

LES

ISSN 1518-0743

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 20 | n. 32 | jan./jun. | 2015



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Vice-Diretora | Ana Beatriz Sousa Gomes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Vice-Coordenadora | Bárbara Maria Macedo Mendes
Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra – Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona – Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
César Coll Salvador | Universidade de Barcelona
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra – Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

U F P I / C C E
Linguagens, Educação e Sociedade

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 20 | n. 32 | jan./jun. | 2015

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 20, n. 32, jan./jun. 2015.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Editora Responsável	Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas	Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima Profa. Dra. Ivana Maria Lopes Ibiapina
Projeto Gráfico/Capa/Diagramação	Carlos Alberto A. Dantas
Instruções para os colaboradores/autores	Vide final da revista
Pede-se permuta	We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 20, n. 32 (2015) – Teresina: Ed. UFPI, 2015 – 394p.
Desde 1996

Periodicidade semestral
(jan./jun. 2015)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. 1. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IREISIE – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

Artigos

“COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA – COM-VIDA”:
ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Raquel Sousa Valois

Eliziane Rocha Castro

Rosa Maria Feiteiro Cavalari | **15**

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES
DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Franciso Jeovane do Nascimento

Eliziane Rocha Castro

Ivoneide Pinheiro de Lima | **40**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS A DISTÂNCIA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS
IMPLEMENTADAS NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS

Rosane Carneiro Sarturi

Naila Cohen Pomnitz

Fernanda Cristofari Machado

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro | **68**

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete Côco

Silvana Ventorim

Kallyne Kafuri Alves | **104**

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Dinamara Garcia Feldens

Mary Barreto Dória

José Laerton Santos da Silva | **136**

DIVERSIDADE CULTURAL NA AULA DE MÚSICA: OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE
MÚSICA NA BUSCA DE REPERTÓRIO PARA ABRANGER O CONTEXTO SOCIAL DO
ALUNO

Emanuel de Carvalho Nunes | **160**

TUTORES DE RESILIÊNCIA: INTERVENÇÃO COM EDUCADORES DE ABRIGOS

Vania Conselheiro Sequeira

Claudia Stella | **182**

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E A COLONIALIDADE DO PODER: CONCEPÇÃO
EPISTÊMICA DE CULTURA DE PAZ NA DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Maria do Socorro Pereira da Silva

Maria Gessi-Leila Medeiros

Maria do Carmo Alves do Bomfim | **214**

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES

Liliane Pereira de Souza | **243**

CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DA DISCIPLINA DE ARTES NA ESCOLA BÁSICA: UM
OLHAR PARA A PLURALIDADE DE LINGUAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Francisco Renato Lima

Francisca da Cruz da Silva

Jovina da Silva | **269**

A CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS

Roberta Cavalcante de França

Kamila Regina Souza

Ademilde Silveira Sartori | **293**

AS PERSPECTIVAS DE HENRI GIROUX E PAULO FREIRE PARA A DOCÊNCIA:
ALTERNATIVAS ÀS CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS

Márcen de Pádua Ribeiro

Teodoro Adriano Costa Zanardi | **321**

PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR: COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE
DUAS UNIVERSIDADES FINLANDESAS

Thyara Antonielle Demarchi

Rita Buzzi Rausch | **351**

Resenhas

DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: OUTROS APRENDIZADOS

Assis Felipe Menin | **383**

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS – NORMAS PARA COLABORAÇÕES | **389**

FORMULÁRIO DE PERMUTA | **393**

FICHA DE ASSINATURA | **394**

Editorial

A publicação do trigésimo segundo número da Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* traz ao público uma sequência de textos resultantes de pesquisas com focos em diversos aspectos, dimensões e acontecimentos no âmbito da educação que contemplam o tema: Políticas Públicas, Diversidade Cultural, Violência na Escola e Cultura de Paz. As produções aqui socializadas desenvolvem estudos sobre políticas públicas de educação, a discussão dos conceitos de diferença, de diversidade cultural e da resiliência na formação e prática de professores, bem como a questão da violência na escola, de tipos de práticas pedagógicas e confrontos teóricos na formação de professores.

Desta forma, visto de uma forma sucinta, os textos expostos fundados em bases teóricas e metodológicas apresentam posições específicas dos temas que abordam.

Com o foco nas políticas públicas da educação, Raquel Sousa Valois e Rosa Maria Feiteiro Cavalari desenvolvem uma análise sobre as duas versões dos textos oficiais publicados em 2004 e 2007, da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de vida na Escola (COM-VIDA), no artigo intitulado “Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – Com-Vida”: análise de uma política pública de educação ambiental”. Franciso Jeovane do Nascimento, Eliziane Rocha Castro e Ivoneide Pinheiro de Lima discutem a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente a partir das experiências como bolsista no programa para o desenvolvimento profissional e a inovação das práticas docentes, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo, exposto no artigo intitulado “A contribuição do PIBID na formação docente: implicações das experiências vivenciadas no contexto do programa para o desenvolvimento profissional

e a inovação das práticas educativas”, em que socializa as constatações de que as atividades educativas do PIBID constituem-se em um importante marco na construção e busca de identidade profissional docente.

Ainda no âmbito das políticas públicas de educação Rosane Carneiro Sarturi, Naila Cohen Pomnitz, Fernanda Cristofari Machado e Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro analisam o contexto das políticas públicas dirigidas à formação de professores na modalidade a distância, centrando-se no projeto pedagógico em cursos de formação inicial de pedagogos. Como resultado do estudo documental e bibliográfico inferem que a implementação dos recursos tem incentivado a criação e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação na modalidade a distância, o artigo se intitula “Formação de professores em cursos a distância: as políticas públicas implementadas no cotidiano das práticas”. Com o objeto de estudo as políticas de formação continuada na educação infantil, Valdete Côco, Silvana Ventorim e Kallyne Kafuri Alves, apresentam no artigo intitulado “Políticas públicas de formação continuada na Educação Infantil” um estudo sobre a constituição do campo da educação infantil e a valorização dos profissionais com a implementação de políticas de formação continuada nesta modalidade de educação, bem como enfatizam a necessidade do diálogo da formação continuada com a formação inicial.

Centrado no campo das discussões sobre educação e diversidade Dinamara Garcia Feldens, Mary Barreto Dória e José Laerton Santos da Silva, desenvolvem um estudo sobre a formação de professores na perspectiva teórica de Gilles Deleuze com o objetivo de ampliação das possibilidades da formação docente, o artigo se intitula “Educação e diferença: formação de professores na contemporaneidade”. Emanuel de Carvalho Nunes estuda as atividades do ensino de música no contexto de diversidade cultural do século XXI com ênfase no repertório que estimula a interação entre professor e aluno, a realidade cultural do aluno e os conteúdos

tradicionais ministrados no ensino de música, o artigo é intitulado “Diversidade cultural na aula de música: os desafios do professor de música na busca de repertório para abranger o contexto social do aluno”.

Sob as temáticas da violência e da cultura de paz vivenciadas nos ambientes educacionais, Vania Conselheiro Sequeira e Claudia Stella, no artigo intitulado “Tutores de resiliência: intervenção com educadores de abrigos”, discutem a resiliência como uma ferramenta de intervenção em situações de violação aos direitos humanos, com o objetivo de superação dos traumas causados, discussão feita junto a educadores sociais a partir de uma pesquisa ação que indica a necessidade de espaços para o desenvolvimento de interações afetivas. Maria do Socorro Pereira da Silva, Maria Gessi-Leila Medeiros e Maria do Carmo Alves do Bomfim, no artigo intitulado “Violências na escola e a colonialidade do poder: concepção epistêmica de cultura de paz na descolonização do saber”, questionam a força da colonialidade epistêmica que prevalece no campo da educação brasileira, com a afirmação de que “As formas de violências na escola refletem o modelo de educação eurocêntrica originado do capitalismo”. Para o confronto desta imposição histórica, propõem a Cultura de Paz como mediadora de conflitos. Na modalidade de um estudo bibliográfico concluem que esta colonialidade epistêmica reproduz valores discriminadores e preconceituosos, fortalecendo os sentimentos de inferioridades e os atos de violências físicas, simbólicas e culturais, bem como inibe o papel de justiça e emancipação da escola.

Na sequência das discussões nesta temática da violência na escola, segue o artigo intitulado “Violência escolar: um estudo a partir das representações de professores e gestores”, de Liliane Pereira de Souza, em que analisa as representações que os professores e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental constroem dessa realidade escolar. A autora com o recurso da entrevista semiestrutura infere que os entrevistados têm dificuldades para

definir “[...] o que significa a violência na escola”, mas observa que esses expressam a violência como: “[...] um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal [...]”, bem como que a superação da violência exige parcerias entre família, comunidade, Estado, escola.

Com foco na condição polissêmica da linguagem na prática pedagógica, Francisco Renato Lima, Francisca da Cruz da Silva e Jovina da Silva no artigo intitulado “Constituição dos sentidos da disciplina de artes na escola básica: um olhar para a pluralidade de linguagens na prática pedagógica” investiga sobre a receptividade do ensino de arte em escolas de ensino fundamental a partir da premissa de que a arte participa de forma significativa na formação humana. Como conclusão das análises dessa realidade, constata que: o ensino de arte se efetiva em sua natureza e objetivos, contudo ainda exigindo mais investimento na formação do professor e na estruturação da escola para o atingimento da autonomia, criticidade e expressão estética dos alunos. Roberta Cavalcante de França, Kamila Regina Souza e Ademilde Silveira Sartori situam a discussão na relação entre as propostas da educomunicação e a educação popular com a perspectiva de articular essa educação com a educação escolar, no artigo intitulado “A criação de ecossistemas comunicativos: um estudo de caso sobre educação popular e práticas pedagógicas educamunicativas em escolas públicas”. Para o desenvolvimento do estudo entrevistaram professores que experienciaram as propostas educamunicativas no ambiente da educação popular, a partir da análise das falas constatam que os professores compreendem a importância da articulação das práticas pedagógicas com as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras, que emergem da sociedade.

Com um confronto entre tendências epistemológicas e políticas, Márdem de Pádua Ribeiro e Teodoro Adriano Costa Zanardi propõem a ressignificação do compromisso do professor formador de formadores no artigo intitulado “As perspectivas de Henri

Giroux e Paulo Freire para a docência: alternativas às concepções neoliberais”, pondo em questão o avanço das orientações neoliberais, caracterizando-as como inibidoras da formação emancipadora, crítica e comprometida com a coletividade, visto sua natureza individualista, contrapondo a essa situação as perspectivas formativas da teoria crítica na educação, em especial nas abordagens teóricas de Henri Giroux e Paulo Freire. Dentro da abordagem teórica formativa de professor reflexivo e pesquisador, Thyara Antonielle Demarchi e Rita Buzzi Rausch desenvolvem um estudo com professores de duas universidades finlandesas com o uso da entrevista semiestruturada, objetivando a análise do conceito que esses professores elaboram do professor reflexivo e pesquisador, diante do que afirmam que a fala dos professores divergem, mas possibilita indicarem “[...] a presença da pesquisa dentro da formação de professores, a preocupação no auxílio aos estudantes no desenvolvimento como professores que refletem sua prática, articulando a teoria e os questionamentos constantes no contexto universitário e escolar, de forma autônoma e cooperativa.”. Estes elementos expressão a formação do professor reflexivo e pesquisar, segundo as autoras.

Na modalidade de resenha, Assis Felipe Menin apresenta o livro *“Diferenças na educação: outros aprendizados”*, que discute as questões das diferenças na escola, envolvendo a questão ético racial, de gênero, sexuais e religiosos.

Como nota final, sublinhamos que os autores dos artigos e resenhistas se mostram preocupados com a qualidade e excelência da educação e que seus escritos, certamente, oportunizarão ao virtual leitor possibilidades e perspectivas de aprofundar e ampliar a temática, confrontando-a com a realidade circundante.

Seja muito bem vindo à leitura dos textos desta edição da revista LES, que convidam à reflexão...

Comitê Editorial

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

“Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-Vida”: análise de uma política pública de educação ambiental

RAQUEL SOUSA VALOIS

Licenciada em Ciências Biológicas (UFPI-Teresina), Mestrado em Educação – Educação Ambiental (UNESP-Rio Claro). Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFPI/CAFS.
E-mail: rsvalois@ufpi.edu.br

ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI

Graduação em Filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação e Pós-Doutorado em Educação Ambiental. E-mail: rosamfc@rc.unesp.br

RESUMO

Esse trabalho de natureza qualitativa, parte integrante de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo apresentar uma análise do contexto no qual surgiu a política pública de educação ambiental – COM-VIDA, bem como apresentar os princípios teóricos e aspectos metodológicos que a regem e, para atingirmos tal objetivo, buscamos fazer análise das duas versões da publicação oficial, uma de 2004 e outra de 2007. A partir do estudo podemos afirmar que a COM-VIDA, criada em 2003, emergiu durante a implementação de uma política nacional que propunha uma educação básica envolvendo os estados e municípios e a sociedade civil. Os seus princípios teóricos estão embasados em propostas de Freire e Freinet e os aspectos metodológicos podem incentivar o protagonismo juvenil. O texto oficial que apresenta a política é formado por partes prescritivas, mas também oferecem aos sujeitos a possibilidade de desenvolverem ações de acordo com a sua realidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Política Pública. COM-VIDA.

“COMMITTEE ON ENVIRONMENT AND QUALITY OF LIFE IN SCHOOL – WITH-LIFE”:
ANALYSIS OF A PUBLIC POLICY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

This qualitative study, part of a dissertation, aims to present an analysis of the context in which it arose the public policy of environmental education – COM-VIDA, as well as presenting the theoretical principles and methodological aspects that govern it, and to achieve this goal, we seek to analyze the two versions of the official publication, one from 2004 and another from 2007. From the study we can say that the COM-VIDA, established in 2003, emerged during the implementation of a national policy which proposed a basic education involving the

states and municipalities and civil society. Its principles are grounded in theoretical proposals Freire and Freinet and methodological aspects may encourage youth leadership. The official text which outlines the policy is formed by parts prescriptive, but also offer subjects the opportunity to develop actions according to their reality.

Keywords: Environmental Education. Public Policy. COM-VIDA.

Introdução

Os problemas socioambientais passaram a se agravar cada vez mais com a industrialização, a concentração populacional urbana e o incentivo ao consumo. Tozoni-Reis (2004) esclarece que foi desde a Revolução Industrial que a atividade transformadora do homem em relação à natureza tornou-se cada vez mais predatória e foi dessa crescente interferência humana e da problematização das relações entre a sociedade e o ambiente que, de acordo com Lima (2005), foi atribuído ao meio ambiente um novo significado, constituindo uma “questão ambiental” onde antes não havia.

Foi nesse contexto de “crise ambiental” que, na década de 1970, passaram a ser cada vez mais frequentes eventos organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que buscavam discutir as questões ambientais que assolavam as sociedades, tais como a I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em 1972, em Estocolmo, Suécia; a Conferência de Belgrado, em 1975, como respostas às recomendações da Conferência de Estocolmo e a I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi, ex-URSS, atual Geórgia, em 1977. Segundo Amaral (2001), esses eventos foram significativos tanto para a consolidação do movimento ambientalista como para a discussão dos problemas decorrentes da degradação ambiental em nível mundial.

Concomitante a esses acontecimentos, Carvalho (1989) afirma que foi a partir de 1960 que se começou a pensar na contribuição do processo educativo tanto para a aquisição de conhecimentos a

respeito do meio ambiente como para o tratamento relacionado às alterações provocadas pelas sociedades na natureza. De acordo com o autor, o processo educativo era visto como uma possibilidade tanto de provocar mudanças, como de alterar o quadro ambiental que se apresentava.

De acordo com Carvalho (2008, p. 52), foi “principalmente nas décadas de 80 e 90, com o avanço da consciência ambiental, que a EA cresce e se torna mais conhecida”. Do mesmo modo, Loureiro (2004) afirma que somente na década de 80 a Educação Ambiental (EA) no Brasil começou a ganhar dimensões públicas de alguma relevância, e passou a ser inserida nos setores governamentais.

A partir desse período, a EA foi sendo institucionalizada em âmbito nacional, iniciando com a criação da Política Nacional do Meio Ambiente, em 1981. Em 2003 foi criado Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de EA formado pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). Várias políticas voltadas para essa temática foram criadas pelo governo brasileiro, tais como: o Programa Nacional de EA, em 1994; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, em 1997; aprovação da Política Nacional de EA (PNEA), em 1999 e sua regulamentação em 2002, entre outras (CARVALHO, 2008).

Partindo da institucionalização da EA no país, de acordo com Loureiro e Cossio (2007), “O Brasil vem realizando esforços por intermédio da criação e implementação de diretrizes e políticas públicas que incentivam a promoção da educação ambiental no ensino fundamental” (p. 58). Conforme um estudo realizado por Veiga *et al.* (2005), o processo de expansão da EA nas escolas de ensino fundamental foi bastante acelerado: em 2001, o número de escolas que ofereciam EA era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas, ou seja, 94% do conjunto.

Com a constatação da crescente institucionalização da EA no país e sua implementação nas escolas, vários programas vêm sen-

do elaborados pelo governo federal para serem desenvolvidos enquanto políticas públicas nessas instituições. Entre os programas federais destaca-se o “Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (PVCBE), criado a partir de demandas da I Conferência Nacional Infante-Juvenil de Meio Ambiente (CNIJMA), em 2003. Uma das “ações estruturantes” constituintes desse Programa é a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA”, que entre seus vários objetivos prevê o de criar “espaços estruturantes” na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais e construir a “Agenda 21 Escolar” (BRASIL, 2004).

Esse trabalho, parte integrante de uma dissertação de mestrado de natureza qualitativa, tem como objetivo investigar, por meio da análise documental (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001), o contexto no qual a COM-VIDA foi criada, bem como as duas versões (2004 e 2007) do documento oficial, a fim de conhecer os princípios teóricos e aspectos metodológicos que regem tal política.

Contexto de criação da COM-VIDA

O processo de decisão e criação da COM-VIDA se iniciou em 2003, primeiro ano da gestão do governo Lula (2003-2006) e sofreu diversas influências de fatores inter-relacionados, entre elas a Conferência Nacional, na qual se discutiu a dimensão política da questão ambiental e sua inserção na comunidade escolar envolvendo crianças e jovens de todo o país. Por ter sido pensada no governo de Lula, faremos uma breve contextualização dessa política a partir desse governo, caracterizado por delinear políticas orientadas para a igualdade e da inclusão social.

Ao analisar a primeira gestão do governo Lula (2003-2006), Oliveira (2009) argumenta que o modelo de gestão desse governo

esteve enraizado no contexto da reforma do Estado, esta, iniciada na década anterior, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A autora afirma que o governo FHC (1995-2002) foi marcado pela estabilidade econômica atingida pelo Plano Real, o que levou a uma importante reforma do Estado brasileiro, no sentido de sua racionalização e modernização.

Oliveira (2011) afirma que as reformas ocorridas durante o governo neoliberal de FHC, apesar de estarem amparadas pela Constituição, buscavam reorientar a relação entre o Estado e a sociedade civil ou governo e cidadãos, foram na contramão de muitos direitos conquistados na mesma Constituição Federal de 1988, inclusive no que se refere à educação. A autora cita como exemplo a Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental e comprometeu o direito à educação para todos os brasileiros, desde seu nascimento até a conclusão do ensino médio, garantido pela Constituição.

No que se refere às reformas realizadas no país durante a gestão do FHC e suas influências na educação, Oliveira (2009) afirma que ao final do governo FHC, a educação vivia um processo fragmentado de gestão, formado por programas sociais e educativos voltados para públicos focalizados, o que revelava a dispersão de políticas temporárias, caracterizadas mais como políticas de governo do que políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011). A autora lembra ainda que muitos dos elementos resultantes dessas reformas foram alvos de críticas pelos movimentos sociais que faziam parte da base eleitoral do futuro presidente Lula.

Importante destacar que as consequências das reformas de Estado puderam ser observadas na orientação da gestão das políticas sociais no Brasil. Inicialmente, essas políticas que eram orientadas ao atendimento universal, voltaram-se ao atendimento de públicos alvos específicos, trazidas pelas políticas de ajuste estrutural, que levava os governos que acompanhavam essa reforma em nível mundial a tomarem medidas de alívio à pobreza. O governo

de FHC também seguiu esse rumo e essa postura se tornou um importante fator de crítica por parte de Lula, tendo contribuído para a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) (OLIVEIRA, 2009).

Entretanto, Oliveira (2011, p. 327) afirma que os primeiros anos do governo do petista “[...] foram marcados mais por permanências que por rupturas ao governo que o antecedeu”. Tal afirmação é corroborada por Carvalho (2011), quando elucida que vários são os artigos que ao realizarem um balanço das políticas educacionais do primeiro mandato do governo Lula, concluíram que as políticas tenderam mais para o “continuismo” do que para alterações nos seus rumos.

O primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) pode ser caracterizado por programas e políticas assistenciais e compensatórios, desenvolvidos para públicos mais pobres, miseráveis e que se encontravam abaixo da linha da pobreza, ou seja, seguiu a mesma lógica do governo anterior. Dentre os programas, há destaque para o “Bolsa-Família”, que se apresentou como uma reformulação e ampliação do programa “Bolsa-Escola”, criado no governo FHC. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nos primeiros anos de seu mandato (OLIVEIRA, 2009).

Apesar de pesquisas comprovarem que as condições de vida dos beneficiários por esses programas e políticas do governo Lula se tornam melhores e possibilita o acesso a determinadas coberturas e serviços, Oliveira (2009, p. 203) indaga até que ponto pode se afirmar que “[...] essas melhorias significam redução das desigualdades sociais, que tanto tem marcado o Brasil como uma das sociedades mais injustas do mundo”.

Segundo Oliveira (2011), no que se refere especificamente à educação, entre as primeiras iniciativas do ministro da educação, Fernando Haddad, se destaca o “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, que buscava a reorientação de rumo para a educação

no governo Lula, por meio de parcerias com os municípios, valorizando a dimensão de governança entre entes federativos e entre estes e a sociedade civil, resultando na responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação.

