestres.

A rotina do professor da escola 26 de Agosto tinha suas dificuldades e facilidades e não muda frente à realidade de outros professores.

2.3 AVALIAÇÃO

A avaliação é uma maneira de avaliar, quem estudou, quem aprendeu. Para os alunos é uma competição, para mostrar quem é o melhor, o mais inteligente da sala, para o professor é um modo de controle.

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo (PERRENOUD, 1998, p.25).

Os professores entrevistados usavam critérios tais como: participação em sala de aula, assiduidade, exercícios, provas, trabalhos em grupos e caderno.

Chama muito atenção, os altos índices de reprovação. Numa média de 450 repetentes por ano, no total de 1200 alunos em média anual. Algumas séries, por exemplo, tem 150 alunos e o total de repetentes é 50, somando com os desistentes, dá num total de 80 alunos, isto é, mais da metade da série.

Observamos também que a diferença de alunos para uma série à outra, por exemplo, o aluno no primeiro ano do ensino médio de 1983, deveria estar no terceiro ano do ensino médio no ano de 1985. Mas isso não acontece, enquanto o primeiro ano de 1983 tinha 163 alunos, o terceiro ano de 1985, tinha 47. Mostrando o fracasso escolar e a clara desigualdade social que existia no Brasil.

A avaliação também acaba criando hierarquias dentro da sala. Pois numa avaliação os alunos vão ver quem é o melhor, “já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”, isso criando um clima de liderança para o aluno que for melhor, ou criando a imagem de *nerd*, propiciando outros tipos de comportamentos. Para o professor é uma maneira eficaz de gerir a aprendizagem dos alunos.

3. O CURRÍCULO

O currículo é a base de conteúdo do professor. Está contido nele tudo o que ele deve passar aos alunos, no ano. Usando o conteúdo da maneira que convier melhor para ele. Às vezes uma matéria para o professor, é melhor que faça seminário para os alunos do que apenas exercícios em caderno. O currículo é como um conjunto de

conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencia lizadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p.14).

Especificando mais o currículo sob a ótica de Sacristán, ele afirma que o

[...] currículo como experiência, o currículo como *guia* de experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona* consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinadas objetivos; [...] outras concepções: o currículo como definição de *conteúdo* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contem conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (2000, p.14).

O currículo da escola 26 de Agosto mudou nos anos do ciclo que estudamos. As disciplinas da primeira série são: comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências. Da segunda à quarta série: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Educação Artística, Organização Social e Política Brasileira - OSPB, Educação Moral e Cívica, Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde, Matemática e Desenho. Da quinta série à oitava, era o mesmo currículo das séries anteriores, apenas tinha adição do Ensino Religioso, sendo que este era opcional.

O ensino médio também tinha as mesmas matérias do ensino fundamental, o que muda, são os cursos profissionalizantes integrado as séries, como o Magistério e Contabilidade. Esses cursos profissionalizantes seguiram até o último ano do ciclo em estudo.

No ano de 1990, o currículo muda totalmente. Agora as disciplinas no: a.) ensino fundamental 1ª a 4ª série: Português, Ciências, Matemática, Estudos Sociais – sendo que esta matéria é apenas na primeira série - Geografia e História. b.) a partir da quinta série:

Português, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Educação Física, Educação Moral e Cívica e OSPB. c.) ensino médio: são as mesmas matérias, das séries anteriores, a diferença é que adiciona a Química, Física e Educação Artística.

As disciplinas, símbolos da ditadura militar, a Educação Moral e Cívica e OSPB, foram extintas no ano de 1994, no currículo da escola 26 de Agosto.

Lembrando que o conteúdo que os professores da escola 26 de Agosto utilizavam, era do livro didático, ou seja, o currículo deles era o conteúdo que continha no livro. Ampliando também o termo currículo, este não se limita apenas nas disciplinas e conteúdo. O currículo abrange também, os hábitos da sociedade e a organização da comunidade que o aluno vive, resumindo, o currículo também é a cultura do aluno, da escola e da sociedade em geral.

CONCLUSÃO

Depois de analisar as amostras coletadas dos professores nas suas entrevistas, nos seus anos de experiência em sala de aula e também fazendo leituras em referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas e vida dos professores, há ainda dúvidas sobre o que faz com que uma pessoa tenha o ofício de querer ser professor.

O que fazem com que eles se tornem professores? Eles têm a consciência dessa responsabilidade? A primeira pergunta da entrevista foi essa: “Por que você escolheu ser professor?” As respostas foram as seguintes: “Por causa dos meus pais eles eram professores e sempre gostei dessa função.”; “Foi durante o estágio, eu percebi que poderia fazer um bom trabalho.”; “Porque gosto de ensinar e me sinto feliz em transmitir o conhecimento para outras pessoas.”. Podemos perceber que são histórias diferentes mas que tem uma pequena ligação: o gosto de querer ser professor.

Um dos professores entrevistados, a professora de biologia, nos contou sua trajetória na docência. Relatando-nos sobre os seus projetos educativos, as suas aulas diferenciadas, excursões em museus e correlatos. Ela nos afirma que sofria a inveja de outros colegas professores, pois segundo ela, fazia “barulho” demais. “Barulho” em sentido de atividades que ela montava para os alunos. O seu talento chamou atenção da Secretária da Educação de Mato Grosso do Sul, e ela foi chamada para assumir um cargo comissionado na secretaria do estado.

Já os outros dois professores entrevistados, eram tradicionais em suas aulas, sempre fazendo aulas expositivas. Mas mesmo com as suas diferenças em dar aula, eles mostram um bom senso, consciência social e consciência da importância do professor numa sociedade.

O que marca também é a responsabilidades que eles assumiram para si. Eles têm a profissão de professor como a vida deles. São professores que seguem a rotina, mas seguem com bastante seriedade.

O professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão. Quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos, as nossas angústias, os nossos desejos, os nossos fantasmas de poder ou de perfeição e, finalmente, as nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores e os nossos sonhos, é necessário sabe-lo e é preciso controlar as influencias que exercemos sobre os alunos (PERRENOUD, 1997, p. 150).

Falamos nos Conceitos gerais sobre professores reflexivos, um hábito que poucos professores têm. Os nossos professores entrevistados, realmente não tem esse hábito, mas como dito acima, assumem a responsabilidade em serem professores, buscando sempre dar o melhor de si, com muita dedicação.

A escola 26 de Agosto, uma escola antiga, uma das primeiras em Campo Grande, fundada em 1936, cumpriu o seu papel em servir a sociedade e também recebendo da sociedade. Uma verdadeira história da educação nos mostrou o caminho que a educação brasileira passou, nos seus percursos de altos e baixos referentes à qualidade do ensino, refletindo também os anseios e as aspirações que cada geração passou na escola e ainda vai passar por muitas outras. O ofício de querer ser professor é para poucos, porém a missão da escola e do professor é infinita e de muita responsabilidade social.

REFERÊNCIAS:

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Ática, 1978.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, pp. 9-43.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI; Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARQUES, Heitor Romero *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 3 ed. Campo Grande: UCDB, 2008.

PERRENOUD; Philippe. Avaliação. **Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. São Paulo: Artmed, 1998.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

GT- Formação de professores e práticas pedagógicas**O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007 A 2010)**

Matildes Aparecida Trettel de Oliveira,
Mestranda/PPGEDU/CUR
UFMT – Campus de Rondonópolis
matildestrettel@hotmail.com
(coautora)
Soila Canam
Mestranda/PPGEDU/CUR
UFMT – Campus de Rondonópolis
soilacanam@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa, resultado de levantamento quantitativo e qualitativo, tem como objetivo verificar como as produções científicas no período de 2007 a 2010, abordaram o papel do pedagogo na gestão escolar. Os dados analisados são resultados de leitura, com base em descritores específicos, de resumos de dissertações e teses disponíveis na web *site* da CAPES e SCIELO. Verificou-se também a necessidade de compreender os princípios da gestão escolar com base na participação dos diversos segmentos da escola, bem como a importância da práxis do gestor na dinâmica de democratização das relações no âmbito escolar. Os resultados evidenciaram reflexões sobre a prática do coordenador escolar, e também sobre a formação do docente pedagogo. Desta forma, a pluralidade das atividades dos profissionais para além do trabalho pedagógico docente, se configura de forma mais abrangente.

Palavras chave: Pedagogo. Gestão Escolar. Coordenador Pedagógico.

Este texto é resultado de um estudo que foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação de professores e política públicas educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Rondonópolis com a finalidade de verificar o estado do conhecimento sobre o papel do pedagogo na gestão escolar, tendo como baliza temporal no período de 2007 a 2010.

Metodologicamente foram realizadas buscas nas dissertações de mestrado e em teses de doutorado em educação disponíveis na web *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos disponíveis em *web sites*, no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) sendo eles: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Cadernos CEDES, Ciência & Saúde Coletiva, Ciência & Saúde Coletiva, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, *Educación y Educadores*, Educar em Revista, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Motriz: Revista de Educação Física, Polis (Santiago do Chile), Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia USP, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação, Revista Portuguesa de Educação e Revista Tabula Rasa.

As análises dos dados que são apresentados neste texto percorreram por caminhos da pesquisa quantitativa e qualitativa. Quantitativa, devido à quantificação dos resultados e dos cálculos de dados em porcentagens, para as confecções de quadros e gráficos. Já o aspecto qualitativo pode ser observado na busca de compreender as questões teóricas presentes nos resumos analisados em relação aos descritores propostos.

A preocupação com as questões metodológicas e epistemológicas tem como proposta produzir significativas mudanças na formação do pesquisador, determinando rumos significativos para a produção da pesquisa e de seu resultado.

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte as diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p.7).

É inegável quantitativamente no processo da pesquisa para elaboração do estado do conhecimento, o significativo volume de pesquisas sobre tema mais abrangentes como "Formação de gestores," "Coordenação pedagógica," "Gestão escolar," produzida a cada ano em teses e dissertações, defendidas em programas de pós-graduações em educação no Brasil.

Em uma análise preliminar verificou-se 1.993 resumos de dissertações entre 2007 a 2010. Nas teses usando os mesmos descritores e o mesmo período verificou-se um total de 474 produções, somando um total de 2.467 trabalhos publicados. Para delinear melhor o sistema de buscas, para dar mais agilidade e especificidade na pesquisa foram utilizados seis descritores mais específicos sendo: 1º A prática pedagógica do coordenador escolar; 2º Gestão escolar no papel do pedagogo; 3º Pedagogo na gestão escolar; 4º Gestão democrática e política na formação docente; 5º De supervisor a coordenação pedagógica; 6º O papel do Pedagogo na coordenação escolar.

Desta forma, as teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar por descritores no período de 2007 a 2010, revelam que a Instituição que mais se destacou com

33% das publicações com a temática o papel do pedagogo na gestão escolar foi a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

O quadro, a seguir, foi construído considerando a consulta de dados disponíveis no banco de dados das Capes, a partir do filtro “o papel do pedagogo na gestão escolar”, abrangendo o período de 2007 a 2010. Para contribuir na visualização e compreensão, os dados estão apresentados com a distribuição dos Estados, Instituições, Siglas, origem da instituição (T) de teses e (D) de dissertações.²⁹⁰

QUADRO 1 - Resultados da busca por teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar por Instituições no período de 2007 a 2010.

Local	Instituição	Sigla	Natureza	D	T	% D	% T
SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	Privada	2	13	2%	33%
PB	Universidade de Brasília	UNB	Pública	17	0	16%	0%
SP	Universidade do Oeste Paulista - Educação	UNOESTE	Privada	19	0	18%	0%
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Pública	10	2	9%	5%
PB	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	UFPB	Pública	2	1	2%	3%
RS	Universidade de Passo Fundo - Educação	UFPF	Privada	10	1	9%	3%
GO	Universidade Federal de Goiás	UFGO	Pública	1	2	1%	5%
CE	Universidade Federal do Ceará	UFCE	Pública	3	5	3%	8%
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Pública	4	2	4%	5%
PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Publica	3	0	3%	0%
RN	Universidade Federal do R. G. do Norte – Ed.	UFRN	Publica	4	0	4%	13%
MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Publica	6	0	6%	0%
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Publica	1	2	-1%	5%
AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Pública	2	2	2%	5%
MG	Universidade Federal de Minas Gerais -	UFMG	Pública	5	2	5%	5%
MS	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Privada	1	0	1%	0%
PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Pública	6	0	6%	0%
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Pública	3	3	3%	8%
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Publica	4	0	4%	0%
PA	Universidade Federal do Pará	UFPA	Pública	2	0	2%	0%
MA	Universidade Federal do Maranhão - Educação	UFMA	Privada	1	0	1%	0%
			TOTAL	106	40	100%	100%

FONTE: Quadro organizado pela autora, com base no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Na pesquisa foram analisadas 146 publicações, sendo distribuídos em 106 dissertações e 40 teses sobre o papel do pedagogo na gestão escolar por descritores no período de 2007 a 2010. O levantamento resultou em análises dos dados de forma quantitativa-qualitativa.

²⁹⁰ Para precisão desses dados será necessário obter junto ao banco de dados da Capes a síntese dos relatórios dos programas de Pós-Graduação em Educação.

O quadro 02 apresenta o resultado dos seis descritores das pesquisas realizadas no bando de dados da Capes. Desse modo, foram utilizados seis descritores mais específicos sendo: 1. A prática pedagógica do coordenador escolar; 2. Gestão escolar no papel do pedagogo, 3. Pedagogo na gestão escolar, 4. Gestão democrática e política na formação docente, 5. De supervisor a coordenação pedagógica, 6. O papel do Pedagogo na coordenação escolar.

QUADRO 02 - Resultados da busca por teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar por descritores no período de 2007 a 2010.