Outra iniciativa do governo federal foi o “Programa de Ações Articuladas (PAR)”, por meio do qual o MEC buscou a adesão dos municípios a uma política orientada para a elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil. A referência utilizada foi o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, criado em 2007 e utilizado pelo governo para aferir a qualidade na educação. A partir dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu aporte técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com a autora, o MEC buscou investir na implementação de uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional, atuando como mobilizador de forças internas e externas do Estado, envolvendo estados, municípios e setores da sociedade civil.

Entre as políticas públicas de EA implementadas durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) podemos citar o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (PVCBE)”, que surgiu como continuidade de uma iniciativa criada em 2001, “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores – Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola” e, somado à demanda de formação de educadores ambientais para propiciar a EA nas escolas. O MEC criou o PVCBE com uma “[...] visão sistêmica e estratégias de crescimento incremental, com quatro modalidades: difusa, presencial, educação à distância e ações estruturantes – complementares e includentes” (BRASIL, 2007a, p. 29). Como a COM-VIDA faz parte de uma das dimensões/modalidades do PVCBE, no subitem a seguir faremos uma caracterização desse Programa.

Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (PVCBE)

O PVCBE foi idealizado em resposta às deliberações da I CNI-JMA, ocorrida em 2003. De acordo com o documento “Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade” (BRASIL, 2007b, p. 34), esse Programa

[...] se propõe a construir um processo permanente de Educação Ambiental (EA) na escola, difundindo conhecimentos atualizados sobre questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais usando estratégias de rede, processos formativos, publicações e projetos com a sociedade.

Os objetivos específicos do PVCBE são o incentivo à inclusão de ações coordenadas e sistemáticas de EA no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas; o apoio aos professores a se tornarem educadores ambientais para atuar em processos de construção de conhecimentos, a pesquisa e intervenção educacional, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões; o incentivo e aprofundamento do debate socioambiental nas escolas com adolescentes e jovens, deflagrando um processo de formação desses sujeitos e de fortalecimento dos espaços e coletivos de organização e atuação deste público, além do fomento de projetos de EA no ensino básico e inclusão digital nas escolas e comunidades nas atividades de pesquisa, planejamento e implementação de projetos e ações (BRASIL, 2007b).

Ainda segundo o documento, o PVCBE é um sistema contínuo de implementação de políticas de EA nas escolas, que abrange as seguintes dimensões/modalidades: **difusa**, que atua por meio de campanhas pedagógicas com forte componente de comunicação de massas através de conferências, tendo a escola como espaço privilegiado de educação permanente e para todos; **presencial**, dedicada à Formação de Professores, que deve acontecer tanto como formação inicial nas licenciaturas e no magistério como também

como formação continuada de professores em serviço; **tecnológica**, que apoia a iniciação científica e pesquisa nas escolas de ensino médio; e **ações estruturantes**, tendo como exemplos a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA) e os Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente – CJs e Educação de Chico Mendes (BRASIL, 2007b).

Entre os “princípios metodológicos” que regem as “Conferências” estão o “empoderamento”, que possibilita trazer a questão política para o meio ambiente, permitindo a construção da visão em relação ao sistema político e em relação às instituições da sociedade, bem como que os participantes das Conferências sentam-se componentes de um contexto mais amplo; “[...] formação de comunidades interpretativas de aprendizagem [...]”, que implica criar espaços de discussão ampla sobre temas de interesse comum e envolve a transformação na qualidade de vida a partir de ações coletivas locais que beneficiem a todos; “ações afirmativas”, dizem respeito à possibilidade de resgate e segurança do direito de participação de setores da sociedade civil no processo de criação de instrumentos de inclusão social, buscando a igualdade de direitos, sempre respeitando as diferenças (BRASIL, 2007b).

Neste trabalho enfatizamos os princípios: “jovem escolhe jovem”, “jovem educa jovem” e “uma geração aprende com a outra”, que regem os CJs e estão presentes também nas COM-VIDAS. Transcrevemos no Quadro 1 as características de cada um desses princípios.

QUADRO 1 – “Princípios metodológicos” dos Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente.

Princípio	Características
Jovem escolhe jovem	“Os jovens são o centro da tomada de decisão, a qual é feita pelos próprios jovens e não por terceiros”.
Jovem educa jovem	“O papel dos jovens como sujeitos sociais que vivem, atuam e intervêm no presente, e não no futuro, é reconhecido nesse princípio. Assume-se que o processo educacional pode (e deve) ser construído a partir das experiências dos próprios adolescentes, respeitando e confiando em suas capacidades de assumir responsabilidades e compromissos de ações transformadoras”.
Uma geração aprende com a outra	“Incentiva-se a parceria entre as diversas gerações envolvidas. Mesmo privilegiando os adolescentes como protagonistas, o diálogo entre gerações é fundamental. Na Educação Ambiental, esse princípio se torna especialmente importante, pois se trata de conceitos inovadores que os filhos levam para seus pais e mestres. Nesse sentido, os adultos podem aprender com as crianças e vice-versa, tanto no uso de novas tecnologias de informação e comunicação quanto nos conceitos de EA”.

Fonte: BRASIL, 2007b, p. 42.

Deboni e Melo (2007) acreditam que a comunicação entre os jovens flui com mais facilidade e que há, dessa forma, ensino e aprendizagem. Quando esses jovens trocam experiências, pensam, debatem e discutem juntos assuntos sobre o mundo que os rodeiam, eles podem agir sobre a própria realidade. Os autores destacam que orientados por educadores que potencializem possibilidades pedagógicas construtivistas, propostas como a COM-VIDA, podem propiciar aos jovens estudantes diversas oportunidades, tais como criar, pensar, agir, fazer, da sua forma e por seus próprios meios.

Os autores afirmam, ainda que a “[...] idéia não é a de isolar os jovens no seu próprio mundo deixando-os por fora da realidade tal qual ela se apresenta hoje” (p. 38). Chamam a atenção para o diálogo entre as diferentes gerações, onde as pessoas mais experientes podem ajudar as mais jovens dando-lhes conselhos, orientações e indicando caminhos e alternativas.

Esses princípios que regem as Conferências, bem como as COM-VIDAS, se aproxima ao que Costa (2001, p. 5) denomina de “protagonismo juvenil”, considerado como “[...] a participação de adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. O autor ainda complementa esse conceito, ao afirmar que o “protagonismo juvenil” é um “[...] um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências, que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais (p. 5)”.

Esses princípios parecem interessantes, pois colocam os jovens como o centro na tomada de decisões, seja ela de escolha de participantes ou na busca de soluções para problemas ambientais. No entanto, o que nos preocupa é até que ponto esses jovens estão realmente preparados para tomar à frente de discussões de questões complexas como as envolvendo as questões socioambientais, sem se tornarem apenas um grupo de jovens com boas intenções em relação ao meio ambiente, mas sem um aporte teórico-crítico que os façam refletir e agir na realidade em que vivem.

COM-VIDA: análise dos documentos

O exame dos princípios teóricos e aspectos metodológicos da COM-VIDA envolveu a leitura e breve análise da primeira e segunda versões do documento oficial intitulado “Formando COM-VIDA – Construindo Agenda 21 Escolar” (BRASIL, 2004, 2007a), além

de outros documentos elaborados pelo OG que foram utilizados a fim de complementar as informações referentes à essa política, tais como “Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade” (BRASIL, 2007b), “Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – COM-VIDA / Documentos – Técnicos – 10” (BRASIL, 2007c), “II Conferência Nacional Infanto- Juvenil pelo Meio Ambiente – processos e produtos” (BRASIL, 2005/2006) e “Relatório Final da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente” (BRASIL, 2003).

Como já apontado, a COM-VIDA surgiu de deliberações da “I CNIJMA”, realizada pelo MMA em parceria com o MEC, em 2003, no qual os estudantes envolvidos propuseram a criação de “Conselhos Jovens de Meio Ambiente” nas escolas do país e a elaboração da “Agenda 21 Escolar” (BRASIL, 2007a). Apesar de a proposta da COM-VIDA ter surgido em 2003, ela começou a ser implantada a partir de 2004, por meio do PVCBE. Este também, como já citado anteriormente, surgiu de decisões da I CNIJMA.

O documento que orienta a implementação da COM-VIDA, intitulado “Formando COM-VIDA – Construindo a Agenda 21 na Escola” foi publicado em duas edições, uma em 2004 e outra em 2007. A primeira versão, publicada em 2004 é composta de 42 páginas e a segunda, é composta de 56 páginas. Ambos são bastante coloridos e atraentes esteticamente, apresentando desenhos, que remetem à temática ambiental, feitos por alunos de escolas de todo o país.

No Quadro 2 estão apresentadas as características de organização estrutural de cada uma das publicações, incluindo as modificações/acréscimos encontradas nas duas versões do documento proposto pelo MEC/MMA para implementação da COM-VIDA nas escolas.

QUADRO 2 – Organização estrutural das publicações oficiais que orientam a COM-VIDA.

	Formando COM-VIDA/ Construindo Agenda 21 na Escola (versão de 2004)	Formando COM-VIDA/ Construindo Agenda 21 na Escola (versão de 2007)
Parte I – COM-VIDA	<p>Uma Comissão comprometida com a comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que a COM-VIDA? - O que é a COM-VIDA? - Comissão para quê? - Quem participa da COM-VIDA? - Como formar a COM-VIDA na escola? 	<p>Uma Comissão comprometida com a comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a COM-VIDA? - Para que a COM-VIDA? - Por que a COM-VIDA? - Quem participa da COM-VIDA? - Como formar a COM-VIDA na escola.
Parte II – Construindo a Agenda 21 na Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda 21 na Escola - Para compreender a Agenda 21 - Oficina do Futuro: construindo projetos coletivos - Etapas da Oficina de Futuro: <ul style="list-style-type: none"> • Árvore dos Sonhos • As pedras no caminho • Jornal mural: viagem ao passado e ao presente • COM-VIDA para ação - Amizades e parcerias - Referências 	<ul style="list-style-type: none"> - Para compreender a Agenda 21. - Agenda 21 Brasileira. - Agenda 21 Local. - Agenda 21 na Escola. - Oficina de Futuro: construindo projetos coletivos. - Etapas da Oficina de Futuro: <ul style="list-style-type: none"> • Árvore dos Sonhos. • As pedras no caminho. • Jornal mural: viagem ao passado e ao presente. • COM-VIDA para ação. - Que tal monitorar e avaliar? - Amizades e parcerias. - Bibliografia.
Parte III – Anexos	<ul style="list-style-type: none"> - Acordo de Convivência da COM-VIDA - Principais organizações da escola - Leis e diretrizes que reforçam a existência da COM-VIDA - Carta Jovens Cuidando do Brasil – Deliberações da Conferência Infanto-Juvenil - Plataforma das ações prioritárias da Agenda 21 Brasileira - Para abrir novas janelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Acordo de Convivência da COM-VIDA. - Principais organizações da escola. - Leis e diretrizes que reforçam a existência da COM-VIDA. - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. - Carta da Terra. - Carta das Responsabilidades ‘Vamos Cuidar do Brasil’ –Deliberações da II Conferência Infanto-Juvenil. - Plataforma das ações prioritárias da Agenda 21 Brasileira. - Para abrir novas janelas.

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (2004; 2007a).

Como podemos visualizar no quadro acima, em nível estrutural, pouco mudou de uma versão para outra e de maneira geral, ambas apresentam os mesmos tópicos, com o acréscimo de alguns na segunda versão. Nesta, sugere-se monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA nas escolas, apresenta-se os tipos de “Agenda 21” (Brasileira, Local e Escolar), além de incluir um maior número de anexos, como “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a “Carta da Terra”.

Em relação aos objetivos da COM-VIDA, gostaríamos de destacar que ocorreram algumas modificações, a exemplo, ampliação dos objetivos gerais da primeira para a segunda publicação (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Diferenças dos objetivos da COM-VIDA entre as duas versões publicadas.

	Formando COM-VIDA (versão de 2004)	Formando COM-VIDA (versão de 2007)
Objetivo (s) geral (is)	- Construir a Agenda 21 na Escola	- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente. - Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação a <i>Carta das Responsabilidades 'Vamos Cuidar do Brasil'</i> - Fazer a Agenda 21 na Escola;
Objetivos específicos	- Acompanhar a EA na escola; - Organizar a Conferência do Meio Ambiente na escola; - Promover intercâmbios com as COM-VIDAS surgidas no município, região ou estado.	- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; - Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola; - Promover intercâmbios com outras COM-VIDAS e com as Agendas 21 locais; - Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente; - Contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável.

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (2004; 2007a).

Importante destacar que ambas as versões enfatizam que os objetivos descritos acima são comuns às todas as COM-VIDAS, no entanto cabe à escola e aos integrantes da Comissão debater e discutir outros objetivos e responsabilidades, envolvendo toda a comunidade escolar a fim de buscar “[...] soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro desejado por todos” (BRASIL, 2007a).

De acordo com uma das publicações oficiais (BRASIL, 2007c, p. 9), a COM-VIDA surge com a intenção de “[...] criar espaços estruturantes na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais [...]”, bem como a inserção da EA no cotidiano escolar envolvendo professores, diretores, administrativos, alunos e comunidade, sendo organizada pelo aluno (a) delegado (a) e seu suplente com o apoio de professores da escola.

Deboni e Melo (2007) enfatizam a importância da relação e intercâmbio entre escola-comunidade e da escola enquanto espaço propício para discussão de questões socioambientais. Isso, segundo os autores, permite a realização de ações para solução de problemas socioambientais, voltadas para a melhoria da qualidade de vida tanto da comunidade escolar, como do entorno.

Entretanto, pesquisas realizadas pelo MEC registram que há articulação entre a comunidade e escola, no entanto ela ainda é considerada uma “fragilidade” e se mostra como um dado preocupante, quando compreendido pelo viés crítico em relação às expectativas geradas pelos pesquisadores ambientais e políticas públicas (BLANCO; AMORIM; VEIGA, 2005).

Assim, exatamente por considerar a importância do espaço escolar, o OG propôs a COM-VIDA, com o intuito de trabalhar a “fragilidade” desse espaço, a baixa articulação entre a escola e a comunidade de seu entorno. Esse cenário acaba, segundo o OG, dificultando as abordagens e práticas na escola sobre as questões so-

cioambientais, que são amplas, complexas e necessitam de ações integradas entre diversos setores da sociedade (BRASIL, 2007c).

Um aspecto que nos chama a atenção em relação às publicações da COM-VIDA aqui analisadas, é aquilo que Bowe *et al.* (1992) nomeiam de texto *writerly* ('escrevível') e texto *readerly* ('prescritivo')¹. O primeiro representa aquele tipo de texto que permite que seja reescrito, no qual o leitor é convidado a ser um escritor, um coautor. Já o segundo se refere ao texto que se limita somente a ser lido pelo leitor e nada mais que isso. A esse respeito, Mainardes (2006) exemplifica que “um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (p. 50) e destaca ainda que ambos os tipos podem aparecer de diferentes formas e até ao mesmo tempo em um mesmo texto.

A partir de nossa análise, inferimos que a COM-VIDA se aproxima dos dois estilos. Mas de maneira geral fica mais evidente o estilo *writerly*, principalmente quando aborda que cada COM-VIDA pode elaborar seus próprios objetivos, dando a liberdade ao leitor adaptar à proposta à sua realidade, a partir de sua interpretação. Porém, em alguns momentos dos textos, notamos a presença do estilo *readerly*, prescritivo, principalmente quando indicam quais as etapas que devem ser seguidas para a COM-VIDA e quais os objetivos que devem ser alcançados.

Muitas propostas de EA elaboradas pelo governo, seja municipal, estadual ou federal, chegam às escolas com um caráter totalmente prescritivo, como algo pronto e que devem ser implementadas em um determinado período e alcançar definidos objetivos. Diversas pesquisas já indicaram que esse caminho muitas vezes não produz os resultados esperados, pois não levam em consideração à realidade de cada escola, bem como outras dificuldades

¹ A tradução de *writerly* como 'escrevível' e *readerly* como 'prescritivo' foi dada pelo autor Mainardes (2006), que buscou realizar uma aproximação ao significado de cada palavra.

encontradas nesse ambiente, tais como disponibilidade de professores, de recursos financeiros, de estrutura física entre outros.

Levando em consideração as conclusões obtidas por pesquisas de políticas públicas de EA no contexto formal, talvez seja por isso que a COM-VIDA se apresente como uma proposta de EA que possui um texto menos prescritivo, se aproximando do estilo *writerly*. De acordo com as informações obtidas nos documentos, a COM-VIDA se caracteriza como algo construído coletivamente, a partir de deliberações da I CNIJMA. Sendo assim, esse documento parece ter sido organizado de maneira que pudesse traduzir os desejos dos jovens participantes da Conferência.

Lambertucci (2008), ao analisar a primeira publicação da COM-VIDA tendo como referência as três dimensões da EA apresentadas por Carvalho (2006): dos conhecimentos, dos valores e da participação política, afirmou que essa proposta apresenta indícios da participação política na comunidade escolar, já que, de maneira geral, está focada na participação coletiva, uma vez que a partir do planejamento de ações formuladas pela comunidade escolar e da realização das etapas sugeridas para a criação da COM-VIDA.

Nas primeira e segunda edição do documento oficial (BRASIL, 2004, BRASIL, 2007a), a “Agenda 21” é caracterizada como uma “ferramenta” que permite auxiliar a COM-VIDA na organização das ações e da elaboração de projetos coletivos que visem transformar a realidade da comunidade escolar e do entorno. Para isso, os documentos sugerem a realização da “Oficina do Futuro”, metodologia criada pela ONG “Instituto ECOAR para a Cidadania”, que consiste em uma “série de passos ou etapas para a construção de projetos coletivos, com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje” (BRASIL, 2007a, p. 22).

Essa Oficina é constituída de três etapas, a saber, “Árvores dos Sonhos”, na qual o grupo escreve os seus “sonhos” em um papel em forma de folha e colocam na Árvore, e os “sonhos” mais partilhados serão os objetivos do grupo; “Pedras no Caminho”, na

qual são debatidas as dificuldades para se chegar aos “sonhos” do grupo e, “Jornal Mural”, na qual os alunos devem reunir informações, para conhecer a história da escola e da comunidade na qual está inserida, buscando entender a razão de determinados problemas e dificuldades (BRASIL, 2007a).

Segundo a reedição de 2007, a COM-VIDA, juntamente com outras organizações da escola, como o “Grêmio Estudantil”, a “Associação de Pais e Mestres” e o “Conselho da Escola”, deve levar EA para todas as disciplinas e projetos da escola (BRASIL, 2007a).

Uma das publicações oficiais apresenta a seguinte concepção de EA:

[...] uma Educação Ambiental que nos faça perceber o meio ambiente como nossa vida, nosso corpo, as florestas, os animais, as águas, o ar, a terra; nossa escola, nossa rua e também as relações que estabelecemos como as outras pessoas e as outras culturas (BRASIL, 2004, p. 05).

Lambertucci (2008) afirma que nessa concepção os conhecimentos apresentados contemplam diversos aspectos como o físico, o social, o econômico e o político. Nessa visão, o “[...] meio ambiente não se restringe apenas aos elementos da natureza e aos outros seres vivos, mas também as relações na sociedade, entre os indivíduos e as suas culturas” (p. 132).

Na concepção de EA apresentada na segunda versão da COM-VIDA (BRASIL, 2007a), além dos aspectos já apontados por Lambertucci (2008) na primeira versão da COM-VIDA, também podemos observar a dimensão que se aproxima da dos valores, já que é explicitada a necessidade do “cultivo de novos valores”, respeito às diversas formas de vida, inclusive do “nosso pequeno planeta azul”:

*É uma maneira de educar e se educar com o **nosso pequeno planeta azul** em mente. A Educação Ambiental pode ser realmente transformadora ao trazer **novas maneiras de conviver com o mundo em sua totalidade e complexi-***

dade, respeitando as diversas formas de vida, cultivando novos valores e criando uma cultura de paz (BRASIL, 2007a, p. 14, grifo nosso).

No entanto, Orsi (2008) afirma que o material da proposta da COM-VIDA deveria apresentar atividades direcionadas e diversificadas para o trabalho com valores, além da ação/participação, que é uma forma de trabalho dessa dimensão, porém não é a única. A pesquisadora chama a atenção, ainda, para o fato de que a restrição das ações do trabalho com valores pode levar a um ativismo, principalmente se essa dimensão não for trabalhada em conjunto com as dimensões dos conhecimentos e da participação política.

Importante ressaltar que a publicação não faz sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas escolas, pois essas devem ser decididas coletivamente com a comunidade escolar e do entorno, levando-se em consideração a realidade de cada escola e tendo como referência os problemas socioambientais locais.

De maneira geral, de acordo com os documentos analisados, as políticas de EA nas escolas que vêm sendo implementadas pelo governo federal apresentam como fundamentos teórico-metodológicos ideias que se conciliam com a pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que se refere aos “Círculos de Aprendizagem e Cultura”. Sendo assim, as COM-VIDAS, que estão inseridas nesse contexto, têm seu referencial teórico articulado com as ideias desse educador (BRASIL, 2007b).

De acordo com o documento oficial (BRASIL, 2007b), a COM-VIDA pode ser considerada um “Círculo de Aprendizagem e Cultura”, proposta idealizada por Paulo Freire (p. 59), considerada por ele um “[...] lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo”, se tornando assim, um espaço que possibilita a construção conjunta do conhecimento.

Loureiro e Franco (2012) elucidam que as premissas teórico-metodológicas que sustentam o “Círculo de Cultura” estão baseadas na concepção freireana de educação, sendo esta entendida,

segundo a essa concepção, como uma “[...] atividade integrante da cultura humana e pode ser entendida como trabalho voltado para a aquisição do conhecimento” (p. 13) e por meio do qual vai alterando a realidade.

Orsi (2008) aponta que na “perspectiva de Círculos”, todos os saberes e experiências transitam em uma relação dialógica entre si para organizar novos saberes compartilhados, em um processo dialético contínuo de ação-reflexão-ação. Parte-se do princípio de que todas as práticas humanas se inscrevem num espaço de conflitos, negociações e acordos e que é neste contexto que as pessoas constroem o seu modo de ser e de transformar o mundo.

Importante frisar que diálogo não se reduz a instrumento metodológico, como bem apontam Loureiro e Franco (2012):

[...] (o diálogo) é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social onde o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 21).