DESCRITORES						
1. A prática pedagógica do coordenador escolar				2. Gestão escolar no papel do pedagogo		
ANO	D	T	Percentual	D	T	Percentual
2007	63	14	22%	18	5	14%
2008	72	12	24%	14	7	13%
2009	78	15	26%	8	5	8%
2010	87	15	29%	20	4	15%
3. Pedagogo na gestão escolar				4. Gestão dem. e política na formação docente		
ANO	D	T	Percentual	D	T	Percentual
2007	95	16	26%	2	1	0,15%
2008	79	25	24%	3	0	0,15%
2009	80	20	23%	4	2	0,30%
2010	98	18	25%	5	3	0,40%
5. De supervisor a coordenação pedagógica				6. O papel do Pedagogo na coordenação escolar		
ANO	D	T	Percentual	D	T	Percentual
2007	4	0	0,33%	11	2	0,22%
2008	1	0	0,8%	14	1	0,25%
2009	4	1	0,42%	12	3	0,25%
2010	2	0	0,17%	13	3	0,27%

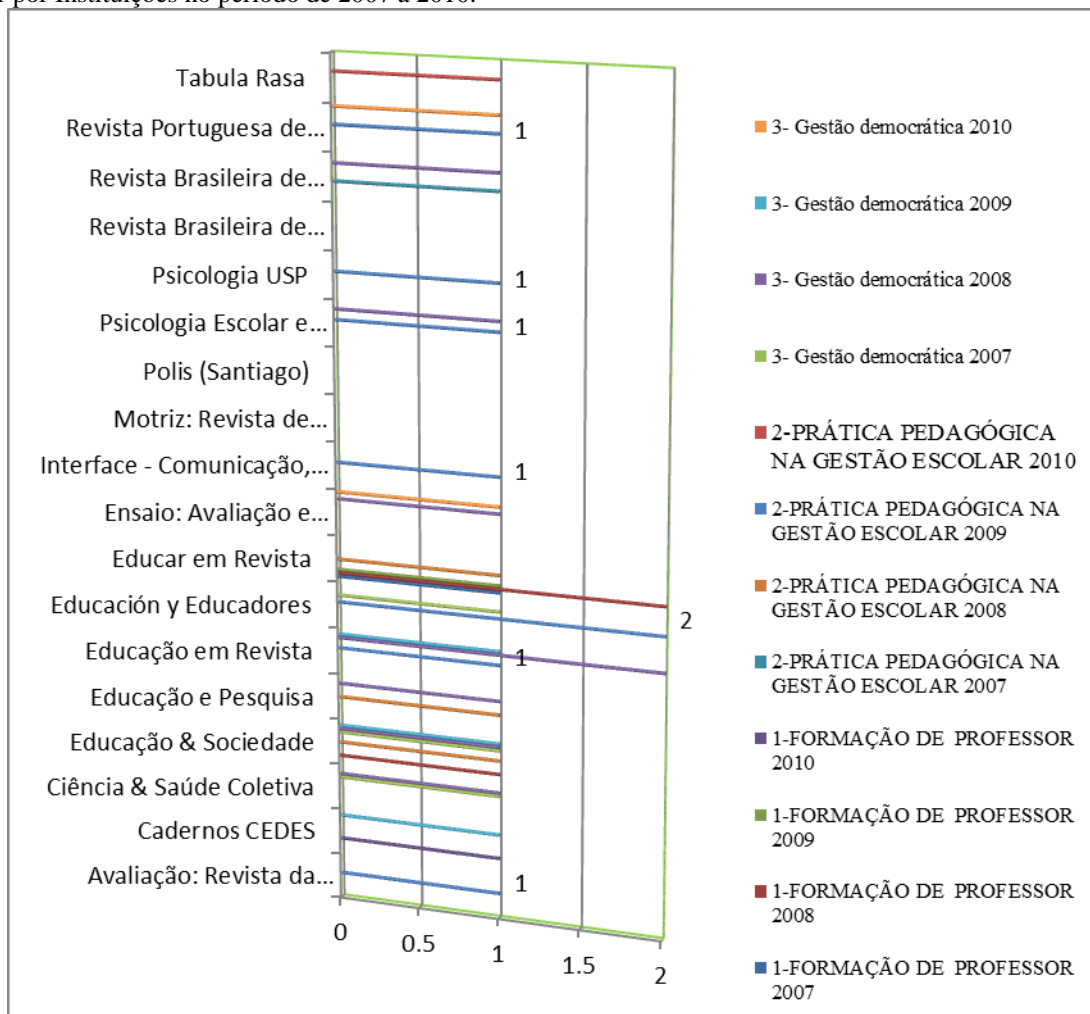
FONTE: Quadro organizado pela autora, com base no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Em relação às temáticas com um volume maior de publicações como se destaca o primeiro descritor, “A prática pedagógica do coordenador escolar” houve um maior número de publicações, sendo eles com maior concentração em dissertações no período de 2009 e 2010. No segundo descritor “Gestão escolar no papel do pedagogo” são poucas produções com esta temática, tanto nas teses como nas dissertações. O terceiro descritor “Pedagogo na gestão escolar”, apresenta um significativo número de produções. O quarto, quinto e o sexto

descritores com as temáticas: “Gestão democrática e política na formação docente”, “De supervisor a coordenação pedagógica”, “O papel do Pedagogo na coordenação escolar”, verifica-se um número bem reduzido de publicações nesta área da educação.

Em seguida, apresentamos o gráfico 01, com o resultado realizado das buscas nos periódicos, apresentados anteriormente, porém verificamos que foi encontrado um número bem reduzido sobre a temática pesquisada.

Gráfico 01- Resultados das buscas nos periódicos disponíveis na *web* site da e sobre o papel do pedagogo na gestão escolar por Instituições no período de 2007 a 2010.



FONTE: Gráfico Organizado pela autora, com base no Banco de dados no Scielo.

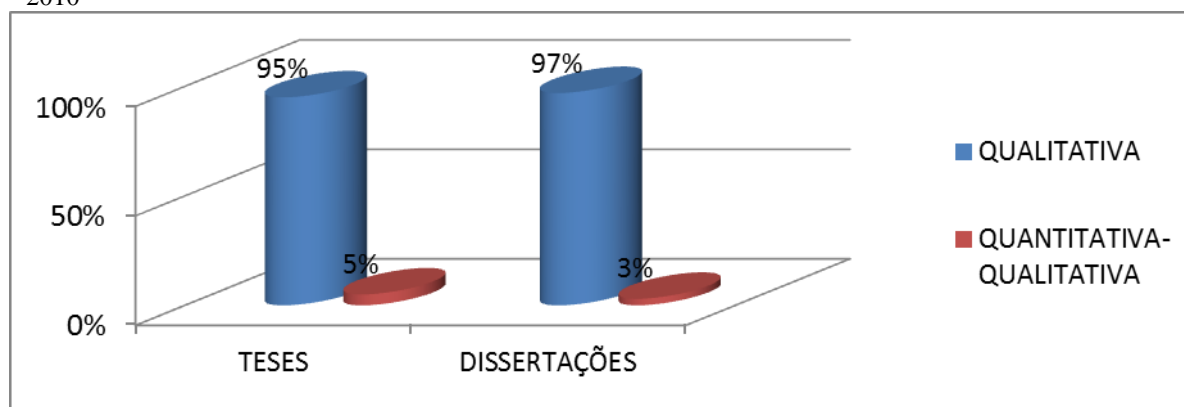
O gráfico 02 apresenta os tipos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar de 2007 a 2010. Foram predominante o do tipo de pesquisa qualitativa, com porcentagens mais reduzidas as do tipo quantitativa-qualitativa.

Verifica-se no gráfico 02 que a pesquisa qualitativa predominou nas teses com 95% e nas dissertações com 97%. A pesquisa quantitativa-qualitativa nas tese ficando com 5% e nas

dissertações com 3%. Em se tratando de pesquisa qualitativa, explica Minayo(1995) quando diz que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

GRÁFICO 2 - Tipos de pesquisa nas teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar de 2007 a 2010



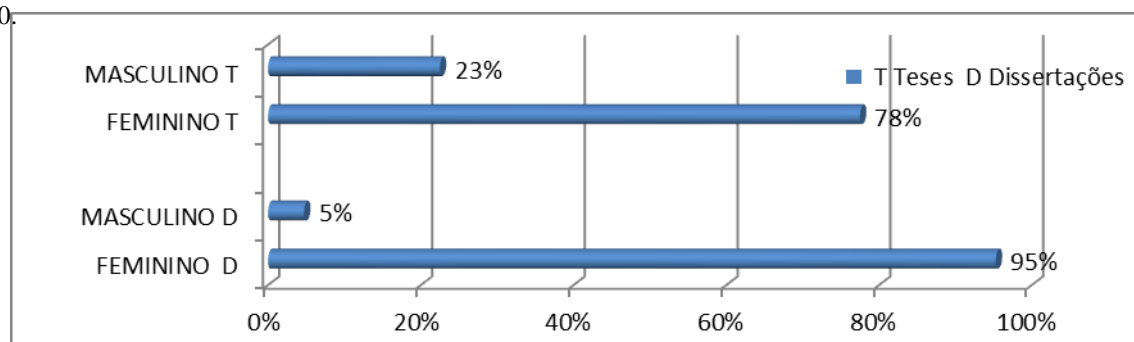
FONTE: Gráfico Organizado pela autora, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

O gráfico 03 apresenta o gênero predominante nas teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar de 2007 a 2010. Uma pesquisa divulgada pela ONU. A maioria dos estudantes universitários no mundo é do sexo feminino. As estudantes de ensino superior, que são 77,3 milhões em todo o globo, passaram os homens em 2,2 milhões. Eles são 75,1 milhões de alunos em faculdades (PIMENTA, 2002).

Percentualmente, elas equivalem a 51% do total de matrículas em nível universitário. Os dados são de 2007 e mostram a inversão de uma tendência surgida na primeira vez que a pesquisa foi realizada, em 1990. Naquela época, havia 30,5 milhões de mulheres na universidade, seis milhões a menos do que os 36,4 milhões de homens matriculados. Na América Latina e no Caribe, o sexo feminino responde por 54% das matrículas nas universidades, a diferença entre os sexos chega a 1,5 milhão.

Selma Garrido Pimenta (2002) diz que os números divulgados pela ONU são consequência do aumento da presença das mulheres tanto nos bancos escolares quanto no mercado de trabalho, um processo que se acelerou no Ocidente desde a década de 1960.

Gráfico 3 - gênero predominante nas teses e dissertações sobre o papel do pedagogo na gestão escolar de 2007 a 2010.



FONTE: Gráfico Organizado pela autora, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Após esta breve análise apresentada, podemos entender que com base nas teorias de gestão da educação foi possível identificar que o gestor escolar busca equilibrar os modos de ser e fazer da escola e de seus sujeitos. Esse modo de ser e fazer leva-o a agir em dimensões de atuação e competências. Selma Garrido Pimenta (2002) destaca que:

[...] a escola é uma organização complexa e exige profissionais, que a partir de suas especializações, contribuam para a democratização do saber. Nesta organização complexa não é suficiente apenas à presença dos professores, mas também do pedagogo. Os Pedagogos são profissionais necessários à escola, seja na organização ou na articulação do Projeto Pedagógico com a comunidade escolar (PIMENTA, 2002, p.151).

Franco (2003) esclarece que é indispensável à presença do pedagogo na escolar, pois ele é o responsável pela coordenação dos trabalhos pedagógicos. Ao propor a presença desse profissional no espaço escolar, percebe-se que a falta desses profissionais da educação pode comprometer com as ações pedagógicas, pois são elas que norteará todo processo educativo e político de uma unidade escolar.

O pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e prática educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da prática na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2003, p.110).

As dimensões de atuação do coordenador discutidas em diversas pesquisas são dados referentes à atuação desse profissional, nas diversas organizações ocupadas no espaço escolar. Percebe-se, pouco reconhecimento no espaço de formação por parte dos próprios profissionais da rede, dificultando na maioria das vezes o trabalho pedagógico que realmente deveria ter prioridade na unidade escolar, acaba ficando para segundo plano, pois, exige-se tanto a presença dele em lugares que não fazem parte de sua função comprometendo toda prática pedagógica. Sabedores que somos que essas práticas precisam ser discutidas e reorganizadas.

Nesta compreensão enfatiza Libâneo (2002, p.68):

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

A pedagogia tem como conhecimento científico a responsabilidade na formação do profissional gestor para lidar com vidas humanas, com postura ética e política comprometida com a melhoria da qualidade do ensino. O trabalho pedagógico do coordenador e do gestor é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. Sendo assim Placco (2010) retrata aos coordenadores que ao exercer essa função:

Não podemos perder de vista que lidar com planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade (PLACCO, 2010, p.59).

O coordenador pedagógico educacional ao desenvolver sua proposta de trabalho na unidade escolar, precisa vestir-se de posicionamentos éticos e políticos buscando seriedade e compromisso com o grupo. Deve estar atentos as diversidades as mudanças ora aos avanços, ora aos retrocessos que ocorrerão no decorrer de suas práticas, e em relação as práticas dos demais agentes educacionais, sempre atento que se tratando em lidar com seres humanos, passíveis ou não de acertos e de erros. Contribui franco (2008)

O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos (FRANCO, 2008, p.128).

A questão fundamental, portanto, é descobrir a dinâmica pela qual o profissional coordenador pedagógico desenvolve o potencial de autoridade perante o coletivo no desenvolvimento das ações no ambiente escolar. O coordenador, como líder deve ser o articulador democrático que valorize e busque alternativas para que o grupo pense, decida e tome importantes decisões no e para o coletivo da escola na comunidade escolar.

Sendo assim, podemos utilizar o pensamento de Paulo Freire (1996), quando destaca a práxis como exercício pedagógico que permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. Nesta medida verificaremos a análise de Franco (2008, p.11):

Desta forma resgatar-se-á à ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva, que, considero, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um modo correto de fazer as coisas, ou mais tarde, na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora.

Na análise dos resumos presentes no material verificado conclui-se que as pesquisas evidenciam trabalhos que realizam reflexões sobre a práxis da gestão educacional focando o

papel do gestor junto ao projeto político pedagógico da escola e também sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores.

Desta forma, conclui-se a pluralidade das atividades do pedagogo para além do trabalho pedagógico docente, se configurando de forma mais abrangente.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico se passa pelo abstrato e se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza ao empirismo, ao positivismo, etc., (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento (SAVIANI, 1980, p.11).

Em síntese podemos concluir que em relação ao total de 28% de teses e 72% das dissertações dos resumos pesquisados sobre o papel do pedagogo na gestão escolar no banco de dados da Capes no período de 2007 a 2010, a maior evidência para o descritor analisador é sobre o papel do “pedagogo na gestão escolar”.

Em relação à função do pedagogo na gestão escolar os dados pesquisados também apontam para o pedagogo como fundamental no processo de gestão da escola, destacando a reflexão da gestão educacional, como prioridade para o papel do gestor em consonância como o Projeto Político Pedagógico da Escola.