O diálogo assume algumas formas no “Círculo de Cultura”, ou seja, em uma é assumido como uma provocação, como algo intencional, como um movimento para frente. Já na outra forma é considerado um “chamamento” a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes envolvidos no processo. Além, de assumir também, a forma de provocador da ação pelas palavras que se transformarão em palavras-ação, atividade de significação e transformação do mundo (LOUREIRO; FRANCO, 2012).

Além de Freire, a proposta pedagógica do francês Celestin Freinet também serve de subsídio conceitual para a proposta das COM-VIDAS. De acordo com a publicação oficial (BRASIL, 2007b),

a pedagogia de Freinet está presente nas COM-VIDAS quando se leva em consideração que o fio condutor de aproximação entre a escola e a comunidade é a temática socioambiental. Segundo ainda a mesma publicação, para Freinet, “não deve haver escola maternal sem meio natural, assim como não poderá haver escola primária sem meio natural” (p. 59).

Do ponto de vista da metodologia para desenvolvimento das COM-VIDAS, o OG propõe, além dos princípios “jovem educa jovem”, “jovem escolhe jovem”, “uma geração aprende com a outra”, já comentados anteriormente, a “Agenda 21”, um dos principais resultados da “Rio 92”, apontada como “ferramenta” que possibilita diálogo entre os vários segmentos envolvidos na busca de solução para problemas ambientais locais (BRASIL, 2007b). A “Agenda 21” não é considerada pelo OG somente como uma “ferramenta técnica”, mas também política, na medida em que compartilha o poder (de fala, de decisões etc.), contribuindo para tornar o dia-a-dia da escola mais democrático e participativo.

Considerações finais

O presente trabalho buscou situar e analisar o contexto no qual a COM-VIDA emergiu bem como a mesma é apresentada nas duas versões oficiais publicadas pelo governo federal, apresentando os aspectos teóricos e metodológicos que regem tal política.

A partir da análise, podemos inferir que a COM-VIDA, parte integrante de um programa mais amplo – Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, surgiu em um contexto no governo Lula no qual MEC procurava promover uma política nacional que conduzisse e orientasse a educação básica a partir do envolvimento dos estados e municípios e setores da sociedade civil, como apontou Oliveira (2009). Essa intenção pode ser notada nos objetivos da COM-VIDA, quando propõe envolver toda a comunidade escolar e a comunidade do entorno na busca de soluções para problemas so-

cioambientais locais, promovendo a EA permanentemente na escola, proporcionando um ambiente democrático, saudável e animado para todos os envolvidos.

De acordo com os documentos analisados, os princípios teóricos norteadores da COM-VIDA se subsidiam nas propostas pedagógicas de Freire, ao considerar a Comissão como um “Círculo de Aprendizagem e Cultura” e de Freinet. No que se referem a aspectos metodológicos, as publicações sugerem a “Oficina de Futuro” como proposta para a criação da Comissão na escola, e esta deve ser regida pelos princípios “jovem escolhe jovem”, “jovem educa jovem”, “uma geração aprende com a outra”. Proposta interessante, mas que nos preocupa uma vez que pode levar os alunos a uma simplificação tanto da função da COM-VIDA como da questão socioambiental.

Apesar de a COM-VIDA ser apresentada nas publicações como uma mistura de textos do tipo *writerly* (‘escrivível’) e texto *readerly* (‘prescritivo’) (BOWE *et al.*, 1992), notamos que aproxima-se mais do primeiro, principalmente pelo fato de a COM-VIDA não ser uma imposição do governo e sim, uma sugestão para inserção da EA nas escolas. No entanto, a falta de propostas de atividades de EA é preocupante, uma vez que pode levar os alunos a interpretar e desenvolverem ações baseadas no senso comum, sem uma reflexão crítica sobre as situações problemáticas que venham a encontrar tanto no ambiente escolar quanto da comunidade no qual está inserida.

Referências

ALVES-MAZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de Ciências: uma história de controvérsias. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 73-93, 2001.

BLANCO, M.; AMORIM, E.; VEIGA, A. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Inep/MEC, 2005.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Relatório Final da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.** Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MEC; MMA, 2003.

_____. **Formando COM-VIDA – Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola.** Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Formando COM-VIDA – Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola.** Ministério da Educação, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007a.

_____. **Educação Ambiental: aprendiz de sustentabilidade.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007b.

_____. **Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – COM-VIDA / Documentos – Técnicos – 10.** Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série 1. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2007c.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, L. M. **A Temática Ambiental e a escola de 1º grau.** 1989. 282f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

COSTA, A.C. G. **Tempo de Servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador.** Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

DEBONI, F.; MELLO, S. S. Pensando sobre a “geração do futuro no presente: jovem educa jovem”, COM-VIDAS e Conferência. In: MELLO, S. S; TRAJBER, R. (Coord). **Vamos cuidar do Brasil – conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília- Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 35-43.

LAMBERTUCCI, H. **Educação Ambiental e Escola Pública: concepções e práticas pedagógicas nos materiais didáticos institucionais (1988-2005)**. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005, 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, p. 13-20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; CÓSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. S; TRAJBER, R. (Coord). **Vamos cuidar do Brasil – conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília- Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 57-63.

LOUREIRO, C. F. B; FRANCO, J. B. **Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental**. Ambiente e Educação: Rio Grande, 2012. p. 11-27.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197- 209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 323-337, 2011.

ORSI, C.P.O. **Educação ambiental e a construção da cidadania: agenda 21 escolar – um caminho?** 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, A. *et al.* **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 23 p.

Recebido em: 02.02.2015

Aceito em: 10.01.2016

A contribuição do PIBID na formação docente: implicações das experiências vivenciadas no contexto do programa para o desenvolvimento profissional e a inovação das práticas educativas

FRANCISO JEOVANE DO NASCIMENTO

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE – CE); Professor da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC – CE). Membro dos grupos de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino) e OBEDUC/UECE (Observatório da Educação). E-mail: jeonasc@hotmail.com

ELIZIANE ROCHA CASTRO

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE – CE); Técnica em formação continuada na rede municipal de ensino de Raposa/MA. Integra o grupo de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino).

E-mail: elizianecastro@hotmail.com

IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA

Mestre em Física pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Licenciatura em Matemática. Integra os grupos de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino) e OBEDUC/UECE (Observatório Brasileiro de Educação). E-mail: ivoneide.lima@uece.br

RESUMO

A educação é um viés de crescimento de uma nação, nela estão contidas esperanças e expectativas na busca de uma sociedade igualitária e os professores, com o seu trabalho desafiante, mediante o desenvolvimento de métodos e estratégias didático-pedagógicas, podem suplantar entraves históricos que circundam modelos escolares presentes em instituições de ensino do país, buscando a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, é relevante a investigação acerca da formação do educador, analisando fatores que corroboram o desenvolvimento profissional e a transição dialética entre o processo formativo e a iniciação docente. Esta pesquisa científica resulta de uma inquietação relativa à experiência como bolsista do PIBID e delinea-se como foco investigativo no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, na Linha Formação, Didática e Trabalho Docente. A partir do suporte teórico de autores como Nóvoa (1991), Garcia (2008) e Pimenta e Lima (2012) entre outros, analisa-se como o projeto (PIBID) contribui para o processo de formação docente. Nessa direção, um estudo de caso qualitativo vai se desenvolvendo ao longo da pesquisa, que aos poucos se configura como instrumento de compreensão de aspectos que contribuem na formação

do educador. Assim sendo, investigam-se as implicações das experiências vivenciadas no contexto do programa para o desenvolvimento profissional e a inovação das práticas docentes. As análises preliminares evidenciam que a atividade educativa constitui-se num marco importante na construção e busca de uma identidade profissional adequada, almejando procedimentos didático-pedagógicos que representam os anseios e necessidades do homem contemporâneo.

Palavras chave: PIBID. Experiências Profissionais. Identidade Docente.

THE CONTRIBUTION OF PIBID IN TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS OF THE CONTEXT LIVED EXPERIENCES PROGRAM FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND INNOVATION OF EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

Education is a growth bias of a nation, in it are contained hopes and expectations in the search for an egalitarian society and teachers, with its challenging work, by developing methods and didactic and pedagogical strategies can overcome historical barriers that surround school models present in the country's educational institutions, seeking improving the quality of education. From this perspective, research is relevant about the formation of the educator, analyzing factors that support the professional development and the dialectical transition from the educational process and the teaching initiation. This scientific research results from a restlessness on the fellowship experience of PIBID and is delineated as an investigative focus in the Master of Education from the State University of Ceará, on Line Training, Teaching and Teaching Work. From the theoretical support of authors like Nóvoa (1991), Garcia (2008) and Pimenta and Lima (2012) among others, is analyzed as the project (PIBID) contributes to the teacher training process. In this sense, a qualitative case study will be developed during the research, which gradually takes shape as a tool for understanding aspects that support the training of educators. Therefore, investigating the implications of the experiences lived within the program for professional development and innovation of teaching practices. It was found that the educational activity is it is an important milestone in the construction and seeking appropriate professional identity, aiming didactic and pedagogical procedures that represent the wishes and needs of contemporary man.

Keywords: PIBID. Professional Experience. Teacher's identity.

Introdução

No que concerne à formação inicial de professores, considerando os percalços históricos que afetam o processo ensino-aprendizagem dos discentes, observa-se que se intensificam a preocupação com os cursos de licenciatura, que pela legislação brasileira, visa à formação de professores para a Educação Básica. Partindo dessa premissa foi concebido o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que é um projeto da Capes, órgão vinculado ao Ministério da Educação do Governo Federal.

Criado em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007) com a finalidade de promover a valorização do magistério mediante a concessão de ajuda financeira, o PIBID apoia estudantes dos cursos de licenciaturas plenas em Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior a concluírem seus cursos e ingressarem no exercício docente na Educação Básica. Mediante o edital n. 61/2013/CAPES, de 02 de agosto de 2013 passou a abranger as instituições privadas, com bolsistas do Prouni.

Segundo dados da Capes, os objetivos do programa são: a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, visando, também, proporcionar aos futuros professores, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa em decurso, concentraram-se esforços na investigação acerca das implicações das experiências vivenciadas no contexto do PIBID no processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática que integraram o quadro de bolsistas do projeto. Como local da pesquisa elegeu-se o contexto do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do

Acaraú (UVA), em virtude da participação como bolsistas do PIBID na referida universidade entre os anos de 2010 e 2011.

Implantado em 2010 na Universidade Estadual Vale do Acaraú, as atividades inerentes ao delineamento e desenvolvimento do projeto, no curso de Matemática iniciaram-se no mês de Março do mesmo ano, contando inicialmente com 20 bolsistas, que foram divididos em equipes para atuarem em quatro instituições públicas de ensino em municípios da zona norte do estado do Ceará.

A apresentação dos bolsistas na instituição pública de ensino na qual foram desenvolvidas as atividades relativas ao projeto, configurou-se como um momento de dúvidas e incertezas, pois se ouviu relatos de angústias e frustrações da maioria dos educadores que naquela instituição desenvolviam suas práticas. Cogita-se que tais depoimentos sejam frutos do desgaste físico e emocional a que eram submetidos e das condições de trabalho desses educadores. A maioria dos docentes trabalhava na instituição há muitos anos e pelos depoimentos deixavam transparecer que já não tinham perspectivas positivas em relação à contribuição da educação na transformação social. Esse cenário coaduna-se com o que destaca Shor e Freire (1987) ao pontuarem que as dificuldades enfrentadas pelos professores, o cansaço e o desgaste de ensinar a mesma matéria por vários anos, levam-nos a não conseguirem mais acreditar no que estão fazendo.

Aportes metodológicos iniciais

As abordagens e percursos teóricos escolhidos no decorrer de uma pesquisa devem pautar-se na busca de respostas coerentes que levem ao conhecimento do objeto de estudo investigado, partindo das inquietações, dúvidas e indagações iniciais, que vão se delineando ao longo da pesquisa. Corroborando tal perspectiva, André (2008, p. 33) destaca que: “a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas”.

Na escolha de uma abordagem metodológica, dentro do contexto de análises e reflexões existentes, considera-se a história de vida dos sujeitos envolvidos, suas percepções, valores culturais e sociais, além das informações científicas pertinentes as formas de ver e compreender a realidade. Por isso, toda averiguação e pesquisa trazem consigo a marca pessoal do pesquisador, que deve ser pautada no rigor científico, sob pena de apenas reforçar o senso comum ou a constatação óbvia.

Neste aspecto, a pesquisa em decurso vai se configurando como abordagem qualitativa, contemplando tanto os dados objetivos quanto subjetivos, oportunizando flexibilidade e ampliação na maneira de planejar, pensar e executar, possibilitando uma investigação mais dinâmica e colaborativa, reportando à necessidade de resposta a questão problematizadora da pesquisa sendo esta expressa pelo seguinte questionamento: Quais as implicações do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) executado no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual Vale do Acaraú no desenvolvimento profissional e na inovação das práticas docentes daqueles que vivenciaram o programa?

Sendo esta pesquisa ancorada no paradigma de pesquisa qualitativa, adotou-se o estudo de caso como procedimento metodológico considerando-se que o mesmo contribui para desvelar a realidade vivenciada, averiguando-a de forma complexa e profunda, revelando a abundância de dimensões existentes num determinado problema ou situação. É o que se constata a luz dos escritos de Yin (2006, p.32) que afirma que: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ademais, o estudo de caso ajuda a compreender a situação investigada e possibilita a emersão de novas relações e variáveis, ou seja, leva o leitor a ampliar suas experiências, é o que destaca André (2008). Outro fator relevante a ser considerado no estudo

de caso é o objeto a ser investigado, devendo o mesmo ser examinado dentro de um todo, cabendo ao pesquisador utilizar-se de várias fontes de informações coletadas em momentos e situações diversas, priorizando também uma intensa revisão bibliográfica ao longo da trajetória de pesquisa.

Deste modo, os estudos de caso mostram diversas análises e pontos de vista, incluindo o do pesquisador, cabendo a este interpretar os dados que vão sendo colhidos, baseando-se nas experiências adquiridas ao longo da sua vida. Nessa direção, André (2008, p. 41) afirma:

Ele vai ter que se valer basicamente de sua intuição, criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos.

Partindo desses pressupostos teóricos e metodológicos, será utilizado, no decorrer da pesquisa, alguns procedimentos e instrumentos inerentes à abordagem metodológica em foco, analisando o universo abordado e os sujeitos envolvidos nela, buscando-se respostas coerentes que contribuam no conhecimento já produzido e sistematizado.

Neste início de pesquisa, recorreu-se ao referencial teórico produzido por pesquisadores com vasto conhecimento acerca da temática ora investigada buscando-se compreender o processo histórico e contemporâneo da formação docente para constituir, a partir da reflexão e análise, um discurso interpretativo e questionador, que acrescente novos elementos ao conhecimento já produzido e sistematizado.

Síntese sobre o estudo sócio-histórico da origem da profissão docente conforme Nóvoa (1991)

É consenso entre os estudiosos a necessidade de uma formação docente marcada pelo discurso interpretativo e questionador,

desenvolvendo práticas educativas que contribuam na inserção social. Nessa perspectiva, faz-se necessário a análise do delineamento da origem da profissão docente, para ampliar a compreensão sobre a gênese da atividade educativa e também para a reflexão e conscientização da importância do professor.

Conforme Nóvoa (1991), as idéias educacionais na idade média remetiam a irrelevância do círculo familiar na questão educativa, as crianças aprendiam através da convivência com os adultos. Eclodem, no século XV, preocupações referentes à educação como fator contribuinte no desenvolvimento social, com ideais marcados pela crença religiosa, com o conformismo do nascimento até a morte no mesmo grupo social, cujo objetivo da vida estática era a salvação da alma.

Orientada pelo conceito de um mundo moldável e de uma sociedade diferente, surge a escola moderna, preocupada com a educação infantil e o redirecionamento das formas educativas, substituindo os modos antigos por inovações pautadas por mudanças sociais e culturais que permeavam o contexto de vida da época. As ideias inerentes à relação entre o processo de gênese e desenvolvimento do modelo escolar foram se elucidando com a imersão das idéias capitalistas da burguesia, que instalaram uma nova relação com o trabalho a partir de uma ordem econômica que foi se configurando, surgindo preocupações inerentes a preparação da criança para a vivência no mundo dos adultos.

Surge então, o que Nóvoa (1991) chama de “sociedade disciplinar”, na qual emergem questões relativas à percepção da importância familiar no processo de desenvolvimento da criança e na organização de um processo de escolarização, no qual o referido autor afirma que “[...] a aprendizagem de condutas e de saberes passou das famílias e das comunidades à escola [...]” (NÓVOA, 1991, p. 113).

No século XVI houve a substituição da oralidade pela escrita, contribuindo na ampliação escolar. Nesse período é possível cons-

tatar a dominação inicial das instituições educativas pela igreja e, posteriormente, pelo Estado, estendendo-se até a contemporaneidade. Nesse arcabouço inicial da escola, o docente exercia múltiplas funções, além do ensino dedicava-se a outras atividades, principalmente eclesiásticas.

No delineamento das idéias educativas é perceptível a contribuição da igreja na formação dos conceitos inerentes a escola. Sobre o domínio eclesiástico, as redes educativas não pararam de se desenvolver até o século XVIII. Baseadas em ideais que promovem o desenvolvimento econômico realizou-se, a partir daí a transferência do ideário educativo da igreja para o Estado. Com isso, o Estado passa a controlar a seleção e treinamento docente, implantando modelos educacionais que visam o incremento industrial, a riqueza do comércio exterior e a elevação do nível de riqueza e bem-estar, entre outros, concedendo uma educação voltada para os interesses do Estado burguês.

Mesmo com o rompimento entre a igreja e o Estado, os princípios eclesiásticos, elaborados principalmente pelos jesuítas, que nortearam modelos educativos durante alguns séculos, vão influenciar na concepção docente no fim do século XVIII, período no qual o professor vai ser designado à função técnica e não centrado no conhecimento disciplinar. Estado passa a se utilizar dos artifícios morais e éticos para controlar os profissionais do ensino, recrutando-os como forma de manter e propagar a ideologia marcada pela disciplina e reprodução conforme os interesses econômicos dos regimes monárquicos absolutistas, que vigoravam como sistema política na época.

Surgiu então, os ideais referentes à necessidade de formação docente, definindo-se requisitos básicos para o exercício profissional como: habilitações literárias, idade, bom comportamento moral, entre outros, além de um consentimento do Estado reforçando intencionalidade política da educação, que seria a reprodução de finalidade e objetivos dos ideais estadistas, no qual se vislumbrava

na atividade educativa um primórdio para o crescimento econômico e manutenção da ordem social.

A escola se impõe como lugar de socialização, no qual os docentes são colocados no cruzamento entre duas frentes contraditórias que emergem: reprodução da cultura dominante, como fator de estagnação ou formadores de indivíduos marcados pelo ato interpretativo e questionador, como fator de ascensão social, cabendo aos mesmos à escolha de que vertente seguiriam.

No início do século XIX são criadas as escolas normais. Estas eram voltadas para a formação docente, na qual os professores buscavam qualificação por meio do estatuto social, enquanto o Estado vê tal atitude como propícia a um instrumento de controle. A ênfase era no recrutamento e controle profissional e não na formação. Voltando o olhar para essa época, observa-se a contribuição das escolas normais no campo educativo, em especial na profissionalização docente e na sua melhora da posição social. A transição do aluno ao docente passa pela escola normal, afirmando-se que a aprendizagem do ofício docente efetiva-se na prática.

Na segunda metade do século XIX os docentes viram na educação uma forma de imersão e progressão social, emergindo, principalmente, de classes sociais desfavorecidas, mas esbarraram na baixa remuneração recebida e na rejeição imposta pela classe dominante. O ensino primário era exercido, em sua maioria, por mulheres, refletindo sua situação financeira e sua posição na hierarquia social.

Os estudos referentes à importância docente evidenciaram-se de maneira mais expressiva, pois os educadores organizaram-se em associações de classes variando conforme o contexto sócio-político e as situações históricas, lutando por ideais classistas, entre os quais uma melhor remuneração. As primeiras reivindicações essenciais docentes ocorreram entre o fim do século XIX e início do século XX.

As associações classistas dividiram-se conforme ideais e valores concernentes a cada profissional. Nóvoa (1991) afirma que os educadores aderiram a uma das vertentes seguintes: os que aceitavam a realidade sem contestar; os que foram contra a ordem dominante; os que defendiam o saber do professor; os que se apropriaram de alguma concepção anterior conforme as circunstâncias. A identidade docente vai basear-se nos valores inerentes a cada ser.

No fim do século XIX houve a difusão da escola, tal qual se delinea hoje. O sucesso é reconhecido pela contribuição das diversas associações docentes. A gênese da escola remonta ao século XVI e suas formas de organização foram definidas no século XVIII.

O desencadeamento das guerras no século passado desencadeou um desencanto pela escola, visto que a mesma não estava cumprindo sua função, não servindo para o progresso, visto que seu modelo educativo era controlado rigidamente pelo Estado, não refletindo anseios e necessidades da situação vivenciada no tempo histórico, necessitando da reformulação do papel da escola e dos docentes. O professor passou a ser visto como facilitador do processo de ensino/aprendizagem, buscando uma nova relação com a profissão. Nesse aspecto Freitas e Biccias (2009, p. 26) destacam que: “parte do professorado chegava ao final do século XX considerando que sua perda de prestígio chegara a tal ponto que até suas prerrogativas de controle sobre a sala de aula teriam sido mobilizadas”.

Então, a atividade docente pode se constituir como fonte de transmissão de ideologias reprodutoras ou de desenvolvimento da percepção reflexivo/crítica, dependendo dos métodos didático-pedagógicos empregados pelos docentes. Assim, a atividade profissional passa a ser vislumbrada com função além do fornecimento de conhecimentos, já que a escola não é a detentora do monopólio do saber.

Formação como fator contribuinte no desenvolvimento profissional docente

A multiplicidade de fatores concernentes à formação docente e ao desenvolvimento profissional como vivências e experiências do cotidiano contribuem na busca de uma identidade docente, construindo-se como um processo evolutivo, auxiliados pelo contexto escolar, social, cultural e político, que integram fatores corroborantes ao crescimento do professor e de seus educandos. Autores como Saviani (2008) defendem que o clássico na escola é o conhecimento e cabe aos docentes torná-lo acessível aos educandos, transformando saberes em algo relevante para os estudantes, contribuindo no desenvolvimento cognitivo discente, na perspectiva da inclusão social.

Pesquisas contemporâneas enfocam o papel docente na aprendizagem sistematizada dos educandos, assim afirma Garcia (2009). A qualidade do ensino perpassa fatores como formação docente e métodos didático-pedagógicos, visando o exercício profissional como um compromisso social e não como uma falta de opção.

Nessa direção, pontua-se a importância da formação contínua no desenvolvimento do professor enquanto profissional de ensino, buscando aprendizagem com os pares, inquietações e busca por soluções que se implementem nas instituições escolares. São necessárias reflexões que conduzam a mudanças pertinentes aos modelos didático-pedagógicos que se adequem ao contexto. O desenvolvimento profissional resulta em ampliação da percepção crítico-reflexiva em relação a fatores inerentes a profissão como as próprias condições de trabalho, entre outras, incluindo todas as experiências vivenciadas pelo docente enquanto ser individual e social, corroborando ou não no desenvolvimento da qualidade da educação.

O desenvolvimento profissional é um processo que se deve compreender no campo de atuação e que corrobora a formação

continuada docente, aperfeiçoando habilidades e competências que se efetivam na atividade educativa. Conforme Garcia (2009) ideias construtivistas afirmam que o docente aprende através da prática. Com efeito, o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) configura-se como um instrumento de aproximação entre a teoria e a atuação prática, constituindo-se como uma experiência singular na formação inicial de professores.

É necessária uma formação que reflita a realidade da sala de aula, para que o conhecimento contribua na constituição teórica, com vistas à perspectiva crítica e as práticas pedagógicas mediadas pelo processo reflexivo, baseando-se nas necessidades e anseios do contexto que norteia a escola.

O âmbito educativo atual requer a substituição de modelos formativos de especialistas que não possuem relação com o cotidiano educativo, por orientações que remetam aos processos de ensino e aprendizagem sistematizados pelos próprios docentes, através da colaboração com os pares, reorganizando os espaços escolares como locais de socialização coletiva, no qual o docente não é mais o detentor do saber, mas sim um facilitador da aprendizagem, conduzindo os educandos do não saber ao saber qualificado.

A identidade profissional vai se constituindo mediante o exercício profissional através de múltiplos fatores que permeiam o processo educativo como: vivências, experiências, consciência, entre outros. A identidade não é algo que se possui de imediato, porque vai se configurando ao longo da vida, como um processo evolutivo. A identidade profissional contribui para a percepção do reconhecimento do eu profissional, instigando sentimentos de motivação, compromisso e satisfação no exercício docente, corroborando a constituição de um professor marcado pelo ato interpretativo.

Nos últimos anos assistiu-se a dificuldade de formação docente por uma série de entraves inerentes ao exercício profissional

(carga de trabalho excessiva, burocratização, condições de trabalho e salariais, entre outras), no qual não há motivações para o ingresso nos cursos de licenciatura.

Os estudantes trazem consigo modelos profissionais inspirados nos docentes com os quais interagiram enquanto discentes, incorporando ideologias, que baseadas no senso comum, são consideradas significativas. Enquanto estudante buscou-se um melhor entendimento entre a teoria, não obstante percebeu-se um distanciamento entre as universidades e as instituições da educação básica e isso clarificou que o PIBID se propõe a preencher essa lacuna, cabendo aos agentes envolvidos buscar soluções que se efetivem no contexto educativo.

Garcia (2009) elenca alguns fatores que corroboram o desenvolvimento profissional docente como a necessidade de conhecimentos sobre as disciplinas que se ensina, pois não se pode sistematizar aquilo que não se domina e métodos didático-pedagógicos que se implementem conforme a realidade dos educandos, respeitando características e peculiaridades individuais e culturais.

Desenvolver-se implica mudança de concepções, percebendo-se enquanto ser questionador, aguçando curiosidades e interesses dos discentes, refletindo-se que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas que se constrói coletivamente, sendo necessário dar-lhe um valor, um sentido e uma finalidade.

É primordial o rompimento com crenças e conhecimentos que criam expectativas negativas em relação ao exercício profissional. Crenças estas que norteiam de maneira negativa o exercício educativo. O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimentos múltiplos e abrangentes que requer aprofundamento e análise perceptivo-crítica. Nessa perspectiva, compreender a profissão e o seu desenvolvimento faz-se necessário para a qualidade do ensino, fator relevante de promoção e inserção social.

Democratização do ensino e desafios docentes

Analisando os modelos escolares implantados no Brasil desde a época da colonização até o fim do século passado, constatou-se com base em Saviani (2007) que os tais modelos escolares eram destinados a uma minoria da população brasileira. Com o avanço dos debates sobre a universalização e democratização do ensino eclodiu o desejo de uma escola voltada para todos, culminado na criação de leis específicas voltadas para a educação.

A implantação do piso salarial nacional e a criação de programas incentivando a formação inicial docente representam marcos históricos na busca da valorização profissional, embora seja necessário avançar nos debates sobre a formação de professores na contemporaneidade, conforme defende Pimenta (1999, p. 15):

Contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Não se pode concentrar somente no trabalho docente a responsabilidade pelos obstáculos enfrentados no processo de ensino/aprendizagem dos discentes da educação básica, pois diversos são os fatores que concernem para isso, desde as políticas públicas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos culturais e sociais da extensão territorial brasileira, as diversas formas de gestão e estrutura das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros aspectos (GATTI, 2010).

Debates sobre a incoerência entre os discursos excessivos e a insuficiência nas práticas revelam uma necessidade de um redire-

cionamento das nossas políticas educacionais já que no início do século XXI a profissão docente emerge como grande consenso de debates e relevância pública na busca de caminhos que corroborem o desenvolvimento econômico e social de um país.

A sociedade atual, questionadora e disposta a enfrentar paradigmas busca uma melhor equidade social e a educação tem um grande desafio de contribuir na promoção da qualidade de vida. As escolas precisam ser constituídas como espaços democráticos e inclusivos, sendo necessária uma articulação coerente entre a gestão e seus docentes, levando em conta a realidade que circunda a instituição. Nessa direção, Lima (2004, p. 118) destaca:

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza.

Partindo-se dessa caracterização é possível levantar algumas problemáticas: esses profissionais estão preparados para atuarem diante de determinados contextos sociais, educacionais e econômicos? Qual a eficácia dessa preparação? Qual a sua percepção da escola antes e após sua formação? Há um elo entre a teoria estudada na universidade e as práticas escolares? Esses questionamentos remetem para uma reflexão sobre a necessidade de se compreender a relevância do trabalho docente na perspectiva de um ensino/aprendizagem satisfatório, um trabalho docente que contribua no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Outro fator relevante possível de constatar foi que a maioria dos estudantes regularmente matriculados na instituição escolar,

onde foram vivenciadas as experiências do PIBID eram das classes menos favorecidas da sociedade, carecendo de políticas públicas efetivas nas regiões da cidade em que habitavam, sofrendo com a violência e com a falta de uma estrutura familiar propícia ao próprio desenvolvimento, além do que grande parte dos discentes realizava dupla jornada, tendo que conciliar trabalho com os estudos porque contribuía com o sustento da família, fato que provocava cansaço físico e mental, comprometendo a aprendizagem curricular.

Busca de uma identidade docente

Mesmo diante de tantos percalços, o desafio foi aceito e em dupla, os acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, iniciaram as atividades semanais na escola. Com a orientação de um supervisor, que era docente na própria escola, passou-se a observar os professores de Matemática na instituição de ensino básico. Um destes professores atraiu a atenção e certo fascínio por parte da dupla que lhe observava. Tal professor possuía amplo domínio do conteúdo programático e uma prática pedagógica diferenciada. O referido professor buscava sempre adequar os conhecimentos curriculares presentes no livro didático, muitas vezes fragmentados e desvinculados do cotidiano dos discentes à realidade que circundava os alunos. O professor usava uma linguagem facilmente compreendida por todos os estudantes, fato abordado por estudiosos como Tardif (2002, p. 39) que afirma: “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Esse admirável professor buscava uma relação de ajuda mútua e reciprocidade com a turma. Marchesi e Martin (2003, p. 111)

comentam a necessidade de criação de um ambiente propício a aprendizagem, afirmando:

Os sentimentos de afeto entre o professor e seus alunos contribuem para criar uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Os bons professores procuram comunicar entusiasmo e carinho para seus alunos. A paciência, a perseverança, o apoio à autoestima dos alunos e o senso de humor são outras das características apontadas nas várias intervenções que estão presentes quando existe uma relação de respeito e empatia com os estudantes.

Compreende-se que um docente não pode ser meramente técnico. A questão docente passa pela afetividade, exige proximidade. O amor precisa ser visto como algo crítico e não ingênuo, já que não se pode fechar os olhos perante a realidade que me circunda. O sujeito é muitas coisas ao mesmo tempo, dependendo do contexto em que está inserido, aonde vai se construindo como pessoa, levando para o campo profissional, peculiaridades do “eu” que foi se constituindo no tempo.

Conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes docentes originam-se de quatro fontes: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência. Junto a essa distinção de saberes, os autores ressaltam a necessidade dos programas de formação darem maior relevância aos saberes da experiência, pois os mesmos constituem-se fonte de referência para a prática docente, fator que o PIBID proporciona aos estudantes dos cursos de licenciatura, porque permite o convívio com diferentes vivências e experiências, constituindo-se num espaço de formação prática na busca da identidade profissional adequada ao futuro exercício profissional.

Durante o tempo em que as atividades inerentes ao programa foram desenvolvidas na instituição escolar buscou-se analisar as estratégias didático-metodológicas de vários docentes da escola.

Analisando-as e comparando-as em similaridades e divergências entre si com vistas à própria construção da identidade profissional.

Na sociedade atual, marcada pelo avanço significativo da tecnologia, o ensino não deve pautar-se em uso de memorização de regras e repetições, isso o tornará desinteressante, obsoleto e inútil, sem significação real na vida cotidiana dos indivíduos. A importância do saber deve ser mostrada na aquisição de competências que auxiliem os educandos na busca de soluções práticas para o trabalho com situações novas e desafiadoras.

A necessidade de busca de estratégias didático-pedagógicas que conduzam a formação de profissionais questionadores deve permear o trabalho profissional, a reflexão deve ser uma constante na prática docente. Conforme pontua Lima (2001) não é necessário trazer receitas prontas, mas sim, fundamentar as práticas, buscar as didáticas específicas e adequadas ao contexto em que estamos inseridos. A referida autora destaca ainda que nenhum docente é dono de sua prática se não tem a reflexão da sua práxis. Então, é preciso refletir, de forma coerente com a realidade em que se vive, para que sejam feitas constatações, descobertas e dúvidas que conduzam o docente para o aprofundamento de sua própria formação. Nessa direção, infere-se que o processo de formação contínua deve ser valorizado pelos docentes que almejam práticas pedagógicas adaptadas e adequadas às necessidades contemporâneas.

A partir do contato com docentes mais experientes foi possível a ampliação sobre a complexidade do processo de ensino/aprendizagem, pois a necessidade de um diálogo amplo entre a experiência docente e a experiência acadêmica, uma complementando a outra, foi desvelada.

Sistematização coletiva de práticas e saberes inerentes ao desenvolvimento das atividades do projeto

Nas reuniões coletivas com todos os bolsistas do PIBID, realizadas mensalmente, havia sempre uma sistematização, por parte

dos acadêmicos que compunham o projeto, das práticas e dos saberes desenvolvidos durante o período. Cada um compartilhava as suas experiências vivenciadas, suas histórias de sucesso e sendo o caso, de fracasso. Havia uma troca mútua de estratégias didático-pedagógicas, constituindo-se num momento de formação importante. Com efeito, Severino (2002, p. 46) afirma que: “[...] também na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”.

Dessa forma, eram importantes as discussões e reflexões sobre as dificuldades oriundas das experiências dos bolsistas acadêmicos que buscavam melhor sistematização dos saberes, no intuito de um conhecimento complexo sobre a estrutura educacional, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Numa perspectiva histórico-crítica, analisaram-se modelos de formação oferecidos aos professores no Brasil a partir da produção científica publicada em livros, trabalhos apresentados em anais de evento, além de revistas e periódicos da área educacional, bem como dissertações e teses. A partir das leituras, fichamentos e resenhas foram elaborados, o que possibilitou um direcionamento das discussões e também a compreensão do processo histórico da formação pedagógica no Brasil. Constatou-se que nas últimas décadas, a formação de professores tornou-se uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor, no entanto, a formação oferecida permanece sem alterações significativas. Dessa forma, faz-se mister repensar o papel da universidade na formação docente, reconstruindo o espaço acadêmico de formação, articulando-o ao debate sociopolítico da educação.

O desenvolvimento das atividades inerentes ao PIBID resultou em um entendimento mais complexo da importância da prática educacional como fator importante na busca da efetivação da aprendizagem. Forneceu subsídios teóricos que conduziram à re-

flexão e adequação dos métodos didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, pois como afirma Severino (2002, p. 46): “[...] a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”.

Pimenta (2002, p. 25) complementa a relevância do entendimento complexo do processo de formação inicial docente, ressaltando que da teoria da universidade para as vivências da escola torna-se é possível: “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação”.

A autora citada acima demonstra que a relação dialética harmoniosa teoria/prática amplia a possibilidade de uma melhor efetivação do conhecimento qualificado, fator relevante na busca de inclusão e transformação social, corroborando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências necessárias à vivência escolar e social.

A universidade, enquanto espaço de formação teórica docente, deve buscar inserir seus acadêmicos na sua futura atividade profissional, ampliando a visão formativa dos estudantes, ultrapassando as barreiras que limitam o poder criativo e inovador que a relação teoria/prática proporciona para a formação inicial do futuro educador, de forma que ao ingressar no exercício docente, este possa ter subsídios suficientes na construção de sua própria identidade profissional, na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Experiências vivenciadas

A experiência como bolsistas do PIBID contribuiu para apreensão da complexidade do processo educativo fazendo emergir a importância do ensino/aprendizagem eficiente, que leve em conta fatores internos e externos ao ambiente escolar. Um ensino que contribua para a superação de paradigmas antiquados que se perpetuaram em muitas escolas, resultando em uma educação aquém

da almejada. Durante os dois anos em que as experiências foram vivenciadas perceberam-se a relevância e as contribuições do PIBID sobre a formação inicial dos futuros professores. O PIBID permitiu a aquisição de um conhecimento mais profundo da complexidade da atuação docente na busca de uma melhor qualidade do ensino. Permitiu a interação com profissionais mais experientes, que com sua bagagem de saberes, vivências e experiências contribuíram com a formação dos futuros professores, os acadêmicos.

Com isso advoga-se que os acadêmicos em iniciação à docência necessitam conhecer a prática pedagógica nas instituições básicas de ensino e em diferentes escolas, para que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos alunos, e suas diversas realidades. O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de troca de saberes, pois a prática docente se desdobra na relação professor-aluno.

Através da experiência proporcionada pelo desenvolvimento das atividades inerentes ao projeto pode-se acompanhar o planejamento dos professores e ter um acompanhamento mais próximo com os docentes da disciplina de Matemática. Foi possível analisar as práticas e saberes que podem ser desenvolvidos nos educandos, assim como habilidades e competências necessárias que os auxiliem na resolução de situações escolares e cotidianas, ampliando a cidadania dos indivíduos, fazendo-os acreditar no poder transformador que a educação pode proporcionar.

Infere-se que a reflexão deve permear o trabalho docente e os professores reflexivos devem conhecer verdadeiramente seu papel e sua importância como mediadores e não apenas como transmissores de conhecimentos, proporcionando assim à relação ensino/aprendizagem uma via de mão dupla. Nesse modo de conceber a formação, pesquisadores defendem que: “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz

conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (AZEVEDO, 2008, p. 45).

Freire (2005) ressalta que no processo de ensino-aprendizagem há uma interação constante entre docente/discente, que o primeiro deve valorizar a bagagem cultural que o segundo traz do seu cotidiano afirmando que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 25).

Na busca do desenvolvimento profissional foi possível analisar a importância da pesquisa educacional na compreensão da atividade docente, através do debate, da análise e da aferição de informações que subsidiam a construção de uma essência profissional. Adquiriu-se o entendimento de que caminhos metodológicos variados necessitam de uma reflexão ampla, sendo necessária uma formação para além do ensino, que englobe valores sociais e culturais da realidade e as universidades precisam estar abertas a estes questionamentos, embora não seja esta a realidade vigente, como afirma Saviani (2007, p. 18-19):

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa [...] Quer dizer, são instituições com as prerrogativas da universidade; logo, universidades, mas sem pesquisa.

No estudo sobre as teorias da educação, Libâneo (2001) defende a necessidade da busca por uma teoria mais abrangente, que possibilite superar as iniciativas na formação de professores que estabelecem uma visão reducionista. No entendimento do referido autor, limitar o docente em relação as suas possibilidades de pesquisa ou de reflexões sobre sua própria prática não conduzem para a emancipação humana. Pereira (2002) posiciona-se favorável a uma educação que leve em consideração o contexto social dos educandos, incorporando ao ensino os saberes cotidianos que os estudantes vivenciam no contexto extraescolar afirmando:

Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (PEREIRA, 2002, p. 42).

As vivências e experiências do projeto foram de suma importância, porque permitiu aferir informações e posicionamentos necessários na busca de uma identidade e de um desenvolvimento profissional, estimulando uma perspectiva crítico-científica, fornecendo subsídios inerentes ao campo específico de trabalho. Nesse aspecto, Formosinho (2009) afirma que a etapa significativa da formação docente ocorre na escola, fato que o projeto oportuniza aos acadêmicos, mesclando o conhecimento teórico com o seu uso no campo prático, acrescentando que a formação inicia-se com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação dos professores no qual o educando incorpora práticas que consideram corretas, em sua atividade profissional.

A grande querela que permanece nos debates sobre a antinomia da relação teoria/prática nos cursos de formação docente deve ensejar a busca de soluções que reflitam uma transição menos traumática da formação acadêmica para o exercício profissional e os programas de iniciação à docência podem corroborar, oportunizando aos estudantes de licenciatura o contato com o seu futuro campo profissional, fornecendo-lhe subsídios necessários na construção de uma identidade docente que se adeque ao contexto em que esteja inserido. Os consensos educacionais brasileiros obtidos nas últimas décadas são um legado que devem ser preservados, embora seja preciso avançar na perspectiva da educação como fator de exercício pleno de cidadania.

Resultados preliminares da investigação

A experiência como bolsistas do projeto constituiu-se num momento de formação, constituição e aperfeiçoamento da aprendizagem profissional. André (2001, p. 92-93) proporciona uma reflexão significativa sobre a identidade do ser professor, a saber:

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada área específica, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do que?) as áreas específicas em que ensinam. [...] Muitas são as dimensões do profissional professor [...]; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade.

O ingresso na Educação Básica, como docentes possibilitou a visão de o quão complexa, envolvente e desafiante é a profissão. Baseando-se nos constantes desafios presentes nessa profissão, diz-se que as experiências do projeto proporcionaram a vivência no contexto educacional de uma forma fascinante, tanto que o ingresso na atuação prática como professores da Educação Básica não representou um momento difícil, mas sim uma certeza de que a atividade educativa constitui-se uma prática prazerosa e transformadora.

Poeticamente falando, diz-se que não há nada mais gratificante do que você ver o sorriso de uma criança mediante a compreensão complexa do conhecimento curricular. Isso inspira e impulsiona a busca da equidade entre o ensino e a aprendizagem, enfocando

a função social da escola, como espaço de democratização e inclusão. No cotidiano enfrentam-se situações adversas, mas não se deve desanimar porque a construção da identidade docente é um processo que se constitui no cotidiano, os percalços são eminentes, mas a satisfação do dever cumprido supera qualquer entrave profissional.

O exercício de interpretar a realidade é construção que necessita formação e prática contínua. O auxílio à aprendizagem da prática profissional deveria estar associado a estímulos, questionamentos, pesquisas e não em verdades acabadas. É preciso uma reflexão. Necessita-se de profissionais que sejam filhos da dúvida e amantes do conhecimento, profissionais que interpretem a realidade aferindo informações que corroborem o exercício qualificado da docência (MAGALHÃES JÚNIOR, 2009).

O saber profissional, segundo Tardif (2000) é aprendido na atuação docente, pelas experiências vivenciadas, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional. A construção da identidade profissional é algo que se aperfeiçoa na prática, não existem receitas prontas, nem modelos acabados, é necessário refletir e buscar adequar suas estratégias didático-pedagógicas as reais necessidades dos seus educandos, respeitando o contexto sociocultural em que estamos inseridos.

A criação e ampliação do programa institucional de iniciação a docência (PIBID) representa um momento importante de formação nos cursos de licenciatura, visto que o país apresenta déficits de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento humano, principalmente na área das ciências exatas. Essa conquista inicial é um passo importante na busca de uma educação de qualidade, mas não se pode entrar na onda do conformismo que dominou o sistema educacional durante muitas décadas, necessita-se avançar nos debates, buscando-se valorizar os docentes, dando-lhes subsídios necessários para que possam desempenhar sua

função de forma a contribuírem no desenvolvimento do imenso Brasil de contrastes.

Para concluir, perfilham-se os ensinamentos de Pimenta e Lima (2012) para destacar que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade, contribuindo na inovação das práticas educativas e no desenvolvimento profissional docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de Ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto ed., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926–1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 21/05/2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Emília Ferreira de. Formação de professores – passado, presente e futuro: O curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores – passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES JÚNIOR, A.G. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso. P. 121-128. In: SALES, J.A.M.; BARRETO, M.C.; FARIAS, I. M.S de. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: Ed UECE, 2009. p 121-128.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, n. 4, p. 104-139, 1991.