A maior parte das teses, dissertações e produções acadêmicas analisadas no levantamento realizado junto ao banco de dados eletrônico faz referência como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa. Em sua maioria estas pesquisas foram realizadas por mulheres, produzidas em academias públicas de ensino. Porém é importante, ressaltar que um índice significativo foi produzido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), instituição privada de ensino.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ademar de Lima. Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: *Revista Dialogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. XIV ENDIPE: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 27-30 de abr. 2008, Porto Alegre, 2008.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1982.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: abr/maio/jun. 2013.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: mar. / abr. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Coordenação Pedagógica: Uma Práxis em busca da sua Identidade*. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos (2002): Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.

LÜCK, Heloisa. (Org.). *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1195, fev./jun. 2000.

_____. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S.. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.. (ORGS). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa e Almeida, Laurinda Ramalho de. (org.). *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola; 2010.

SAMPAIO, Rafael; FERREIRA, Luísa. Mulheres são a maioria nas universidades do mundo. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/mulheres-sao-maioria-nas-universidades-do-mundo-20111022.html>. Acesso: 28 maio 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação, Campinas; Praxis*, 1996. (texto digitalizado enviado com o programa)

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: maio 2013.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: VIVENCIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ALFABETIZAÇÃO

Eliani Francisco de Oliveira²⁹¹
Gisele Aparecida da Silva²⁹²
Dimair de Souza França²⁹³

RESUMO

Em um curso de formação de professores o estágio supervisionado é requisito obrigatório e essencial, pois permite, ainda no processo de formação inicial, o contato direto com o nosso campo de trabalho, garantindo que as aprendizagens sobre o fazer docente sejam repletas de significados para a nossa constituição como futuros educadores. É neste sentido que abordaremos, neste trabalho, nossas experiências e práticas pedagógicas realizadas dentro do estágio supervisionado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual localizada no município de Corumbá/MS. O trabalho consistiu em desenvolver o processo de alfabetização junto a um grupo de alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, tendo como referência o método sociolinguístico. Desse modo, nosso objetivo é dialogar sobre como as práticas vivenciadas nesse processo nos permitiu uma reflexão sobre a importância do estágio para a formação do professor e suas futuras práticas como educador alfabetizador. As práticas desenvolvidas a partir do método sociolinguístico trouxeram resultados positivos tanto para os alunos quanto para nós, pois este método enxerga o aluno como um todo e não apenas em partes, indo ao encontro das nossas concepções de sujeito, criança, educação, conhecimento e escola.

Introdução

A formação docente está no centro do debate quando se discute a questão da melhoria da qualidade da educação. Contudo, essa formação não pode se dar apenas no âmbito dos cursos de formação de professores, sem um diálogo efetivo com as escolas de educação básica, tampouco sem uma reflexão sobre seu trabalho de forma contextualizada, crítica e construtiva, conforme assinalam Farias et al. (2009).

Para essas autoras, “[...] trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança” (FARIAS et al., 2009, p. 67). Este é, segundo as autoras, um dos maiores desafios postos hoje à formação dos professores, ou seja, “[...] entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas

²⁹¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

²⁹² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

²⁹³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. Pensá-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado” (idem, p. 68).

Portanto, um curso de formação de professores precisa propiciar ao futuro professor o contato e o conhecimento da realidade da escola de educação básica de forma a garantir “[...] espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fontes de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuir para a sua identificação com a profissão” (SANTOS, 2012, p. 356).

Entendemos que em um curso de formação de professores o estágio supervisionado é requisito obrigatório e essencial, pois nos permite, ainda no processo de formação inicial, o contato direto com o nosso campo de trabalho, garantindo que as aprendizagens sobre o fazer docente sejam repletas de significados para a nossa constituição como futuros educadores.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado nos faz experimentar, mesmo que em um curto espaço de tempo, a realidade da sala de aula. E é nessa realidade, segundo Almeida (1994, p. 39), que o futuro professor tem a oportunidade tanto de avaliar a formação que está recebendo no curso, como de fazer desse momento uma base de reflexão, análise e crítica, através de uma postura indagativa e problematizadora sobre o cotidiano escolar. Em outras palavras, o estágio nos possibilita estabelecer a relação entre as atividades práticas desenvolvidas no ambiente escolar e os estudos teóricos abordados e vivenciados por nós na universidade. Por isso, o estágio é um elemento primordial e indispensável na formação do futuro professor.

É neste sentido que abordaremos, neste trabalho, nossas experiências e práticas pedagógicas realizadas dentro do estágio supervisionado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual localizada no município de Corumbá/MS.

Desse modo, nosso objetivo é dialogar sobre como as práticas vivenciadas nesse processo nos permitiu uma reflexão sobre a importância do estágio para a formação do professor e suas futuras práticas como educador alfabetizador.

O Método Sociolinguístico e a Alfabetização

Nosso trabalho tem como base a alfabetização pelo Método Sociolinguístico apresentado no livro *“ALFABETIZAÇÃO Método Sociolinguístico consciência social,*

silábica e alfabética em Paulo Freire”, escrito por Onaide Schwartz Mendonça²⁹⁴ e Olympio Correa Mendonça²⁹⁵, que fazem uma releitura do “Método” Paulo Freire.

Conforme afirma Gadotti:

A rigor não se poderia falar em “método” Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que um método de ensino. [...] chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento (GADOTTI 1989, p. 32 apud MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p.74).

O trabalho desenvolvido pelos autores entende Método como sistematização, organização do trabalho docente: “É ‘Sócio’ porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é ‘Linguístico’ por trabalhar o que é específico da língua: acodificação e decodificação de letras, habilidades para ler e escrever” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p.121).

O processo de alfabetização pelo Método Sociolinguístico trabalha com os passos de Paulo Freire. Além dos aspectos linguísticos do “Método” Paulo Freire, os autores trazem a contribuição da Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que oferece subsídios psicolinguísticos que foram adequados e associados ao “Método” Paulo Freire, transformando-o em Método Sociolinguístico.

O “Método” Paulo Freire busca trabalhar a partir da realidade do aluno, trazendo para a sala de aula um tema que trate do interesse e da realidade daquele grupo. Dentro deste tema o professor irá escolher uma palavra significativa chamada por Freire de “palavras geradoras”, ou seja, palavras que apresentam significado e sentido para o aluno. As palavras mudam de acordo com a vivência de cada grupo.

O primeiro passo do trabalho é a codificação, momento onde professor e alunos dialogam sobre o tema, trocam ideias e conceitos. Neste momento o educador busca conhecer o aluno. E com as análises das observações e diálogos o professor buscar trazer para o seu planejamento de aula a cultura pertencente a estes alunos, partindo deste ponto para novos conhecimentos.

Este momento é colocado como muito importante porque é a partir dele que o professor irá elaborar o seu plano, sempre partindo das vivências do grupo. Segundo Paulo Freire (1979), a educação precisa fazer sentido para o aluno: “Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos

²⁹⁴ Mestre e Doutora em Letras/ Filosofia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual paulista. Professora de Metodologia da UNESP. Participa do grupo de pesquisa: Ensino e Aprendizagem como objeto da formação de professores (CNPq).