PEREIRA, E. M. de A. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. **Avaliação**, Sorocaba/SP, ano 7, v. 7, n. 1, p. 35–46, mar. 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: Por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, n. 4, p. p. 215-233, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, n. 13, p.31-55, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 22.05.2014

Aceito em: 05.08.2015

Formação de professores em cursos a distância: as políticas públicas implementadas no cotidiano das práticas

ROSANE CARNEIRO SARTURI

Doutora em Educação. Professora Associada I do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

NAILA COHEN POMNITZ

Mestranda em Educação. Professora da rede municipal de ensino, atuando na Escola Municipal de Educação Infantil Nosso Lar, Santa Maria, RS. E-mail: naila.cohen@gmail.com

FERNANDA CRISTOFARI MACHADO

Especialista em Informática Instrumental para professores da Educação Básica. Professora da rede municipal de ensino de Jaguari, atuando na EMEF Getúlio Vargas. E-mail: fecristofari@hotmail.com

ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO

Mestre em Educação. Professora da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. E-mail: elizianetainalr@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o contexto das políticas públicas inerentes a formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, observando o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, realizou-se um estudo documental e bibliográfico como forma de inferir conceitos relacionados à formação de professores e a Educação a Distância (EaD), bem como pesquisa na base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne aos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do ano de 2011. A base teórica constituiu-se de documentos legais do Governo Federal, bem como de autores como Arroyo (2000), Freire (1995, 1996), Perrenoud (2000, 2002), Imbernón (2009, 2010), entre outros. A metodologia proposta contempla uma abordagem quanti-qualitativa (TRIVINÓS, 2008), através da análise documental das políticas públicas educacionais atuais para a formação de professores e dos dados coletados através da plataforma do INEP. Para compreender os dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) como forma de ler criticamente os objetos que constituem o escopo desta pesquisa. Por meio das análises realizadas observou-se que, os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para programas de educação a distância, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos.

Palavras chave: Formação de professores. EaD. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the context of public policy inherent in teacher education in distance mode, considering the skills and abilities necessary initial training, observing the pedagogical design of a pedagogy course the distance of a federal institution of higher education (IFES) of Rio Grande do Sul (RS). To this end, we performed a documental and bibliographical study as a way of inferring concepts related to teacher education and distance education as well as research in the database provided by the National Institute for Educational Studies Teixeira (INEP) in respect of data from the National Evaluation System of Higher Education (SINAES) of 2011. theoretical basis consisted of legal documents of the Federal Government, as well as authors like Arroyo (2000), Freire (1995, 1996), Perrenoud (2000, 2002) Imbernon (2009, 2010), among others. The proposed methodology includes a quantitative and qualitative approach (TRIVIÑOS, 2008), through documentary analysis of current educational policies for teacher training and the data collected through the INEP platform. To understand the data we used the content analysis of Bardin (2011) as a way to critically view the objects that constitute the scope of this research. Through the analyzes it was observed that the technological advances in the educational system have encouraged the creation and the development of programs aimed at distance education policies as the technologies provide new conditions of production and construction of knowledge.

Keywords: Training of teachers. EaD. Public Policy.

Introdução

Nos últimos anos, em que a educação passou a ser vista no mundo globalizado como um dos fatores mais importantes do desenvolvimento de um país, as mudanças que acarretaram o processo de internacionalização da economia e da informação influenciaram o modo de pensar e agir da sociedade como um todo. Estas mudanças, advindas da inserção de novas tecnologias de comunicação no cotidiano da população, alavancaram, também, o sistema de ensino de modo geral, ampliando o acesso e garantindo, por meio de políticas públicas voltadas para a educação, a permanên-

cia de estudantes nos diferentes níveis de ensino, proporcionando, principalmente, maior acesso ao ensino superior.

Até o final da década de 1990, no meio acadêmico, considerava-se a educação a distância (EaD) como uma educação como sendo de baixa qualidade. Com a crescente demanda para o ensino superior e a grande procura por esta modalidade de ensino, houve uma valoração da mesma, fazendo com que muitos educadores acreditassem na possibilidade de se fazer EaD com a mesma qualidade e mesmos requisitos da educação presencial (SARAIVA, 2010).

Nesse ínterim, Moran (2000, p. 69) afirma:

O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

Diante disto, o debate atual na área de formação de professores busca refletir e problematizar acerca da relevância da EaD para práticas inovadoras no âmbito da educação que consideram a avaliação como instrumento balizador da qualidade do ensino superior. A avaliação no âmbito da formação inicial, deste modo, necessita considerar as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

Neste ínterim, este artigo¹ tem como objetivo analisar o contexto das políticas públicas inerentes a formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, analisando-se um curso de Pedagogia EaD de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS).

Procurou-se refletir sobre aspectos importantes acerca da EaD, tais como sua efetivação como modalidade de ensino e as

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

políticas públicas que a balizam, bem como refletir sobre a organização do projeto pedagógico do curso (PPC) de Pedagogia EaD de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS) no que concerne às competências e habilidades inerentes a este curso de formação de professores em consonância com àquelas exigidas no processo de avaliação deste.

Para tanto, realizou-se um estudo documental acerca da legislação vigente que fornece as bases legais para a educação a distância e os cursos de formação de professores, bem como um estudo bibliográfico, como forma de inferir conceitos relacionados à formação inicial de professores e a EaD, pautando-se no estudo de autores que abordam as referidas temáticas. Ainda, realizou-se pesquisa na base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne ao Censo da Educação Superior do ano de 2012, como meio de obter dados atuais no que se refere ao número de matrículas na educação superior a distância e os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do ano de 2011, que avalia os cursos superiores. Tais dados refletem a crescente demanda por cursos na modalidade a distância, evidenciando a valia dos sistemas de avaliação destes, considerando, no âmbito deste artigo, as inter-relações entre as competências e habilidades abordadas durante a formação inicial e aquelas constantes no processo de avaliação, dos cursos de educação superiores.

A técnica utilizada para a análise dos dados obtidos com a pesquisa foi a análise de conteúdo, que Bardin define como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 2006, p. 11). Assim, espera-se descobrir o que está por trás do que conteúdo posto, ou seja, considerando como dados dessa pesquisa aqueles obtidos por meio de análise das competências e habili-

dades constantes nas provas do SINAES e dos documentos legais enseja-se inferir conhecimentos além do que está dito, ou seja, no interdito entre as palavras, avaliando a ligação entre o que está posto (teoria) e o que se efetiva (prática).

Deste modo, acredita-se que por meio desta pesquisa, se conseguiu não apenas pontuar acerca das políticas públicas da modalidade de ensino EaD, mas também refletir sobre estas políticas e ainda aprofundar problematizações, considerando as competências e habilidades inerentes a formação inicial do pedagogo: habilidades e competências, estas, que reflexionarão sua práxis educativa.

A educação à distância enquanto política pública para formação de professores

O ensino a distância, no Brasil, teve suas primeiras experiências com cursos profissionalizantes transmitidos pelo rádio e por correspondência, que se popularizaram a partir do início da década de 40. Os tele cursos (utilizando-se da televisão, em meados da década 70) foram os sucessores do ensino via rádio, e apenas no final da década de 90 a internet, juntamente com o computador, começam a ganhar espaço.

O rápido crescimento da EaD em âmbito nacional nos últimos anos acarretou a necessidade de uma legislação específica que balizasse sua consolidação enquanto política de estado. De acordo com o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996): “[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada [...]” (BRASIL, 1996).

Inicialmente, em 1998, este artigo foi regulamentado pelos Decretos n. 2.494 (BRASIL, 2013b) e n. 2.561 (BRASIL, 2013c), sendo substituídos em 2005 pelo Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005), que contém a definição e as características da EaD, bem como as

condições para credenciamento e oferta de cursos a distância nas instituições brasileiras.

Nesse ínterim, na atual legislação brasileira, a EaD é caracterizada como modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, na qual a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, a EaD, que não apresenta uma definição singular, tem em comum o fato de flexibilizar tempos e/ou espaços para ensinar e aprender. De acordo com Moore e Kearley (2007), a EaD é uma modalidade de ensino em que o aprendizado planejado ocorre em lugar diferente do lugar de ensino, necessitando de técnicas especiais de comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Na concepção de Moran (2013), EaD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

As mediações que se dão na EaD por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), demonstram um dos grandes diferenciais dessa modalidade de ensino, que segundo Garcia Aretio e Martín Ibáñez (1998) é a capacidade de inovação, de aperfeiçoamento e de superação dos problemas contemporâneos para estabelecimento de estratégias de aprendizagem capazes de responder às novas e urgentes demandas sociais, pois, não é necessário que docentes e discentes estejam presentes no mesmo espaço ao mesmo tempo para que haja interação.

Como afirma Mota (2009) a educação a distância proporciona a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, facilitando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e permanente de professores da educação básica.

As políticas públicas de educação a distância impõem novos desafios para sociedade, uma vez que o contexto educacional é mediado pelo sistema político econômico, tecnológico, social e cultural de determinada sociedade.

Assim, é necessária a oferta de ensino de qualidade, no qual a organização do trabalho escolar seja compatível com os objetivos socioeducativos, procurando desenvolver na sociedade um novo cidadão, mais completo e em condição de atuar contribuindo para o seu enriquecimento intelectual.

Considerando que a EaD proporciona interação em tempos e espaço diferentes, ela apresenta-se como uma importante política pública no sistema educacional brasileiro, pois oferece a estudantes que residem distante das grandes cidades e regiões metropolitanas o acesso a educação superior, quebrando, assim, um paradigma.

Aliar as novas tecnologias aos processos e atividades educativos, como salienta Parente (2004), pode significar dinamismo, promoção de novos e constantes conhecimentos, e o prazer do estudar, do aprender, criando e recriando, promovendo uma aprendizagem e renascimento constante do indivíduo, ao proporcionar uma interatividade real e bem mais verdadeira, burlando as distâncias territoriais e materiais. Torna-se necessário, então, que educadores se apropriem das novas tecnologias, vendo nesses veículos de expressão de linguagens, o espaço aberto de aprendizagens e de crescimento pessoal e profissional.

A possibilidade de formação inicial de professores em cursos a distância desperta para uma nova concepção de professor, pois

esse precisará se apropriar de conhecimentos relacionados às TDI-Cs enquanto aluno e, certamente levará este aprendizado aos seus alunos enquanto professor.

Essa relação reforça a discussão de autores como García Arellano (2001) e Moran (2009) sobre esta temática, ou seja, que as modalidades de ensino presencial e a distância estão a cada dia menos opostas e mais complementares, pois a diferença entre presencial e a distância muitas vezes é determinada pela quantidade e pelos tipos de tecnologias interativas utilizadas, uma vez que, a educação não perde em momento algum sua intencionalidade, ou seja, seus objetivos, pois não perde de foco suas funções: social, política, econômica, psicológica, entre outras.

A EaD, conforme Almeida (2013) permite vislumbrar uma redemocratização da informação e do conhecimento, prioridade absoluta das nações, garantindo o acesso à educação permanente para todos, além de ser um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de estudantes.

Parente (2004) esclarece que o uso das redes e tecnologias, como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural.

Desta forma, o ato de educar com o auxílio da internet proporciona a quebra de barreiras, de fronteiras, e remove o isolamento da sala de aula, acelerando a autonomia da aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos. Assim, a educação pode assumir um caráter coletivo e tornar-se acessível a todos.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), a meta 12 descreve a intenção de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento (50%), e a taxa líquida para trinta e três por cento (33%) da população de dezoito (18) a vinte e quatro (24) anos, assegurando a qualidade da educação por meio da ampliação da oferta de vagas e da expansão e interio-

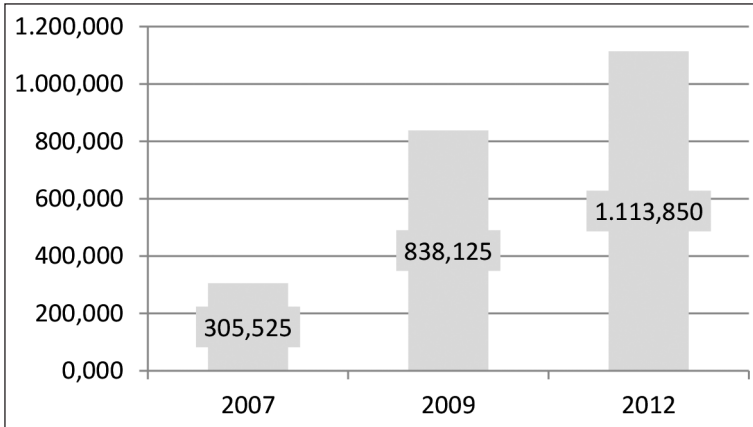
rização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional e pela fomentação da oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

Portanto, os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para programas de educação a distância, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos em que a presença física do professor pode ser dispensável contribuindo, então, para a expansão do ensino em todos os níveis, qualificação de professores, ampliação da oferta de ensino de qualidade e inclusão social.

Desta forma, os números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo da Educação Superior de 2012 dão conta que, no período 2011-2012, houve um crescimento de 4,4% nas matrículas para o ensino superior, (indo ao encontro do que o Plano Nacional de Educação baliza).

Ainda, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), o número de matrículas, em nível nacional, vem crescendo na modalidade de educação a distância.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas na EaD.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Conforme aponta o Gráfico 1 houve um elevado crescimento no número de matrículas nas instituições públicas que ofertam cursos de nível superior a partir de 2007 em função do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2007). Algumas outras políticas contribuíram para essa expansão, quais sejam: Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação de novos *câmpus* nas IFES, proposta de expansão do ensino noturno público, criação de novas universidades federais, proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e expansão da EaD, entre outras.

Neste sentido, o sistema UAB é uma política pública de expansão e interiorização do ensino superior, instituída pelo Decreto Presidencial n. 5.800 de 2006 (BRASIL, 2006) e que tem sido amplamente utilizada para oferta de formação inicial e educação permanente por meio de cursos a distância, dirigidos preferencialmente e prioritariamente ao atendimento dos professores que atuam na

educação básica, além de segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior.

É composta por um sistema integrado, composto pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsáveis pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB; as instituições públicas de ensino superior (IPES), que executam os projetos e oferecem os cursos; e os estados e municípios que são responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial.

Deste modo, partindo-se do pressuposto de que a formação de professores é consequência das políticas públicas que abrangem o sistema educacional, e de que é necessário que ocorra uma articulação das práticas com as políticas públicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pensa-se numa formação inicial no âmbito do ensino a distância que priorize as inter-relações entre a teoria e a prática, formando um profissional qualificado e apto a trabalhar em todas as esferas que compõe o vasto campo de atuação de um pedagogo.

Interfaces da formação de professores por meio da EaD: considerações acerca da formação inicial – permanente de professores

As rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual, no que concerne ao advento das TDICs, reflexionam-se, igualmente, no contexto educacional. Esta mudança exige dos professores ações emergentes diante dos desafios enfrentados, principalmente em relação a sua formação. Neste sentido, a modalidade da Educação a Distância apresenta-se como uma política pública aliada a formação permanente dos professores.

Por conseguinte, as políticas públicas para educação vão ao encontro destas emergentes modificações no panorama educacional. Um exemplo bastante recente é a obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os professores, determinada pela Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que impulsionou ações no sentido de inserir políticas públicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que atendessem a demanda da formação de professores da educação básica e as instituições formadoras de professores que, precisam adequar-se a evolução estabelecendo estratégias que fortaleçam a democratização do processo pedagógico e assim, sua efetividade.

Segundo Imbernón (2009) formação inicial assume um importante papel para a formação do profissional “sensível e permeável a mudanças”, pois, é na “formação inicial que se constroem hábitos que incidirão no exercício da profissão.” (IMBERNÓN, 2009, p. 53-54).

Logo, compreende-se que a formação inicial é um espaço-tempo em que se constroem bases sólidas de conhecimentos prévios sobre as instituições educativas, a realidade econômica, social, cultural e científica que serão necessários no exercício das práticas pedagógicas.

De acordo com Imbernón (2009, p. 61): “[...] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que devido à carência ou a insuficiência da prática real se limitam predominantemente a simulações dessas situações.” Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo deve possibilitar bases sólidas para trabalhar nos diferentes contextos sociais e com os diferentes sujeitos desses contextos.

Deste modo, o perfil de profissional que se espera formar contempla um professor que tenha “[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão.” (BRASIL, 2006).

Pensar o pedagogo a partir de sua inserção na educação a distância nos direciona a pensar em uma educação que pressuponha a emancipação dos sujeitos por meio das lutas e da construção de conhecimentos a partir das práticas com e no mundo (FREIRE, 2011).

Com isso, muitos aspectos dos cursos de pedagogia precisam ser repensados e melhorados, pois o pedagogo é indispensável nas suas diferentes áreas de atuação. Portanto, não se propõe um curso generalista, mas, compreende-se como sendo imperativa na formação de um profissional a preparação para os diferentes contextos nos quais se pode trabalhar.

Para, além disso, Libâneo e Pimenta (2006) irão ratificar a importância da continuidade da formação do profissional da área da educação para além da formação inicial, pois os saberes e fazeres pedagógicos são aprendidos, articulados na formação inicial e possuem continuidade ao longo da trajetória profissional do pedagogo.

Diante disto, ao longo dos tempos, percebeu-se a necessidade de pensar uma maneira de os professores, após sua formação inicial (conclusão) no ensino superior, darem prosseguimento em seus estudos, pesquisando/refletindo sobre a realidade da educação, da escola, enfim, sobre os desafios e as perspectivas presentes no cotidiano de seu trabalho.

Formação Permanente de Professores

A formação que era denominada como “formação continuada” foi pensada e proposta para os professores como um “modelo” ou ainda um “treinamento” de maneira padronizada a ser exercido por eles. Destaca-se que a formação continuada, em sua origem, foi planejada para os professores e não com os professores. Sobre isso, Imbernón (2010, p. 55) explica:

[...] historicamente os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas que se supunham co-

muns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de um modelo de treinamento [...].

Os problemas e desafios enfrentados nas realidades das escolas eram considerados como genéricos. Então, para os professores eram oferecidas palestras, oficinas, seminários em que um especialista era responsável por apresentar um tema a ser explanado por ele e, ainda, explicava os métodos a serem desenvolvidos para que os problemas fossem “solucionados”. O objetivo a ser alcançado era bem claro: os professores deveriam reproduzir o que lhes tinha sido apresentado na sua formação e assim “resolveriam” seus problemas na escola.

A perspectiva teórica que orientava a “formação continuada” de professores, mesmo que não sendo problematizada de maneira clara e objetiva, era o positivismo, pois se tratava de pensar a educação de maneira técnica, racional. Acreditava-se que era possível mensurar de maneira exata os problemas da educação e, para isso, bastava apenas uma solução para todos os problemas:

A base científica dessa forma de tratar a formação:

[...] foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para leva-las aos diversos contextos educativos. A formação mediante exemplos de êxito realizados por outros tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema em comum (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

Ocorrendo a “formação continuada” de professores, nessa perspectiva, percebeu-se que os indivíduos, as realidades sociais e os contextos escolares eram completamente desconsiderados, ou seja, notados de maneira genérica. Todos os espaços educativos eram vistos com tendo os mesmos problemas, pois os estudantes eram da mesma maneira e, para isso, bastavam práticas pedagó-

gicas uniformes em qualquer situação ou circunstância. E ainda, o trabalho do professor deveria ser de mera reprodução daquilo que lhe era apresentado, não existindo a necessidade de reflexão sobre sua prática pedagógica ou qualquer iniciativa e criatividade, pois o mesmo apenas realizava tarefas.

Apesar de pensar-se este tipo de formação como algo muito distante de nossa realidade, ainda nota-se que a visão de o professor ser compreendido como “simples executor de tarefas” ainda está muito presente em nossas escolas e isto é um vestígio da história do magistério que ainda não foi superado. O que é reafirmado não apenas pela maneira como acontecia/acontece a formação continuada de professores, mas também pelo modo como seus saberes eram e ainda são desconsiderados. A esse respeito, Arroyo (2000, p. 76) afirma:

Os currículos da Escola Básica, as grades, as disciplinas, o caráter elementar, primário desses saberes escolares fechados os tornou ainda mais fechados, sem interesse para os mestres que os dominam. Temos percebido que as primeiras vítimas desses conteúdos fechados da docência são os próprios docentes.

O autor ainda explica sobre a necessidade de compreender e perceber que os professores e os estudantes estão na centralidade do processo da educação, pois são eles que estão construindo as relações pessoais e interpessoais que perpassam todos os processos de ensino-aprendizagem, não apenas dos conteúdos escolares, mas também das relações sociais e das vivências do cotidiano social destes estudantes. Arroyo ratifica que, quando apontados os problemas da educação, todos os olhares, primeiramente, voltam-se para o trabalho do professor. O trabalho dele é visto como peça principal sobre o que está ocorrendo e, também, como possível caminho para que as dificuldades sejam superadas. Dessa maneira, o trabalho do professor não pode e não tem como reduzir-se à mera reprodução, uma vez que se trata de um trabalho de extrema

responsabilidade, um trabalho específico de um sujeito em particular que estudou, estuda, vivencia e ainda pesquisa sobre aquela realidade; aquele trabalho é peculiar do professor, ou ainda, como denomina o autor, trata-se de um ofício, um ofício de mestre, compreendido da seguinte forma:

[...] o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam os segredos, seus saberes e suas artes (ARROYO, 2000, p. 18).

Portanto, existe a necessidade de o trabalho do professor ser compreendido com intencionalidade pedagógica, que exige do professor o constante movimento dialético entre seu fazer e o seu pensar, visto que o trabalho do professor é um trabalho dialético e dialógico em que a reflexão sobre a ação a ser realizada é constante, assim como a reflexão sobre a ação que está ou foi realizada também deve ocorrer permanentemente. Isto porque o professor é mediador dos processos de aprendizagem dos sujeitos, processo que é dinâmico, mutável, único com cada sujeito e que não ocorre apenas com o estudante, mas com o próprio educador.

Desse modo, duas dimensões estão presentes no trabalho do professor, da modalidade EaD; trata-se da questão da dimensão prática (o fazer) e a sua relação com a questão teórica (o pensar). Portanto, teoria e prática estão imbricadas no trabalho do professor, e, sendo assim, necessitam que ocorram juntas, para que a prática não se “esvazie” por falta de sustentação e aprofundamento, e nem que se caia em um “teoricismo vago”. Logo, essas duas dimensões acontecendo relacionadas dialeticamente e com intencionalidade pedagógica trata-se da *práxis* pedagógica que precisa fazer-se presente no trabalho pedagógico.