²⁹⁵ Doutor em Letras / Linguística pela Universidade São Paulo (USP).

desafios que se lhe apresentam, cria cultura” (FREIRE, 1979, p.22). Para ele, é preciso pensar a educação para além de codificar e decodificar palavras, é pensar educação com um processo de construção do sujeito junto a sua vida política e social: “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar” (FREIRE, 1979, p. 18). Quando trabalhamos uma educação desvinculada do contexto social, político e econômico do aluno e da sociedade a qual está inserida, corremos o risco de formarmos um sujeito passivo e reproduzidor das ideias da classe dominante. Freire diz que “Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto(FREIRE, 1979, p. 19).

O segundo passo é a descodificação, ou seja, é preciso desconstruir o conceito e reconstruí-lo a partir das novas reflexões e dando a ele novos significados. A intenção do professor é levar os alunos a refletir sobre o assunto e, desta maneira, formar um sujeito mais crítico e reflexivo sobre a realidade que o rodeia. Para isso,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 21).

É neste momento que o professor irá buscar a palavra geradora, que emerge das discussões realizadas entre professor e alunos. Segundo Freire (1979), esta seleção deve ser submetida seguindo alguns critérios como a riqueza silábica, as dificuldades fonéticas e os conteúdos práticos da palavra. Conforme diz o autor:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza (FREIRE, 1979, p.24).

O terceiro passo refere-se à análise da palavra geradora. Este é o momento onde o educador irá desconstruir a palavra geradora por meio da separação de sílabas, mostrando as sílabas que compõem a palavra geradora e as famílias silábicas correspondentes a cada sílaba para, a partir daí, formar novas palavras. O objetivo é levar o aluno à descoberta de que as

palavras são formadas por sílabas e que novas palavras podem ser montadas a partir das famílias silábicas, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

No quarto passo do método sociolinguístico é trabalhada a fixação da leitura e escrita. Neste passo é feita a revisão da análise das sílabas da palavra e a apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com a formação de frases significativas.

A partir do estudo desse referencial teórico, construímos nossa proposta de intervenção na realidade escolar, a partir da organização de nossa experiência no estágio curricular realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, junto aos alunos em processo de alfabetização.

A constituição da prática pedagógica do professor alfabetizador: primeiras aproximações

Este trabalho foi desenvolvido dentro da disciplina Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em colaboração com os acadêmicos que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que é realizado em uma escola da rede pública de ensino no município de Corumbá/MS. O PIBID é desenvolvido por um grupo de acadêmicos, com a orientação de um docente do curso de graduação e de um docente da escola da rede pública de ensino. Os acadêmicos atuam de maneira integrada entre si e com os demais acadêmicos do curso e com a coordenação, com o propósito de contribuir para a melhoria do Projeto Pedagógico da escola envolvida, por meio da realização de atividades de ensino, pesquisa e atividades extracurriculares.

O trabalho de diagnóstico realizado pelos acadêmicos do PIBID foi fundamental no sentido de localizar um grupo de alunos que apresentavam dificuldades na aquisição da escrita/leitura. O nosso desafio inicial, como alunos estagiários nesta mesma escola, foi de auxiliar esses alunos na aquisição da escrita/leitura. Nossas atividades iniciaram-se no segundo semestre de 2013 e serão desenvolvidas até o final deste ano letivo.

Nossas intervenções são realizadas duas vezes por semana, totalizando até o momento treze intervenções, no período matutino, e com duração média de seis horas semanais, tendo um somatório até o momento de cinquenta e duas horas aulas. Como são dois encontros semanais, no primeiro encontro trabalhamos de uma forma mais sistematizada e mais densa

e, no dia seguinte, abordamos o mesmo conteúdo, só que o trabalho acontece por meio de livros de literatura infantil, poesia, música, cantigas populares, pintura, etc.

O trabalho está sendo desenvolvido com cinco alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Corumbá/MS. Estes alunos são rotulados como desinteressados, com histórico de reprovação e com baixa autoestima. Durante as nossas práticas foi possível verificar que estes alunos, na verdade, ainda não haviam consolidado o seu processo de alfabetização e que tais comportamentos poderiam ser reflexos dessas lacunas na sua aprendizagem.

A prática pedagógica em alfabetização

A atividade aqui apresentada se baseou no livro de Mendonça e Mendonça (2009), já referenciado acima. Começamos nosso trabalho desenvolvendo uma estratégia de sondagem com o objetivo de conhecer os alunos e o conhecimento prévio que eles já tinham em relação à leitura e a escrita, bem como suas reais dificuldades. Para alcançar tais objetivos utilizamos a contação de história e a dramatização. A história escolhida foi a “Dona Baratinha” recontada por Ana Maria Machado. Como recurso para integrá-los à história, disponibilizamos máscaras de alguns personagens que faziam parte da história para que eles os interpretassem à medida que a história fosse contada. Depois da história, foi iniciado um diálogo aberto para que cada um pudesse contar um pouco sobre o que achou da história. Feito isso, selecionamos pequenas palavras retiradas do texto e as escrevemos no quadro usando letra cursiva. As palavras foram: RATO, GATO, BODE, GALO, FITA, BARATA, CAVALO e pedimos para que tentassem ler e identificar as vogais e consoantes das palavras escritas no quadro. Após este trabalho, apagamos as palavras do quadro e entregamos a eles uma caixa com letras bastão soltas contendo vogais e consoantes com letras maiúsculas e minúsculas para que tentassem escrever as palavras que havíamos apresentado anteriormente, só que agora seriam ditadas. Para facilitar nossa observação durante a sondagem, separamos as crianças na sala para que não copiassem umas das outras. Das cinco crianças, uma não conseguiu escrever corretamente nenhuma palavra.

Apresentaremos a palavra cavalo escrita por eles.

Cavalo ⇨ kvalo ⇨ avalo ⇨ avala ⇨ avalo

O que podemos perceber foi que os alunos tinham dificuldades de diferenciar vogais e consoantes. Em alguns casos percebemos que alguns alunos confundiam o nome das letras como som. Dentre as escritas da palavra “cavalo”, percebemos que alguns alunos conseguem escrever a palavra solicitada corretamente, pois já estão no nível alfabético, sendo que conseguem reconhecer que cada segmento sonoro (o som da sílaba) corresponde a um signo gráfico. As crianças que escreveram “kvalo” e “cavala” estão deixando o nível silábico e caminhando para o alfabético. Neste momento a criança começa a “descobrir a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e exigência de quantidade mínima de grafia” (MOLL, 1996, p.113). Segundo a autora, “várias hipóteses cognitivas são construídas desde que a criança começa a pensar a escrita e tentar expressá-la graficamente” (id., p.109).

Conforme Moll (1996), “Estudos revelam que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às paredes escolares [...] o sujeito, ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo até chegar à escrita alfabética” (p. 105). De acordo com a autora, a criança constrói a língua escrita, ou seja, ela vai se apropriando deste objeto por meio da construção de hipóteses cada vez mais complexas rumo à hipótese alfabética. Portanto, “O nível de conflito e o tempo no qual eles ocorrem estão vinculados às exigências e possibilidades do contexto sócio-pedagógico no qual o sujeito se insere.” (MOLL, 1996, p. 116).