Práxis pedagógica: relações entre teoria e prática

Pela processualidade da formação permanente, constata-se que além da dialeticidade, dialogicidade, participação, a *práxis* pedagógica apesar de inúmeros discursos não seja anunciada de maneira explícita, implicitamente encontrava-se no diálogo dos professores. Rossato (2008, p. 331) corrobora com essa ideia “[...] *práxis* pode ser compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequência prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.”

Diante disso, os espaços-tempo para formação permanente com os professores necessitam ganhar dinamicidade pelo diálogo problematizador e reflexivo, pelo desafio para todos “dizerem a sua palavra”, que os processos de formação permanente comessem a romper com esta compreensão. A formação permanente passa a ser assumida pelos professores como coautores da (re)construção de conhecimentos; assim constituía-se em geradora não só de espaços interativos para produção do conhecimento, mas da preocupação e possibilidade de os professores produzirem seu próprio conhecimento, assumindo seu trabalho como *práxis* na educação, em especial na Educação a Distância.

Isto implica a reelaboração dos pressupostos que orienta a aula e a prática pedagógica, pois como afirma Vázquez (2011, p. 221) “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Para o autor, embasando-se em Marx, a *práxis* é teórica e prática, enquanto se constitui em ação transformadora crítica e consciente, pela qual o sujeito atua e interfere sobre a realidade em que está inserido.

Desse modo, a perspectiva “bancária de educação”, tão criticada por Freire (1980) em sua obra, aparece também como sendo um desafio a ser superado na formação permanente com os educadores. Eles necessitam conceber a passagem, ou melhor, ainda,

construir uma compreensão de que o seu trabalho de “dar aula” é uma (re)construção de conhecimentos *com* o outro e não uma mera transferência de “conteúdos” *para* outro.

Esta “herança bancária” do trabalho do professor ainda está bastante presente na educação escolar brasileira. Portanto, torna-se emergente superá-la, o que exige trabalho coletivo, vontade, humildade e muito estudo; estudo que está imbricado com o trabalho do professor, ou seja, com a sua intencionalidade pedagógica.

Se a escola for considerada como uma instituição pautada por sua intencionalidade, reagindo a orientações do modelo social em que se insere, pode-se entender a pesquisa como uma forma de os professores e os estudantes encontrarem novos sentidos para o conhecimento científico (e, em decorrência, para o conhecimento escolar), atribuindo-lhe sentidos mais em acordo com o que vivem do que com o que lhes é exigido estudar. Dessa forma, há, na pesquisa, uma possibilidade emancipatória, e sobre isso Moreira explica que “[...] o processo emancipatório freireano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida e existência dos oprimidos” (2008, p. 163).

Assim, a pesquisa é capaz de permitir aos sujeitos atribuírem sentidos ao seu fazer, à sua cultura, intervindo em seu grupo, contribuindo para que este grupo redefina seus próprios sentidos. Em síntese, essa é a centralidade da *práxis* pedagógica que caracteriza o trabalho dos professores, ou seja, a “[...] *práxis* assume uma dimensão histórica, que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação” (ROSSATO, 2008, p. 333).

Apesar da extrema importância de os professores realizarem pesquisa sobre e na sua prática, a sobrecarga de trabalho que lhes é atribuída cotidianamente dificultam as possibilidades de reflexão. Sendo assim, entende-se a formação permanente dos professores-pesquisadores como um movimento contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas

críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico dos professores, também para com a sua formação permanente. Assim eles tornam-se os sujeitos dos processos dialógicos e intersubjetivos, enquanto reflexão crítica sobre suas práticas educativas, dialetizando-as com teorias e autores estudados, para possibilitar a transformação das suas atitudes e ações enquanto profissionais da educação, tanto no nível de escola como no nível de intervenção na realidade social.

Então, ratifica-se a construção de uma *práxis* pedagógica, pois, a *práxis*, “[...] opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.” (ROSSATO, 2008, p. 331). Dessa forma, é extremamente desejável que os(as) professores(as) tenham a disposição de enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista e seu *quefazer* educativo, promovendo uma análise mais profunda das situações e elaborando novos modos de pensar e fazer seu trabalho; afinal, “[...] o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de *práxis*, de ação e reflexão [...]” (FISCHER, 2008, p. 414).

Pensa-se que o trabalho dos professores seja a “produção” da aula, um tempo-espaço em que necessariamente precisa acontecer a (re)construção dos conhecimentos, seus e de seus estudantes. Porém, é mais que isto, é *práxis* na medida em que, ao realizá-lo, evidencia crenças elaboradas a partir da reflexão sobre suas práticas, de modo indissociado, assumindo a intencionalidade de “ensinar” para ajudar na transformação da realidade em que ele e os educandos estão inseridos.

Com base nessas reflexões, percebe-se que não existem modelos prontos para encaminhar a pesquisa, nem a *práxis* pedagógica de professores. Até porque se existissem, novamente, agir-se-ia com base em modelos superados, paternalistas e autoritários, que

impedem o diálogo. Assim, podemos pensar em alternativas que sejam condizentes com a leitura feita da realidade, considerando os interesses dos grupos de trabalhadores, tanto os professores.

Esses caminhos apontados, construídos e organizados por meio da formação permanente com os professores vão (re)elaborando os espaços educativos em que se almeja a emancipação dos sujeitos, e, desse modo, tornando reais essas possibilidades a cada passo no coletivo. Compreende-se que é necessário que os professores sejam profissionais que estejam constantemente se atualizando, antecipando-se, desenvolvendo alternativas e implantando diferentes formas para a construção de conhecimentos significativos e transformadores; e no momento em que se voltam para a compreensão da realidade, ressignificando também os conhecimentos já sistematizados, a práxis pedagógica que está sendo construída já vão se constituindo em processo de pesquisa, e de formação permanente.

PPC: competências e habilidades para a formação docente

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o documento que baliza os parâmetros para a ação educativa, fundamentado em consonância com o projeto pedagógico da instituição, garantindo a formação global do acadêmico de acordo com os objetivos de cada curso.

Conforme Veiga (1995, p. 12-13), o projeto pedagógico “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

O Projeto Pedagógico de Curso analisado será de um curso de Pedagogia a distância de uma IFES pública do RS, identificado neste artigo como Curso de Pedagogia EaD.

O PPC do curso de Pedagogia EaD tem como balizadores a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2014c),

que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Conforme informações constantes no PPC, as atividades do curso são desenvolvidas em sua maioria, à distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, integrando professores e alunos em diferentes tempos e diferentes espaços.

Considerando o espaço-tempo de ensino-aprendizagem dos cursos EaD, o PPC do curso de Pedagogia EaD organizou sua matriz curricular visando a expansão além de seu espaço físico, com o objetivo de formar profissionais em nível superior para a docência na educação básica (educação infantil e anos iniciais), ensino normal e educação de jovens e adultos (EJA).

Diante de situações específicas do cotidiano escolar, a formação deste profissional com o objetivo de consolidar os conhecimentos inerentes a prática nas diversas modalidades nas quais o pedagogo atuará, exigirá competências pedagógicas e metodológicas do docente necessárias a atuação profissional, sendo estas orientadoras das práticas nos diferentes âmbitos de atuação docente.

Perrenoud (2000, p. 15) define competência como a: “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Ainda, pode ser compreendida como a “[...] aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Neste sentido, considerando o perfil de profissional formado pelo curso de Pedagogia EaD, o professor que irá atuar nas escolas e que terá a incumbência de formação de competências pessoais em seus alunos (MACHADO, 2002), necessita ter sua formação inicial pautada igualmente no desenvolvimento de competências.

Estas competências profissionais revelam-se a partir de um professor reflexivo, que considere a avaliação como parte integrante do processo de formação, tendo como finalidade “[...] a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2014c).

O PPC do curso em destaque aponta que se necessita conceber a formação do professor sob uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional, ou seja, entre a teoria e a prática, entre o processo de qualificação inicial dos professores e sua atuação, tanto em instituições escolares como não escolares. Ainda, o referido projeto aponta para uma formação acadêmica baseada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades subjacentes ao campo de atuação do profissional formado.

Machado (2002) ressalta que não existe competência sem referência a um contexto, por meio do qual ela se materializa. Ou seja, as competências só podem ser desenvolvidas intrinsecamente ao contexto profissional do acadêmico que está sendo formado.

Considerando a valia do conhecimento do contexto de atuação do acadêmico, o PPC do curso de Pedagogia EaD, baseado na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), considera como central para a formação do licenciado em pedagogia:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, art. 3º).

A formação deste profissional, apto para atuar em diferentes contextos e que considere os mesmos, respeitando as especificida-

des dos sujeitos partícipes de sua prática perpassa o currículo do curso, pensado e elaborado com o fim precípua de formar profissionais com competências e habilidades para o trabalho nos diferentes espaços-tempos.

Machado (2002, p. 145) difere competências e habilidades, em que as habilidades “[...] funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências”. Ou seja, as formas de realização das competências são habilidades: as competências são macro habilidades, e as habilidades são micro competências (MACHADO, 2002). Os meios para o desenvolvimento destas habilidades (ou micro competências) são as disciplinas, que juntas, formam a matriz curricular do curso.

Perrenoud (2000) aponta em sua obra “Dez novas competências para ensinar” uma relação de competências intrínsecas ao cotidiano de um educador que se materializa na prática docente, mas que tem seus pressupostos balizados pelas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso. Ou seja, a formação inicial necessita proporcionar recursos básicos para o desenvolvimento das competências nos acadêmicos.

A matriz curricular do curso de Pedagogia EaD (que é parte integrante do PPC) elenca uma gama de disciplinas que contemplam a formação para as diversas modalidades de ensino a qual o formando sairá habilitado a atuar. Dentre estas, há uma disciplina denominada Seminário Integrador, que prevê ações conjuntas entre as disciplinas conceituais e a prática educativa, com o objetivo de articular interdisciplinarmente os saberes teóricos e as práticas educativas previstas na matriz curricular para a realização do curso.

Perrenoud (2002) aponta que:

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas

dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos (PERRENOUD, 2002, p. 22).

A colocação de Perrenoud converge com a proposta da disciplina de Seminário Integrador, que articula as experiências de sala de aula ao processo de aprendizagem do acadêmico, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionarão ao futuro pedagogo saber agir, saber fazer e saber compreender (MACEDO, 2002).

Alessandrini (2002) indica que a noção de competência refere-se à capacidade de compreender determinada situação e (re) agir frente a ela, avaliando a situação com o objetivo de encontrar a melhor forma de atuação.

A questão da avaliação no âmbito das competências não se refere apenas à avaliação pontual de determinada situação, mas implica na avaliação que engloba desde as disciplinas, perpassando pelas habilidades (micro) e findando nas competências (macro). A avaliação concerne tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto à qualidade da educação ofertada.

Perrenoud (2002) aponta algumas características da avaliação que deveriam permear a formação dos professores:

- avaliação só incluir tarefas contextualizadas;
- avaliação referir-se a problemas complexos;
- avaliação contribuir para que os estudantes desenvolvam suas competências;
- avaliação exigir colaboração entre os pares;
- auto avaliação como parte da avaliação.

A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2014c), considera, em seu artigo 8º, as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, que, de acordo com

as presentes Diretrizes, necessitam ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: “[...] II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado” (BRASIL, 2014c, s/p).

O PPC do curso de Pedagogia EaD propõe avaliações no âmbito micro e macro, que se dividem em avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

A avaliação da aprendizagem no referido PPC é concebida como meio de acompanhamento, reorientação e reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes, em que são sugeridos quatro níveis de avaliação, quais sejam:

- acompanhamento pelo professor;
- auto avaliação;
- avaliação presencial;
- acompanhamento através do Seminário Integrador.

A avaliação institucional considera o apontado no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IFES ao qual pertence o curso analisado, que utiliza como processo de avaliação externa o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (SINAES), que possui uma série de instrumentos complementares e de informação, capazes de juntos traçarem um panorama da qualidade da educação que está sendo ofertada.

Thurler (2002, p. 64) afirma que “[...] a qualidade é assegurada, de um lado, por uma verificação regular do desempenho dos alunos, e de outro, pelo controle externo da competência dos professores”.

Neste sentido, faz-se necessária uma breve análise do relatório síntese do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (ENADE), parte do processo de avaliação externa do SINAES, do ano de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), no que concernem as habilida-

des e competências avaliadas para a manutenção de uma educação inicial de qualidade, a fim de verificar-se a coesão das competências e habilidades aprendidas em sala de aula em relação àquelas que os instrumentos de avaliação consideram como importantes para o efetivo desempenho das atividades docentes, considerando, deste modo, a qualidade da educação ofertada.

SINAES: avaliação da qualidade da educação no âmbito das competências e habilidades

O SINAES, implementado pelo Governo Federal por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2014b), vem com o intuito de romper com o sistema de avaliação vigente até então, que pressupunha uma avaliação regulatória e fragmentada das IES. Seu artigo 1º, § 1º, traz como objetivo principal do programa a melhoria da qualidade da educação superior, propondo:

[...] um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito do ensino superior (ESCOTT, 2009, p. 131).

Assim, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno da avaliação institucional, dos cursos e dos acadêmicos, tendo como foco o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A fim de avaliar as três esferas que o compõe, possui como instrumentos a auto avaliação, avaliação externa, e exame nacional de estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados de todos estes processos de avaliação possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

Especificamente no que concerne a avaliação dos estudantes, o artigo 5º da Lei n. 10.861 (BRASIL, 2014b) refere-se ao ENADE como a:

[...] avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação [...]

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

A realização do ENADE, que se propõe a avaliar estudantes de diferentes graduações quanto aos conteúdos e competências relacionados ao curso em avaliação, apresenta-se, também, como parte do processo da avaliação da qualidade, tanto do ensino, como da educação, conforme descrito anteriormente por Moran (2000), visto que avalia diretamente os acadêmicos, mas indiretamente o corpo docente e demais gestores que compõe o quadro organizacional de um curso de graduação, focando no perfil de profissional que deseja formar. E como afirma Fonseca (2009, p. 145), “[...] decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional” e ao mundo do trabalho.

Neste artigo, estão sendo consideradas as informações do ENADE do ano de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), referentes à avaliação das provas do curso de Pedagogia. Não se objetiva, neste momento, a análise de questões de prova isoladas, mas sim, a compreensão das habilidades e competências da avaliação como um todo.

No que concerne às habilidades e competências, a prova em questão analisou se o estudante desenvolveu durante seu processo de formação:

- I. conhecimento e análise das políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação;
- II. articulação das teorias pedagógicas às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- III. compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais, éticas e estéticas;
- IV. planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de ensino-aprendizagem, sendo capaz de elaborar objetivos, definir conteúdos e desenvolver metodologias específicas das diferentes áreas;
- V. seleção e organização de conteúdos, procedimentos metodológicos e processos de avaliação da aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões da formação humana;
- VI. conhecimento da realidade dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo e suas relações com a sociedade, sendo capaz de propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;
- VII. articulação entre teorias pedagógicas e as de currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não escolar;
- VIII. estabelecimento de articulação entre os conhecimentos e processos investigativos do campo da educação e das áreas do ensino e da aprendizagem, da docência e da gestão escolar;

- IX. promoção, planejamento e desenvolvimento de ações visando à gestão democrática nos espaços e sistemas escolares e não escolares;
- X. conhecimento e desenvolvimento do processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico, de currículos e programas na área da educação;
- XI. conhecimento e capacidade de articulação de conteúdos e metodologias específicas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011, p. 9-10).

As habilidades e competências citadas no referido documento fazem parte das disciplinas que constam na matriz curricular do curso de Pedagogia EaD analisado, focando nas modalidades de ensino para qual o pedagogo sairá habilitado a atuar e o conhecimento das diferentes realidades nos diferentes espaços de atuação do mesmo.

A prova do ENADE é composta por questões objetivas e discursivas. No entanto, em ambas, percebe-se a necessidade de relação entre teoria e prática. Freire (1996) preconiza a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, e Perrenoud complementa apontando que “[...] aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (PERRENOUD, 2000, p. 30).

A percepção dos acadêmicos quanto ao que foi solicitado na prova, em termos de conteúdos de disciplinas (que se referem às habilidades), em sua maioria, contempla de forma afirmativa a relação entre as disciplinas da matriz curricular do curso e as questões da prova (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), corroborando para a confirmação do desejo coletivo de uma educação de qualidade. Assim:

Para que a avaliação não seja nem imposta, nem reduzida a falsas aparências, mas transformada em vontade coletiva de desenvolver a qualidade do sistema, deve haver um acerto entre as autoridades escolares e os atores da base. Ambas as partes tem de concordar em empreender uma análise de suas práticas e em partilhar e explorar o conjunto dos saberes existentes: saberes da experiência, dados empíricos, resultados de avaliações diferentes, etc. (THURLER, 2002, p. 68).

Neste sentido, tanto a avaliação da aprendizagem quanto a avaliação institucional (sistematizada por meio do SINAES) tem como objetivo identificar os impactos dos processos de ensino-aprendizagem na qualidade da educação inicial ofertada nos cursos de formação de professores, baseando os resultados destas em ações futuras para a manutenção da qualidade da educação.

Conclusão

A linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas desenvolve investigações que buscam compreender a organização das propostas educacionais por meio das políticas públicas, do espaço pedagógico e da organização escolar, priorizando como focos de pesquisa elementos como as políticas públicas, o ensino, a aprendizagem, o currículo e suas relações. Os estudos das temáticas selecionadas tanto trabalham com a compreensão aprofundada de cada um desses elementos em articulação com os demais quanto com as próprias relações entre eles.

Após analisar o contexto das políticas públicas inerentes à formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, observando o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS), constata-se que as políticas públicas voltadas à formação dos professores da educação básica procuram atender

uma demanda cada vez mais urgente e necessária, e a educação a distância vem ao encontro desta necessidade, primeiramente por proporcionar que cursos de qualificação cheguem a um número cada vez maior de profissionais, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos em que a presença física do professor pode ser dispensável, contribuindo, então, para a expansão do ensino em todos os níveis: qualificação de professores, ampliação da oferta de ensino de qualidade e inclusão social.

É importante salientar que, ao realizar um curso a distância, o docente está se apropriado de um novo saber: as TICs, o que provocará uma mudança na sua maneira de enxergar as mídias e também a possibilidade de (re)construir sua práxis pedagógica de sua formação permanente, de maneira dialética, dialógica, ponderando as transformações e desafios presentes nos diversos contextos escolares vivenciados em nossa sociedade.

Deste modo, focar o processo de ensino-aprendizagem da formação inicial do pedagogo, nas competências e habilidades necessárias a prática docente, considera formar um profissional apto a desenvolver um “ofício de mestre” que contemple um ensino e uma educação com foco na qualidade. As avaliações externas e avaliações da aprendizagem corroboram para a efetivação desta qualidade, quando consideradas como partícipes do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, com o fim precípua da construção do conhecimento e da formação de professores que sejam capazes de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade globalizada.

Muito há que evoluir no que tange a avaliação da qualidade e a verificação da efetivação da política pública que possibilita a inserção da educação à distância na prática de formação docente e seus resultados frente ao aluno, uma vez que, o objetivo de investir na formação inicial e continuada dos docentes é o reflexo do aprendizado do aluno.

Assim, conforme o exposto, podemos constatar que os avanços tecnológicos no sistema educacional e a necessidade constante de qualificar os profissionais da educação básica têm avançado bastante, porém, investigações acerca dos avaliadores já existentes e de alguns que pudessem contribuir para a verificação da efetivação dessas políticas junto à prática docente na educação básica deixam uma lacuna que necessita de estudos mais aprofundados.

Referências

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação à distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. p. 27834-27841.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 23 mai. 2014b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Uni-

versidades Federais – REUNI. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007c. Seção I, p. 7.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 110, 9 jun. 2006. Seção I, p. 4.

BRASIL. Decreto n. 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013b.

BRASIL. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. **Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 28 jul. 2014c.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação: decênio 2011 – 2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>> Acessado em: 04 mai. 2014a.

ESCOTT, C. M. Influências do discurso regulador e dos espaços de participação na construção da gramática institucional em cursos de enfermagem e direito. In: LEITE, D. (Org). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista IPA, 2009.

FISCHER, M. C. B.; TRABALHO. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZI-TOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, D. Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos do curso de educação física do IPA. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista IPA, 2009.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia: la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2001.

GARCIA ARETIO, L.; IBANÉZ, M. (Org.). **Aprendizaje abierto y a distancia**. Madrid: UNESCO, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2012**. Resumo técnico. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2012**. Resumo Técnico. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SINAES. ENADE. **Relatório Síntese. Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: _____ (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-58.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOORE, M.; KEARLY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papyrus, 2009.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

- MOREIRA, E. C.; EMANCIPAÇÃO. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- PARENTE, Andre. **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores do século XXI. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROSSATO, R. *PRÁXIS*. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SARAIVA, K. **Educação à distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2010.
- THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, Classo: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 20.10.2015

Políticas públicas de formação continuada na educação infantil

VALDETE CÔCO

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores (PPGE/CE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Formação e Atuação de Educadores" (GRUFAE). E-mail: valdetecoco@hotmail.com

SILVANA VENTORIM

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores (PPGE/CE/UFES). Integrante do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (NEPE). E-mail: silventorim@hotmail.com

KALLYNE KAFURI ALVES

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo de Pesquisa "Formação e Atuação de Educadores" (GRUFAE). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo. E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

RESUMO

Este estudo, integrante de uma pesquisa mais ampla sobre a configuração da Educação Infantil (EI), tematiza a formação continuada (FC) voltada aos docentes atuantes neste campo educacional, observando-se principalmente as iniciativas empreendidas nas políticas públicas. Com um referencial teórico-metodológico bakhtiniano, sintetiza um quadro de referências pautadas para o desenvolvimento de políticas públicas de FC. Dialogando estas premissas com a constituição do campo da EI, analisa iniciativas de FC desenvolvidas no Espírito Santo, em articulação com os dados nacionais sobre as funções docentes na EI. No bojo da luta pela qualificação da EI, evidencia a necessidade de observar uma dialogia da FC com a formação inicial, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas. As iniciativas mais próprias à FC dialogam com as políticas de reconhecimento e valorização dos profissionais, informando que os investimentos no empoderamento dos docentes estão implicados com fortalecimento da EI. Assim, a aposta na FC na EI não se efetiva de modo isolado, pois precisa associar-se a outras apostas de modo a compor um conjunto de investimentos que, articuladamente, mobilizem melhores condições para a configuração da primeira etapa da Educação Básica.