Considerando a fala da autora, percebemos a importância da construção deste processo para a criança e o seu desenvolvimento com relação à escrita. O que vimos muitas vezes é a desconsideração da escola com relação aos conhecimentos trazidos por seus alunos. Desde modo, a escola, muitas vezes, pensa a criança com um “papel em branco”, reduzindo a criança a mero depósito de informações. Segundo a autora:

Ao chegar à escola, deparam-se com métodos de ensino inadequados que ignoram seu saber e que estabelecem caminhos para a aprendizagem não correspondentes às suas hipóteses frente ao objeto de conhecimento a ser construído. Neste contexto a aprendizagem não acontece (MOLL, 1996, p. 116).

Considerando esta problemática, percebemos o quanto a Psicogênese de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky contribuíram para a qualidade nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador.

Durante a sondagem constatamos que uma das alunas tinha problema de vista. E para não fazermos uma pergunta direcionada, perguntamos se alguém tinha dificuldades em

enxergar o que estava escrito no quadro e ela nos disse que sim, inclusive já usava óculos, mas que estava sem porque ele havia quebrado. Terminada a aula, levamos o fato ao conhecimento dos responsáveis para que o problema fosse solucionado.

Para trabalhar a identidade do aluno fizemos um plano de aula trazendo como base o livro “A história de cada um”, de Juciara Rodrigues. Como estratégias, utilizamos roda de conversa, entrevista coletiva e contação de história. Neste plano, nosso objetivo principal foi descobrir o perfil dos alunos e juntamente trabalhar a oralidade e a interpretação de texto. A intenção era que cada aluno contasse um pouco de si e da sua família, buscando uma reflexão sobre a importância de cada um como ser humano.

Neste dia iniciamos a aula apresentando a agenda do dia, ou seja, sobre o que iríamos trabalhar o assunto que abordaríamos e a rotina que iríamos seguir.

Começamos a contação de história com o livro “A história de cada um” para dar início ao tema “Quem sou eu”. Terminada a história, começamos uma roda de conversa que foi realizada no chão, sobre um tapete, para que os alunos se sentissem mais à vontade. No primeiro momento, o diálogo foi aberto com os alunos comentando a respeito da história, contando o que gostaram e o que não gostaram e por quê. Depois, foi entregue aos alunos um questionário para que um aluno entrevistasse o outro, com o intuito de nos conhecermos melhor. O questionário intitulado “Tudo sobre mim” trazia as seguintes questões: Qual o seu nome completo? Qual a sua idade? Quantos irmãos você tem? Você tem alguma mania? Qual? Você tem algum defeito? Qual? Qual a sua maior qualidade? Onde costuma passar suas férias? Qual a sua brincadeira preferida? O que mais gosta de comer? Qual a sua matéria preferida na escola? Você pratica esporte? Qual o seu maior medo? O que te deixa feliz? Você tem algum sonho? Fale um pouco sobre isso.

Como os alunos apresentam dificuldades com a leitura, nesta atividade eles foram auxiliados por nós e as perguntas e respostas foram feitas por meio da oralidade. Enquanto uma ajudava na entrevista a outra anotava as respostas. Nesta atividade, cada aluno foi ouvido individualmente.

Terminada a entrevista e esgotada todas as perguntas e curiosidades de uns sobre os outros, demos continuidade ao que estava proposto no plano que era o autorretrato. Aqui eles teriam que se desenhar com suas características, da maneira como eles se viam. Nesta atividade dissemos a eles que todos nós temos características que nos diferenciam uns dos outros e isso não é nenhum problema, pois todos nós somos importantes da maneira que somos, sendo que ninguém é mais importante que o outro por sua aparência.

Nesta atividade percebemos que os alunos desconheciam sua própria história de vida. Alguns não sabiam escrever seu próprio nome completo e nem sabiam o nome de seus pais. Outros se sentiram um pouco desconfortáveis ao falar sobre determinado membro da família.

Trabalhar sobre este tema “O que sou eu?” possibilitou que conhecêssemos um pouco mais os alunos e permitiu construir uma relação pedagógica com respeito e confiança, uma vez que esta é um aspecto fundamental que dá sentido ao processo de ensino aprendizagem. Conforme Cordeiro (2007), as relações que se estabelecem na sala de aula “[...] se dão *como* e resultam *de* uma relação social, de um conjunto de interações humanas, portanto, que não se podem resumir a simples procedimentos técnicos isolados” (CORDEIRO, 2007, p. 98). De acordo com o autor:

Esse conjunto de relações humanas, e, conseqüentemente, sociais e históricas, pode ser apreendido sob a denominação de relação pedagógica, que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento (2007, p. 98).

Conforme este ao autor, “[...] pensarmos o ensino e aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitirmos a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico” (CORDEIRO, 2007, p. 98).

Ainda em relação ao tema trabalhado, outros planos de aula foram desenvolvidos com atividades voltadas para trabalhar a identidade, construção social, familiar e social dos alunos. Porém, não iremos relatá-las aqui, uma vez que o nosso propósito é apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das palavras geradoras.

Depois de conhecermos um pouco melhor a realidade dos nossos alunos, seu contexto histórico e social, escolhemos como tema para o nosso plano de aula “**Eu e minha família**”. O conteúdo trabalhado foi “Oralidade e interpretação de texto” com o objetivo de conhecer a família dos alunos e apresentar a palavra geradora “FAMÍLIA”. Entre os objetivos específicos tínhamos: Mostrar aos alunos as diferentes composições familiares, o valor e a importância que cada uma tem, independentemente de sua composição; mostrar a decomposição e formação de palavras a partir das sílabas. A estratégia adotada foi a contação de história, a roda de conversa, pintura e ilustração da família, aula expositiva e registro no caderno, leitura e produção escrita. Usamos como recursos o livro de literatura infantil “A história de cada um”, de Juciara Rodrigues, material impresso com as atividades, cartolina, folha sulfite e lápis de cor.

Iniciamos a aula conversando com os alunos sobre como havia sido a semana e, depois desse momento de descontração, realizamos a chamada e o sorteio do ajudante do dia que fica encarregado de organizar o calendário.

Feito isso, falamos com os alunos sobre a história que iríamos contar para eles, que se chamava “No dia seguinte na escola” do livro “A história de cada um”. Contada a história, começamos uma roda de conversa sobre o que significa família, qual sua importância e os diferentes tipos de família. Durante a roda de conversa nós evitamos expor nossa opinião, buscamos ouvir primeiro as opiniões dos alunos e deixamos que eles dialogassem entre si, interferindo somente se houvesse algum tipo de constrangimento. Achemos importante esse diálogo entre eles, para que pudessem perceber que embora cada um apresentasse uma constituição familiar diferente, todas eram importantes para seus membros.

Depois desse diálogo, pedimos para que cada um desenhasse a sua família e apresentasse para a turma. Durante essa atividade, colamos no quadro a palavra geradora FAMÍLIA. Após cada um ter mostrado o desenho que fez, pedimos que lessem conosco a palavra geradora “FAMÍLIA” e posteriormente a copiassem no caderno e pedimos para que desenvolvessem as seguintes atividades descritas no quadro:

1. Quantas letras têm na palavra família?
2. Quantas vogais têm na palavra família? Circule-as.
3. Circule na palavra família as consoantes e conte quantas são.
4. Circule no alfabeto as letras que formam a palavra família.

A – B – C – D – E – F – G – H – I – J – K – L – M – N – O – P – Q – R – S – T – U – V – W – X – Y – Z.

Foi dado um tempo às crianças para o desenvolvimento das atividades e, em seguida, pedimos para que lessem oralmente a palavra família, juntos e individualmente. Feito isso, começamos a correção das atividades. Para isso pedimos que cada criança viesse ao quadro, uma por vez, e respondesse a uma atividade perguntando ao restante da sala se concordavam com o colega e por que. O objetivo era fazer com que as crianças refletissem sobre a construção da resposta.

Na aula seguinte relembramos com os alunos o que havíamos trabalhado nas aulas anteriores. Isso se fazia necessário, pois nós nos encontrávamos apenas duas vezes por semana e o intervalo de uma semana para a outra era muito grande. Posteriormente, escrevemos no quadro a palavra geradora, fazendo a leitura, só que desta vez dando ênfase às paradas FA-MÍ-LIA, perguntando a eles quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra FAMÍLIA.

Mostramos aos alunos que a palavra inteira FAMÍLIA é composta por três partes e cada parte se chama sílaba. Depois solicitamos aos alunos que fizessem a leitura da palavra geradora e de suas partes. Após, apresentamos a eles as famílias silábicas da palavra geradora “FAMÍLIA” por meio da ficha de descoberta escrita em letra bastão.

Ficha de descoberta

FAMÍLIA

FA – FI – FE – FU – FO

MA – MI – ME – MU – MO

LA – LI – LE – LU – LO

A – I – E – U – O

Com a ficha de descoberta colocada no quadro, perguntamos se eles já conheciam essas famílias silábicas. Alguns disseram que sim, então pedimos a eles que nos acompanhassem na leitura das famílias. Primeiro fizemos uma leitura coletiva seguindo a ordem das sílabas. Em sequência fizemos a leitura individual também seguindo a ordem das sílabas. Depois a leitura foi coletiva, só que a ordem das sílabas foi aleatória e também leitura individual em ordem aleatória.

Pedimos para que circulassem as sílabas da palavra família na ficha de descoberta e explicamos que esta palavra se formou porque unimos as sílabas formando então a palavra. Falamos aos alunos que uma sílaba pode ter um número variável de letras, ou seja, uma sílaba não é obrigatoriamente formada por duas letras, podendo ter mais ou menos letras.

Tiradas todas as dúvidas do momento, entregamos aos alunos uma folha com a ficha de descoberta e pedimos que tentassem formar palavras com aquelas sílabas como no caso da palavra família. Como desafio, dissemos que quem conseguisse formar três palavras iria ganhar um lanche para o recreio. Lançado o desafio, não demorou muito para obtermos os resultados positivos. O primeiro aluno a concluir a tarefa conseguiu formar FOME – FUMO – FILA. Os outros alunos conseguiram formar as palavras. Sabemos que cada criança tem um ritmo diferente e é importante que o professor respeite o tempo de cada um. Abaixo estão listadas as palavras que os alunos formaram neste dia:

FOME – FILA – MULA – LUA – LEÃO – MÃO – FUME – MOFO – LAMA – MELÃO – MEIA – FALE

Cada aluno escreveu no quadro as palavras que ele havia formado e, em seguida, todos copiaram essas palavras e no final fizemos uma leitura oralcoletiva e individual. Depois, a leitura foi feita individualmente e aleatória.

A próxima atividade trabalhada foi a separação de sílabas das palavras descobertas por eles e outras que foram possíveis de formar com as famílias silábicas: LIMÃO – LIMA – MOLE – MALA – FEIO – MAMÃO – LAMA.

Após, fizemos outra atividade onde eles tinham que juntar as sílabas e formar as palavras.

Ex: MO + LE = MOLE

FO + ME = FOME

MU + LA = MULA

ME + I + A = MEIA

Nestas atividades alguns alunos conseguiram compreender a lógica da formação das palavras, bem como a sua decomposição. Para verificar se os alunos conseguiam discriminar os sons e a escrita das famílias silábicas foi realizado um ditado com o intuito de acompanhar e orientar os que apresentassem dificuldades. Foram ditadas as seguintes sílabas e palavras: MU – FA – LE – FI – MA – FE – LU – FOME – MULA – FILA – LUA – MALA – FEIO – MÃO – LEÃO – MEIA.

Notamos que, de todos os alunos, apenas uma não conseguiu escrever as palavras solicitadas. Os outros tiveram em média dois erros cada.

Continuando trabalho com o tema família, trouxemos uma fotocópia colorida do quadro da artista Tarsila do Amaral denominado Família. Apresentamos a obra e fizemos um breve histórico sobre a vida da artista. Em seguida, entregamos aos alunos fotocópias impressas da mesma obra para que eles a pintassem. O resultado deste trabalho foi bastante satisfatório, houve um interesse por parte dos alunos em conhecer outras obras da artista.

E como a artista eles também fizeram um quadro de suas famílias de acordo com a vontade de cada um. Em algumas pinturas foram colocados animais de estimação, em outras observamos paisagens que em alguns casos não faziam parte da realidade deles, mas dos seus sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do nosso trabalho, vários foram os desafios e superações que tivemos que enfrentar tanto pessoal quanto profissional. Muitos são os obstáculos no caminhar da formação do futuro educador.

Trabalhar com crianças que já carregam consigo uma baixa autoestima e desvalorização pessoal exige do professor muito mais do que conhecimento de uma prática alfabetizadora de apenas ensinar a ler e a escrever, exige do professor um olhar e uma

concepção de sujeito como ser integral que carrega consigo saberes e sentimentos para além dos muros da escola.

As práticas desenvolvidas a partir do método sociolinguístico trouxeram resultados positivos tanto para os alunos quanto para nós, pois este método enxerga o aluno como um todo e não apenas em partes, indo ao encontro das nossas concepções de sujeito, criança educação, conhecimento e escola. Como nos disse o Mestre Paulo Freire:

Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem); Se é todo o anterior o que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma 'educação' que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos (FREIRE, 1979, p.22).

É nesse contexto que nós entendemos educação como instrumento de conscientização do sujeito, bem como de sua transformação e da sociedade em que está inserido.

Essa experiência permitiu que vivenciássemos a realidade da sala de aula, numa perspectiva de aproximação à prática docente a partir do trabalho com os alunos em processo de alfabetização. Neste sentido, o estágio possibilitou que assumíssemos uma postura de aprendiz, de alguém que vai fazendo e refazendo sua prática, e isso requer um engajamento crítico, ético e político de cada sujeito presente no contexto educativo, conforme assinalam Farias et al. (2009). Nosso trabalho não se encerra por aqui, ainda temos muito a percorrer, sempre consciente da nossa responsabilidade como educadores.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, J.S. Estágio supervisionado em prática de ensino - relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, nº 2, p. 39-42, 1994.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

FARIAS, M. I. S. et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [Tradução de Kátia de Mello e Silva; Revisão Técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MENDONÇA, O. C.; MENDONÇA, O. S. **ALFABETIZAÇÃO**: método sociolinguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

SANTOS, S. Formação Inicial e Prática Docente: percepções de futuras professoras. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, vol.15, nº 2, p. 355-369, 2012.