Palavras chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Docência. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study, part of a broader study on the configuration of the Early Childhood Education (EI), focuses on continuing education (FC) facing the professors in this educational field, observing mainly the initiatives undertaken in public policies. With a theoretical-methodological principles, synthesizes a reference framework guided the development of public policies of FC. Dialoguing these assumptions with the constitution of the field of EI, analyzes initiatives of FC developed in the Espírito Santo, in conjunction with the data on the roles teachers in EI. In the bulge of the fight for qualification of EI, highlights the need to observe a dialogism of FC with the initial training, the establishment of functional tables and the specificity of the educational work with young children. The initiatives more own to FC have discusses with the policies for the recognizes and valuation of the professionals, stating that the investments in empowerment of teachers are concerned with strengthening of EI. Thereby the focus on FC in EI is not effective in an isolated manner, because it needs to join the other bets in order to compose a set of investments that, articulately, garnering better conditions for the configuration of the first stage of Basic Education.

Keywords: Continuing Education. Early Childhood Education. Teaching. Educational Policies.

Introdução

No contexto do desenvolvimento da educação, o vasto temário integrante do campo da formação de profissionais da educação pode, genericamente, ser inventariado nos escopos da formação inicial (FI) ou da formação continuada (FC), em articulação com os distintos níveis e modalidades de ensino. Com isso, compõe um conjunto temático que possibilita variadas entradas analíticas e diferentes abordagens (ANDRÉ, 2010; BRZEZINSKI, 2006; GATTI; BARRETO, 2011). Nesta abrangência, que se estabelece em vinculação com os propósitos e metas estabelecidas para a formação de professores no cenário nacional (BRASIL, 2009a; 2009b), tematizamos a FC voltada aos docentes vinculados à Educação Infantil (EI), no bojo de uma pesquisa ampliada, que investiga a configuração desta EI.

Partindo de um referencial teórico-metodológico bakhtiniano, assinalamos que, nas pautas em que tomamos parte, entramos numa cadeia dialógica que integra os (muitos) *já ditos*, produtores dos acúmulos nos campos envolvidos. Integra também os movimentos instados pelos encontros (confrontos) entre esses acúmulos informativos, permitindo considerar aproximações, distanciamentos, rivalidades, tensões etc. Por fim, essa cadeia integra, ainda, e muito especialmente, uma possibilidade infinda de novos dizeres, uma vez que não há uma última palavra nas questões em pauta. Assim, evidenciamos uma dialogia que reúne diferentes iniciativas de ação, distintos interlocutores e movimenta vários endereçamentos. Ao reconhecermos os acúmulos, buscamos aproximação com as questões emergentes e investirmos na continuidade de ações, focalizamos a FC na EI observando principalmente as iniciativas empreendidas nas políticas públicas.

Neste propósito, organizamos esta abordagem em três tópicos: apresentar, sinteticamente, a “Pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” (PESQMAP), que fornece os dados para as reflexões associadas à FC no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, considerando os acúmulos e as questões emergentes nos campos envolvidos neste estudo, sintetizar um quadro de referências sobre a FC, sinalizando as premissas pautadas para o desenvolvimento de políticas públicas de FC. Por fim, fazendo dialogar o quadro de referência sobre a FC com o campo da EI, explorar iniciativas de FC desenvolvidas no cenário local, em articulação com os dados nacionais sobre as funções docentes na EI. Com vistas a desenvolver essa arquitetônica comunicativa, avançamos para a apresentação da pesquisa que origina os dados para as reflexões associadas à parceria entre os campos da EI e da formação.

A pesquisa sobre a educação infantil no Espírito Santo

Abordamos a FC em articulação com o campo da EI, a partir da PESQMAP, desenvolvida desde o ano de 2007. Com um referencial que marca a importância de uma compreensão contextual dos temas em pauta (BAKHTIN, 1992; 1997; 2010), esta pesquisa articula duas dimensões, de modo a integrar levantamentos mais abrangentes e estudos mais focalizados, na investigação da EI no cenário local.

Na primeira dimensão, voltada a uma compreensão mais abrangente da EI, além de explorar dados secundários, provenientes dos indicadores da educação brasileira, esta pesquisa investe na reunião de estudos (dissertações e teses), no acompanhamento das formas de provimento de quadros profissionais e na coleta de dados juntos aos responsáveis pela EI nos municípios. Com isso, os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados, associados a essa primeira dimensão, implicam a realização de pesquisa exploratória, com vistas à produção de uma visão panorâmica, abarcando diferentes aspectos relacionados ao percurso da EI no cenário capixaba, com atenção especial à formação e atuação docente. O levantamento de diferentes dados se desenvolve com a mobilização de itinerários próprios para cada ação, considerando-se as especificidades das fontes de informação e os procedimentos de coleta e/ou produção dos dados requeridos por cada ação.

Numa segunda dimensão¹, realizam-se pesquisas mais focalizadas, acompanhando iniciativas em curso na primeira etapa da Educação Básica no contexto do ES. No bojo de referenciais bakhtinianos, cada estudo adquire um delineamento teórico-metodológico próprio, considerando-se seu foco e propósito investigativo. Neste conjunto, as diferentes ações da PESQMAP, com seus pro-

¹ Esta segunda dimensão, de estudos mais focalizados, se desenvolve em articulação com pesquisas propostas por graduandos do curso de Pedagogia e mestrands do Programa de Pós-graduação em Educação.

cedimentos associados, são realizadas de modo inter-relacionado, objetivando mapear a EI no Espírito Santo (ES). Assim, investimos numa pesquisa ampliada (que abarca vários projetos cooperativos), tematizando a configuração da EI, compondo os trabalhos de um grupo de pesquisa voltado à atuação e formação de educadores.

No bojo desse conjunto ampliado de investimentos que compõe a PESQMAP, para abordar a FC na EI, focalizamos dados decorrentes da ação de coleta de dados, junto aos responsáveis pela EI nos municípios, por meio da aplicação de questionários. Logo, detalhamos o trabalho empreendido nessa ação² no contexto dos 78 (setenta e oito) municípios do ES.

Uma primeira etapa foi desenvolvida em 2007 (com adesão 52,5%)³ e uma atualização em 2013 (com 100% de participação)⁴, acrescidas de várias outras coletas voltadas a temáticas específicas⁵. Considerando-se os requisitos metodológicos desta estratégia, os instrumentos foram configurados conforme as categorias elencadas, pré-testados e ajustados em função das necessidades indicadas nas testagens. Uma vez finalizados, os instrumentos foram enviados aos respondentes selecionados, que, neste caso, foram secretários e/ou equipes de EI dos municípios do ES. Para acessar os respondentes, utilizamos vários procedimentos: partici-

² Conforme assinalado, esta ação integra a primeira dimensão da PESQMAP, que investe na composição de uma compreensão mais ampliada das questões que vêm marcando a configuração da EI no ES.

³ Na primeira etapa, selecionamos, como focos principais de abordagem no instrumento (questionário), a integração das instituições de EI aos sistemas de ensino, a configuração do atendimento e investimento público, os processos de acompanhamento e avaliação, a FI e a FC dos profissionais, o fomento à pesquisa, os processos de gestão, as orientações pedagógicas emanadas das Secretarias Municipais de Educação e a produção de plano municipal de educação e de propostas pedagógicas.

⁴ Na atualização, selecionamos, como focos principais de abordagem no instrumento (questionário), a constituição das equipes coordenadoras da EI, os processos de transição/mudanças em associação aos pleitos eletivos, a articulação com os movimentos sociais, a configuração dos sistemas municipais, a configuração do atendimento, os processos de acompanhamento e avaliação, a constituição dos quadros funcionais, a FC, os processos de gestão e a produção de propostas pedagógicas.

⁵ Trata-se de coleta voltada ao detalhamento de um tema específico, tais como iniciativas de avaliação das crianças, formas de composição da rede de atendimento às crianças etc.

pação em reuniões que contavam com sua presença, visita aos municípios, postagem pelo correio e envio por mensagem eletrônica. Simultaneamente à aplicação, construímos e alimentamos bancos de dados a partir de programas e/ou *softwares* próprios para organização de informações de pesquisa.

Desse banco de dados, para explorar a FC na EI, selecionamos dois eixos de investigação do instrumento de atualização de dados (2013), abarcando as estratégias empreendidas nas políticas públicas para desenvolver a FC e os temas indicados como prioritários para o encaminhamento da formação junto aos docentes da EI. Esses eixos serão explorados em cotejamento com dados apurados na primeira etapa de pesquisa com a EI no ES – realizada em 2007 – e com outros indicadores da EI; em especial, com dados apresentados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), decorrentes do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC).

Neste intento de fazer dialogar um conjunto de dados que, em comum, fornecem indicadores voltados aos contextos municipais, justificamos esse enfoque em função do papel de destaque dos municípios na oferta de EI. Todavia, não desconsideramos as incumbências dos demais entes federados, bem como a complexidade inerente ao processo de partilha dos recursos e das responsabilidades na configuração do sistema nacional de educação (GOMES, 2009; ARAUJO, 2006; SIQUEIRA, 2013). Tabela 01 marcamos o destaque dos municípios na oferta de EI.

TABELA 01 – Matrículas na Educação Infantil – Brasil, Regiões e ES, 2013.

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013.					
	Total	Dependência Administrativa – Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.590.600	2.624	55.020	5.316.464	2.216.492
Norte	600.605	109	3.156	509.553	87.787
Nordeste	2.151.038	549	4.607	1.548.962	596.920
Sudeste	3.333.824	1.263	2.069	2.224.708	1.105.784
ES	161.386	121	-	143.184	18.081
Sul	1.000.300	580	9.723	714.660	275.337
Centro-Oeste	504.833	123	35.465	318.581	150.664

Fonte: MEC/Inep/Deed⁶.

Neste quadro de protagonismo dos municípios na oferta de EI, ainda com a vinculação aos referenciais bakhtinianos, assinalamos – em meio às enunciações visibilizadas e os silenciamentos marcados -, a complexidade dos processos interativos que se efetivam no campo educativo, permitindo evidenciar uma diversidade de histórias, manifestações e posicionamentos que se produzem em articulação com os segmentos que integram os contextos educativos, em especial, os docentes, as crianças e suas famílias. Nesta polifonia, que reúne várias demandas, tomamos vivências mais aproximadas do cenário do ES, buscando produzir reflexões em interconexão com o conjunto das produções no campo da educação brasileira, que vem assinalando investimentos na expansão da EI, em meio a desafios persistentes ligados tanto ao acesso quanto à garantia de qualidade na sua oferta (BRASIL, 2009c). Desafios que dialogam, não sem tensões, com o campo da formação. Nesse contexto, sintetizamos, a seguir, um quadro de referências na abordagem da FC, com vistas a compor uma dialogia aproximativa ao campo da EI.

⁶ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

Premissas da formação no encontro com o campo da educação infantil

Abordar como tema a FC na EI requer considerar uma dialogia entre campos, que possuem especificidades e acúmulos. Nesta perspectiva, concentramos alguns marcadores do campo da FC, com vistas a avançar na dialogia requerida à abordagem das iniciativas de FC dirigidas à EI.

No campo da formação, ressaltamos a emergência de alguns questionamentos na observação das políticas públicas de FC, que indagam o tipo de docente que se quer formar, as concepções, os valores e os compromissos defendidos nos programas de formação, os investimentos nas relações para com as práticas pedagógicas nas instituições, a conformidade das propostas formativas com as necessidades dos professores e sua participação na formulação e na gestão das políticas de formação (NÓVOA, 2002).

Tendo tais questões marcando o campo, estudos vêm indicando a FC como um processo que fragmenta a relação entre as experiências formativas, especialmente com a formação inicial. Geralmente orientada por um modelo transmissivo com ações massificadas representadas pelos “cursos e treinamentos”, a FC se distancia da avaliação permanente, vinculada a melhoria das ações formativas, tanto em termos de política global quanto de seu impacto no trabalho cotidiano com os estudantes. Embora a perspectiva de FC fundamentada nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas, impulsionada desde a década de 1990, desloca o interesse para os sujeitos professores, privilegiando as suas concepções, representações, saberes e práticas, a formação centrada na escola ainda não se constitui uma realidade, mesmo que algumas redes/escolas estejam dando passos nessa direção (ASTORI, 2014).

Nóvoa (2002) destaca que os conceitos de FC ou contínua, de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional conti-

nuado e de redes de (auto)formação participada problematizam a complexidade do campo da formação do professor propondo uma perspectiva de formação em processo. Essa propositiva agrega ao *corpus* de conhecimento docente as aprendizagens ao longo da vida (antecedendo, inclusive, a entrada na carreira), considerando a pessoa professor, o profissional professor e a organização escola como elementos indissociáveis na FC, que, por sua vez, precisam encontrar espaços para assumir a gestão dos próprios momentos formativos.

Por isso, a importância do investimento na trilogia da FC: produção da vida (investir na pessoa e na sua experiência), da profissão (investir na profissão e nos seus saberes) e da escola (investimento institucional e nos seus projetos).

Nesta perspectiva, ainda com as assertivas de Nóvoa (2002), os processos de FC pressupõem que a formação precisa estruturar-se em torno da situação de problemas escolares e de projetos de ação; fortalecer a apropriação pelos professores dos seus próprios processos de formação, consolidando redes de formação mútua, onde professor é formador e formado; alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática por meio da investigação ação e investigação formação; constituir-se com participação de todos os professores na concepção, na realização e na avaliação de programas de modo consolidar redes de colaboração, e, por fim, capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar.

Para o autor, as práticas coletivas de FC produzidas no contexto escolar, pautadas na experiência profissional, permitem compreender o sujeito, porque investe nas suas experiências significativas e na sua reformulação teórica, consolidando *redes de trabalho coletivo e de partilha*, levando os professores a produzirem conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes, contribuindo para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes, de modo que:

[...] O diálogo entre os 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 (NÓVOA, 2002, p. 63-64, grifos nossos).

Neste movimento de pautar premissas para os encaminhamentos da FC, sua implementação vem indicando que ela precisa de grande margem de manobra, visto os distintos objetivos, as condições de cada contexto formativo e a diversidade de atores envolvidos, tais como professores e suas associações, escolas e redes de ensino, programas e instituições de formação etc. (NÓVOA, 2002, p. 40). Nas diferenças de perspectivas e de sínteses associadas, emergem distintas compreensões e formas de implementação, não se desconsiderando a constatação de que algumas iniciativas de FC “são nitidamente, tentativas ou formas de viabilizar reformas educacionais em curso e de adaptar e conformar os professores” (LIMA, 2005, p. 20).

Endossamos que esse quadro referencial da FC, na dialogia com as especificidades do campo da EI, insta novos marcadores e análises, situando contextualmente a FC na EI. Nessa perspectiva, exploramos, em articulação com indicadores com dados nacionais sobre as funções docentes, iniciativas de FC desenvolvidas no cenário local.

A formação continuada na educação do Espírito Santo

No propósito de tematizar a FC na EI, enfocamos as estratégias empreendidas e o temário assinalado como demanda no desenvolvimento das políticas municipais de formação no contexto do ES. Essa focalização está implicada com a dialogia da FC com a FI, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas. Portanto, articulamos

as reflexões sobre a FC na EI com algumas questões emergentes, indicadoras de pautas importantes para qualificação da EI.

No que se refere à dialogia da FC com a FI, evidenciamos algumas tensões delineadoras de dois movimentos, que comungam o realce do papel da FC como estratégia para alavancar o desenvolvimento da EI. Na premissa de valorizar as aprendizagens ao longo da vida compondo um itinerário formativo, põe-se crível um primeiro movimento em torno da expectativa por ampliar os requisitos de FI para o provimento de quadros funcionais para a EI, evidenciando a meta pela habilitação em nível superior, prescrita do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Nas tensões em torno dessa questão, a legislação ainda admite como formação mínima “a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). De todo modo, com avanços e recuos, o movimento em direção a essa meta vem indicando avanços nos indicadores de formação dos professores (TAB. 02).

TABELA 02 – Funções Docentes na Educação Infantil e Formação – Brasil, Regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013					
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Ensino Superior
			Ensino Médio – Total	Ensino Médio Normal Magistério	Ensino Médio	
Brasil	474.591	3.144	186.553	117.965	68.588	284.894
Norte	30.244	189	15.346	7.851	7.495	14.709
Nordeste	119.212	1.159	69.277	43.555	25.722	48.776
Sudeste	216.364	831	67.435	49.355	18.080	148.098
ES	11.479	13	1.633	675	958	9.833
Sul	79.117	824	27.735	14.684	13.051	50.558
Centro Oeste	29.654	141	6.760	2.520	4.240	22.753

Fonte: MEC/Inep/Deed⁷

⁷ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

Ainda que os indicadores apontem condições bastante distintas entre as regiões, o quadro nacional informa que mais da metade do quantitativo de professores possui curso superior. No caso do ES, esse indicador é bastante elevado, com a maioria dos professores com curso superior. No caso de frequência a cursos que não possuem licenciaturas, os dados informam consistentes indicadores de complementação pedagógica. Um detalhamento desse quadro, informado a seguir, permite observar o repertório formativo que integra a FI dos professores atuantes na EI:

TABELA 03 – Funções Docentes com formação superior na EI – Brasil, Regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FORMAÇÃO SUPERIOR – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013									
	Total	Área Geral de Formação								
		Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços	Outras Áreas de Formação Superior
Brasil	328.582	306.724	3.773	4.105	981	232	46	1.814	643	10.264
Norte	18.803	17.972	71	65	31	2	3	48	7	604
Nordeste	63.848	60.295	563	320	132	11	5	194	33	2.295
Sudeste	161.784	147.790	2.339	3.125	591	191	23	1.151	555	6.019
ES	10.649	10.064	109	52	11	-	3	106	4	300
Sul	59.422	57.013	559	477	153	26	13	270	46	865
Centro-Oeste	24.725	23.654	241	118	74	2	2	151	2	481

Fonte: MEC/Inep/Deed⁸.

⁸ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

Desse modo, no encontro da EI com o campo da formação, assinalamos um movimento que vem pautando a ampliação da FI como estratégia de fortalecimento da EI. Associado a meta de requerer a FI em nível superior, assinalamos o delineamento de um segundo movimento, reunindo indagações sobre o espaço reservado para os estudos ligados à EI nos projetos dos cursos de ensino superior voltados à área da Educação, em especial, nos cursos de Pedagogia. Esse movimento, dirigido ao fortalecimento da EI no interior da FI, vem indicando várias demandas, que ecoaram na regulamentação de novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006a). Todavia, ainda que as novas diretrizes integrem a EI no conjunto do curso⁹, juntamente com a docência no Ensino Fundamental e com a gestão, aliadas à formação para a pesquisa e à atuação também em contextos não escolares, o debate em torno dos desafios da FI para qualificar o trabalho docente na EI mantém-se no horizonte das discussões sobre as transformações nos processos de FI a partir do curso de Pedagogia (SILVA, 2003).

Na dialogia entre a FI e a FC, com esses dois movimentos, destacamos o questionamento da FI em sua vinculação com a EI, repercutindo no relevo da FC como estratégia de qualificação do trabalho desenvolvido neste campo. Este relevo faz encontrar os desafios integrantes do campo da EI com as premissas pautadas no campo da formação, sintetizadas no tópico anterior deste texto. Nesse encontro, destacamos uma dialogia que indaga os investimentos na FC com vistas à qualificação da EI.

Destacando esta aposta do campo da EI na FC, observamos que os dados indicam uma carência de cursos específicos. Essa carência se destaca na faixa da creche e da pré-escola. Na Tabela 04 observam-se os indicadores de FC para a creche:

⁹ Antes, a formação para atuação na EI se efetivava no curso em habilitação específica, cursada pelos alunos(as) que optassem por tal formação.

TABELA 04 – Número de funções docentes na creche com curso específico de creche (Formação Continuada) – Brasil, regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA CRECHE COM CURSO ESPECÍFICO DE CRECHE (FORMAÇÃO CONTINUADA) – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013		
	Total	Com Curso Específico para creche	Sem Curso Específico
Brasil	211.694	33.325	178.369
Norte	7.831	859	6.972
Nordeste	36.970	4.031	32.939
Sudeste	113.043	14.053	98.990
ES	6.105	1.961	4.144
Sul	41.972	12.290	29.682
Centro-Oeste	11.878	2.092	9.786

Fonte: MEC/Inep/Deed¹⁰.

Ainda com os indicadores de FC, na Tabela 05 observa-se que a carência se repete na faixa da pré-escola:

TABELA 05 – Número de funções docentes na pré-escola com curso específico de pré-escola (Formação Continuada) – Brasil, regiões e ES, 2013.

Unidade da Federação	FUNÇÕES DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA COM CURSO ESPECÍFICO DE PRÉ-ESCOLA (FORMAÇÃO CONTINUADA) – BRASIL, REGIÕES E ES, 2013.		
	Total	Com Curso Específico	Sem Curso Específico
Brasil	289.507	49.913	239.594
Norte	23.381	2.927	20.454
Nordeste	87.263	11.132	76.131
Sudeste	117.041	22.277	94.764
ES	6.890	2.953	3.937
Sul	42.306	10.005	32.301
Centro-Oeste	19.516	3.572	15.944

Fonte: MEC/Inep/Deed¹¹.

¹⁰ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

¹¹ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

Sem invisibilizar a necessidade de investimentos consistentes nos processos de FC e na possibilidade de configurar cursos mais aproximados da especificidade da EI considerando-se as faixas da creche e da pré-escola, com os dados da pesquisa PESQMAP, propomos que a compreensão desses indicadores não aponta, diretamente, para a inexistência de projetos de FC nos municípios, pois, na primeira etapa deste mapeamento, constatamos que 75,60% (setenta e cinco vírgula sessenta por cento) do total dos municípios participantes da pesquisa realizaram projetos de FC (numa variação de 01 a 13 projetos por município), totalizando 125 (cento e vinte e cinco) projetos desenvolvidos no ano da coleta de dados, demonstrando, então, o diálogo da EI com as premissas de valorização da FC no contexto geral da educação (CÔCO, 2010).

Numa análise geral das informações relativas aos projetos, assinalamos que as iniciativas de FC não se configuram como cursos específicos para determinada etapa, mas como estudos e discussões de temas associados ao campo da EI, diligenciados por distintas estratégias (eventos, cursos eventuais, reuniões, estudos etc.). O delineamento dos projetos, ainda que alguns destaquem suas lógicas de sequencialidade, indica a mobilização de processos fragmentados sustentados em interesses temáticos, tensionando a premissa do campo da formação da importância da formação em processo, com garantia de continuidade de protagonismo dos participantes.

Avançando nessa categoria de estudo, estabelecemos intento na atualização dos dados quanto às estratégias empreendidas para desenvolver a FC, considerando-se o desenvolvimento de: 1) grupo de estudos e planejamentos nas instituições de EI no horário de trabalho (GE/PL); 2) reuniões da Secretaria com diretores (RD); 3) reuniões da Secretaria com pedagogos (RP); 4) realização de eventos reunindo os trabalhadores (EV); 5) oferta de estudos e cursos livres fora do horário de trabalho (ECL); 6) apoio à continuidade da formação na pós-graduação, disponibilizando-se bolsas, afastamentos ou outros incentivos (APG) e 7) apoio à participação em

eventos, disponibilizando-se liberação, ajuda de custos ou outros incentivos (AEV). Reunindo as estratégias, apuramos os seguintes indicadores (TAB. 06):

TABELA 06 – Iniciativas de Formação Continuada – ES, 2013.

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – ES, 2013														
	1 GE/PL		2 RD		3 RP		4 EV		5 ECL		6 APG		7 AEV	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIM	71	91	71	91	70	90	63	81	41	51	15	20	33	44
NÃO	5	6	5	6	6	8	13	17	35	46	61	77	43	54
NR	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2
Total	78	100	78	100	78	100	78	100	78	100	78	100	78	100

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Esses dados permitem múltiplas entradas analíticas. De partida, é importante não desconsiderar a diversidade presente no cenário local, de modo que essas iniciativas não guardam similitudes diretas nos distintos contextos. A observação das microrregiões indica algumas variações¹², retratadas na Tabela 07:

TABELA 07 – Iniciativas de Formação Continuada – Microrregiões do ES, 2013.

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – MICRORREGIÕES DO ES, 2013																				
	MR1		MR2		MR3		MR4		MR5		MR6		MR7		MR8		MR9		MR10	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 GE/PL	6	86	5	100	6	86	8	100	7	87	9	82	5	83	10	100	9	100	6	86

¹² O ES, que totaliza 78 (setenta e oito) municípios, subdivide-se em dez MR, assim delineadas: 1) Metropolitana (sete municípios); 2) Central Serrana (cinco municípios); 3) Sudoeste Serrana (sete municípios); 4) Litoral Sul (oito municípios); 5) Central Sul (oito municípios); 6) Caparaó (onze municípios); 7) Rio Doce (seis municípios); 8) Centro-Oeste (dez municípios); 9) Nordeste (nove municípios) e 10) Noroeste (sete municípios).

2 RD	7	100	5	100	7	100	8	100	7	87	8	73	5	83	10	100	9	100	5	72
3 RP	7	100	5	100	6	86	8	100	7	87	8	73	6	100	9	90	8	89	4	57
4 EV	6	86	5	100	1	14	8	100	7	87	8	73	2	33	9	90	7	78	5	72
5 ECL	4	57	1	20	1	14	6	75	5	62	3	27	4	67	6	60	5	56	5	72
6 APG	3	43	2	40	1	14	2	25	6	75	1	9	2	33	1	10	1	11	5	72
7 AEV	3	43	2	40	3	43	4	50	4	50	4	36	1	17	6	60	6	67	5	72
Total	7	100	5	100	7	100	8	100	8	100	11	100	6	100	10	100	9	100	7	100

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Assim, algumas iniciativas logram uma maior adesão, de modo que, compondo uma *cultura* local de FC, podem chegar à unanimidade de proposição em determinadas microrregiões – 100% – (cem por cento). Outras iniciativas se restringem a grupos de municípios, repercutindo em vivências mais localizadas. No reconhecimento da diversidade na paisagem das iniciativas de FC da EI, em especial, porque uma mesma proposição pode ganhar nuances muito distintas em função das particularidades de cada contexto, no escopo de nossa abordagem, analisamos a densidade de cada estratégia e algumas correlações entre essas estratégias e outras condicionantes do contexto do ES.

A observação da densidade de cada estratégia indica que os percentuais decrescem consideravelmente no comparativo entre as ações realizadas no contexto do município (1 a 5) e aquelas que requerem uma dialogia com outros espaços de formação (6 e 7). Também decrescem em função da disponibilidade de recursos a serem remetidos diretamente aos docentes, ou seja, a disponibilidade de bolsas, ajuda de custos e liberação do trabalho aparece ainda com percentuais inferiores à atividades que não requerem essas condições. Dentre as várias e importantes possibilidades de qualificar o trabalho na EI, destacamos a importância de avançar na meta pela formação em curso superior, mobilizando estímulos à continuidade da formação na pós-graduação, especialmente em

contexto que já venceram a expectativa pela formação em nível de graduação dos docentes. Dados do ES indicam que a maioria dos trabalhadores da EI, além da graduação, possui pós-graduação – geralmente, especialização –, indicando a possibilidade de gerar expectativas para a busca do mestrado (CÔCO, 2012).

Na assertiva de investir no avanço da FI para além do curso superior, dado os limites deste texto, não avançaremos nas problematizações sobre as lógicas de certificação que vêm impactando a condição docente, dificultando a mobilização de estímulos aos processos formativos, por não garantir políticas de progressão que incidam em reconhecimento e valorização, atrativos de quadros funcionais. Entendendo a complexidade envolvida, revisitamos o persistente questionamento do quanto os estudos têm abarcado as discussões sobre a EI, para indicar a importância de favorecer a continuidade da formação em vinculação com as demandas da EI. É-nos premente a urgência de se implementarem iniciativas que fortaleçam o campo da EI, posto que, intencionalmente, podem investir na formação, reconhecimento e valorização dos docentes.

Neste mote, avançamos as reflexões aventando algumas correlações entre as estratégias de FC e outras condicionantes locais. É possível observar uma conexão entre as iniciativas de desenvolvimento de grupos de estudos, planejamentos institucionais e reuniões de equipes coordenadoras (localizadas nas secretarias municipais de educação) com docentes (atuantes nas instituições) com o pertencimento da EI aos sistemas de ensino (vinda dos setores de assistência social).

Este pertencimento tem requerido um investimento na sua organicidade, ecoando na produção de calendários letivos com previsão de carga horária para estudos durante o ano letivo e reconhecimento progressivo do direito dos professores a jornada de planejamento (BRASIL, 2008). Também vem mobilizando a organização dos processos de gestão institucional, compondo equipes de EI nas secretarias (também responsáveis por articular os processos

de FC) e equipes de gestão nas instituições, dentre outros aspectos, implicados com a estruturação da EI como primeira etapa da Educação Básica.

Também é possível explorar ligações das estratégias de FC com a constituição dos quadros funcionais da EI que atuam diretamente com as crianças. Nessa atuação, estudos sobre o trabalho docente na EI vêm indicando a presença de dois grupos de trabalhadores (CÔCO, 2012, 2013): um grupo pertencente ao quadro do magistério (com funções de direção, coordenação pedagógica e de professor) e outro grupo que integra funções auxiliares ao trabalho dos professores (berçaristas, auxiliares de atividades educativas, recreadores, cuidadores, mãe social e outros). Observando-se a situação funcional deste segundo quadro, apuramos os seguintes indicadores nos dados do ES (TAB. 08).

TABELA 08 – Situação funcional dos docentes auxiliares – ES, 2013.

SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES AUXILIARES AOS PROFESSORES – ES, 2013		
	N ¹	%
Professores do quadro do magistério lotados na função de professores auxiliares	19	22%
Profissionais auxiliares integrantes do quadro do magistério municipal	14	16,5%
Profissionais auxiliares integrantes do quadro geral de funcionários municipais	32	37,5%
Profissionais auxiliares selecionados dos quadros de limpeza e merenda do município	19	22,5%
Profissionais auxiliares selecionados dos quadros de limpeza e merenda terceirizados	01	1,5%

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Nessas condições funcionais, quando um grupo não se constitui com pertencimento aos quadros do magistério (BRASIL, 2009d), evidenciam-se condições de trabalho muito desiguais, em que, geralmente, se exige uma jornada de trabalho maior, com remuneração

inferior a do professor, especialmente porque os requisitos de ingresso não se assemelham. Assim, uma parte dos trabalhadores acaba por não contar com jornada para planejamento e formação e nem com direito à progressão pela via da formação. Por consequência, evidenciam-se muitas dificuldades para que as iniciativas de FC possam abarcar, ainda que em momentos distintos e iniciativas diferenciadas, o conjunto dos trabalhadores pertencentes ao campo da EI.

Assim, na qualificação do trabalho na EI articulado à aposta na FC, associado à existência e projetos e às estratégias utilizadas, é importante indagar a abrangência das ações implementadas. Desta forma, emerge mais um tensionamento com as premissas do campo da FC, que marcam a importância de fomentar redes coletivas de trabalho (NÓVOA, 2002, p. 63-64).

Os tensionamentos até então assinalados, a partir de um conjunto de condições que marcam o campo da EI, indicam dificuldades estruturais, não permitindo creditar dificuldades à FC que não estão no seu escopo de intervenção. Determinadas iniciativas de FC que abarcam um grupo reduzido de trabalhadores (por exemplo, docentes ligados à gestão institucional ou os professores), sem considerar a dialogia necessária para que as proposições tenham o alcance almejado, acabam por investir em formação de multiplicadores que não contam com condições de efetuarem o *repassé* da FC vivenciada, pois ainda é preciso considerar que a FC não se distancia do conjunto dos intervenientes estruturais dos sistemas de ensino.

Considerando-se as problemáticas que indagam as configurações (massificadas e/ou focalizadas), os processos de mediação na abrangência das ações (diretos e/ou indiretos aos participantes) e as vinculações com os docentes (com ações para e/ou decorrentes do trabalho cotidiano), dentre as várias premissas que atravessam a FC, nos parece importante considerar que diferentes dimensões e intervenientes dialogam com a avaliação dos projetos de FC. Diferentes dimensões que fazem interagir a FI, a FC e as condições de trabalho, remuneração e carreira dos trabalhadores, de modo

a evidenciar os (des)investimentos na composição de uma política de formação, profissionalização e valorização dos educadores (FREITAS, 2012).

Assim, avançando nas conexões da FC com os quadros funcionais para abarcar as demandas do trabalho com as crianças pequenas, cabe considerar a especificidade da EI, que advoga uma pedagogia própria (ROCHA, 1999), se distanciando do modelo escolar. Esta premissa implica considerar parâmetros de infraestrutura e de qualidade para o atendimento às crianças (BRASIL, 2006b, 2006c, 2009e, 2009f), assim como diretrizes que afirmam as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho educativo (BRASIL, 2009g, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013). Neste contexto de explicitação de premissas próprias ao trabalho institucional na EI, dispomos também das assertivas da composição de uma “rede alargada” de interlocutores que, interagindo pela via da implementação do processo educativo das crianças pequenas, envolvem diferentes profissionais. Portanto, os professores, além de interagirem com outros docentes das instituições de EI, em função das demandas das crianças pequenas, são instados a dialogar com profissionais de outros sistemas (assistência social, saúde, lazer etc.) e com os familiares das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Desta maneira, a docência na EI delinea-se com especificidades em razão dos propósitos educativos e das características das crianças pequenas, marcadas pelos aspectos de globalidade na apreensão do mundo, de vulnerabilidade (física, emocional, social) e dependência dos adultos, requerendo a compreensão de que os processos educativos se efetivam na integração ente o cuidar e o educar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Nesta peculiaridade, considerando-se o reconhecimento dos direitos das crianças (de provimento, proteção e participação), cabe operar o destaque à demanda pela observância do protagonismo infantil no processo educativo (SARMENTO, 2007). Destarte, emerge a demanda por avançar do encaminhamento de proposições de trabalho educativo

para as crianças para a possibilidade de empreender os trabalhos educativos com as crianças.

Estes indicadores assinalam a constituição de um saber-fazer específico da profissão docente na EI, revelando demandas à FC, no bojo da compreensão de uma profissionalidade que se constitui no encontro com as crianças pequenas. Encontros constituídos com uma diversidade de tarefas que não permitem a marcação de zonas fronteiriças. Pelo contrário: mobilizam interfaces entre os processos de cuidado e de educação, próprios aos processos educativos institucionais. Marcando um campo próprio, que vem demandando a consolidação de práticas específicas, em interface com o direito à formação dos educadores, realçamos o papel da FC (com suas várias possibilidades de execução), em especial, na aproximação aos dilemas e desafios vivenciados no exercício cotidiano do trabalho educativo no campo da EI.

Neste contexto, exploramos o temário apontado pelos gestores como prioritários ao desenvolvimento da FC na EI, a partir de listagem de 16 (dezesesseis) temas, hierarquizados conforme as demandas locais¹³. Começamos por explorar, em consonância com a Tabela 09, os destaques indicados para primeiro lugar, com vistas a observar as urgências destacadas pelos gestores.

TABELA 09 – Temas indicados em primeira opção.

TEMAS	INDICADORES	
	Destaques para 1º lugar	
	N	%
Proposta Curricular	23	29,8
Política Pública de EI: oferta e atendimento	17	22,0
Indissociabilidade do educar e cuidar	14	18,1
Formação e trabalho docente	13	16,8

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

¹³ Uma vez que um município declarou que todos os temas são importantes, trabalhamos com 77 (setenta e sete) respondentes, que mobilizaram uma hierarquia de prioridades, ainda que com algumas simultaneidades como, por exemplo, indicar dois temas numa mesma posição.

Considerando o quantitativo de respondentes (setenta e sete municípios), ainda que alguns temas se apresentem com maior adesão, não se observa temas que logrem uma grande vantagem na primeira opção, ou seja, esses dados não indicam um tema que se aproxime da unanimidade para sua abordagem. Assim, para além de buscar o tema específico para a FC na EI no ES, perquirimos essas pistas no intuito de, considerando a complexidade da EI, avançar em direção às múltiplas possibilidades de pautas temáticas que integram os dizeres neste campo.

Com um referencial bakhtiniano, destacamos que essas pautas não se constituem numa monologia temática. Ao constituir-se com várias vozes, carregam várias discursividades associadas, que, por sua vez, podem indicar vários temas, interfaces entre temas, áreas de interesses etc. Nesta perspectiva, buscando as pautas em questão para a FC, organizamos os dados em 04 (quatro) grupos hierárquicos de indicações (somando as indicações no interior de cada grupo), conservando o grupo final para os indicadores de não indicação. Assim, a somatória de posições compõe grupos de destaques nas primeiras opções (1ª a 4ª), nas posições intermediárias próximas das primeiras opções (5ª a 8ª), nas posições intermediárias próximas das opções finais (9ª a 12ª), nas opções finais (13ª a 16ª) e, por fim, os indicadores de não escolhidos, que nos permitiu apurar (TAB. 10).

TABELA 10 – Temas organizados em grupos hierárquicos.

TEMAS	INDICADORES											
	De 1º a 4º		De 5º a 8º		De 9º a 12º		De 13º a 16º		0		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Acompanhamento e avaliação	28	36,3	28	36,3	09	11,6	5	6,4	7	9,0	77	100
Alfabetização	13	16,8	22	28,5	14	18,1	19	24,6	9	11,6	77	100
Articulação da EI com o Ensino Fundamental	11	14,2	12	15,5	24	31,1	20	25,9	10	12,9	77	100

Educação Infantil do/no campo/ rural	12	15,5	20	25,9	22	28,5	14	18,1	9	11,6	77	100
Formação e trabalho docente	36	46,7	27	35,0	6	7,7	0	0	8	10,3	77	100
Gestão	15	19,4	25	32,4	20	25,9	6	7,7	11	14,2	77	100
Indissociabilidade do educar e cuidar	42	54,5	15	19,4	11	14,2	1	1,2	8	10,3	77	100
Interação e brincadeira	25	32,4	24	31,1	16	20,7	4	5,1	8	10,3	77	100
O trabalho com bebês	23	29,8	24	31,1	14	18,1	9	11,6	7	9,0	77	100
Parcerias com as famílias	28	36,3	33	42,8	13	16,8	1	1,2	2	2,5	77	100
Políticas Articuladas (saúde, educação, assistência...)	17	22,0	21	27,2	27	35,0	9	11,6	3	3,8	77	100
Política de Conveniamento	4	5,1	7	9,0	13	16,8	40	51,9	13	16,8	77	100
Política Pública de Oferta e atendimento	28	36,3	12	15,5	23	29,8	7	9,0	7	9,0	77	100
Proposta Curricular	47	61,0	13	16,8	8	10,3	6	7,7	3	3,8	77	100
Sindicalismo e organização docente	1	1,2	7	9,0	7	9,0	50	64,9	12	15,5	77	100
Tempo integral	12	15,5	11	14,2	10	12,9	29	37,6	15	19,4	77	100

Fonte: PESQMAP – Atualização, 2013.

Esta organização permitiu confirmar alguns destaques apontados na primeira posição, como, por exemplo, a proposta curricular, e, especialmente, fazer emergir o posicionamento de cada tema no repertório assinalado. Confirmou-se, também, a observação de que nenhum tema obteve um quantitativo de descarte superior (última coluna) às suas possibilidades de indicação. Igualmente, numa análise horizontal, observa-se o grupo em que cada tema obtém seus maiores indicadores, permitindo inferir um posicionamento hierárquico para o tema, com vistas ao delineamento de ações de FC.

Nesta perspectiva, podemos compor os quatro grupos com seus temas em destaque. No primeiro grupo, observam-se os temas de proposta curricular, indissociabilidade do educar e do cuidar, formação e trabalho docente, política pública de atendimento, acompanhamento e avaliação¹⁴ e interação e brincadeira, com os maiores indicativos de importância para serem abordadas em pro-

¹⁴ Seus indicadores se destacam, com igual quantitativo (vinte e oito), no primeiro e no segundo grupo.

cessos de FC. O segundo grupo é composto por temas relativos a parcerias com as famílias, a gestão, o trabalho com bebês e a alfabetização. No terceiro grupo, evidenciam-se os temas de políticas articuladas (saúde, educação, assistência etc.), articulação da EI com o Ensino Fundamental e EI do campo. No quarto grupo, destacam-se os temas de sindicalismo e organização docente, política de conveniamento e tempo integral.

Ao desagregar os dados por microrregiões, os temas que somam os maiores indicadores (com menores índices de descartes) espalham-se (ainda que em posições distintas) com maior abrangência na paisagem do ES. Quanto maior a concentração em determinada posição, mais o tema adquire indicação de igualdade de relevância nos distintos municípios. Dado o escopo deste texto, não exploraremos a desagregação desses dados na paisagem local, também não nos deteremos a cada tema, com os vários sentidos circulantes nas tensões que compõem o campo da EI.

De maneira sintética, destacamos a concentração nas primeiras posições dos temas relativos à proposta curricular e a indissociabilidade do educar e cuidar, obtendo percentuais superiores a 50% (cinquenta por cento) no somatório constituinte do primeiro grupo. Este repertório temático reúne as demandas forjadas no trabalho docente junto às crianças e também as políticas de indução, promovidas com as discursividades reinantes no campo da EI, que, por sua vez, perspectivam iniciativas de *atualização* pela via da FC. De todo modo, tais temas podem se constituir como fios de conversa importantes aos processos de FC, tanto pelas indicações dos municípios quanto pela articulação com as premissas expressas nas diretrizes curriculares, que orientam o trabalho educativo na EI (BRASIL, 2009g).

Pensando de modo conclusivo, os dados indicam um temário que se articula com as premissas do campo da EI, respeitando as possíveis particularidades do ES. Um temário que dialoga com as iniciativas em curso, no bojo dos distintos investimentos na EI.

Na dialogia com as premissas pautadas pelo campo da FC, cabe lembrar a importância que o temário passe a constituir os movimentos formativos, associado à garantia de que os profissionais conquistem seu protagonismo na FC, alavancando a institucionalidade do trabalho, ou seja, que a FC com esse temário possa articular o investimento nos profissionais com as demandas do trabalho para com as crianças.

Assim, nossas reflexões sobre as estratégias empreendidas e o temário para a FC na EI – em articulação com questões que atravessam o campo da EI ligadas à FI, aos quadros funcionais e à especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas -, retratam uma complexidade de intervenientes que atravessam as proposições de FC no campo da EI. Neste quadro, encaminhamos nossas sínteses, marcando a importância dos investimentos na qualificação das práticas pedagógicas na EI, fortalecendo a parceria com o campo da formação.

Considerações finais

Com o exposto, tematizamos a FC na EI no bojo da busca por qualificação da EI, uma qualificação implicada com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos institucionais voltados ao trabalho educativo com as crianças pequenas. Ao focalizarmos as estratégias empreendidas e o temário assinalado como demanda no desenvolvimento das políticas municipais de formação no contexto do ES, buscamos uma articulação destes eixos de análise com a dialogia da FC com a FI, a constituição dos quadros funcionais e a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Assim, ancorados num referencial bakhtiniano, buscamos situar os temas no contexto, de modo a evidenciar que distintos elementos atravessam os dizeres e investimentos na pauta da FC na EI. Portanto, nossas sínteses buscam articular a observação do

cenário local com as reflexões circulantes de modo mais ampliado no campo da EI.

Neste movimento, indicamos que a aposta da EI na FC se efetiva em meio a um conjunto de problemáticas, que não se distanciam do compromisso social para com os direitos das crianças, em especial, para com o direito à educação das crianças pequenas. Neste contexto, a aposta da EI na FC requer o fortalecimento de dois movimentos associados: um movimento mais próprio, o de mobilizar análises críticas (internas e externas) de modo a qualificar progressivamente as iniciativas, em especial, de considerar o temário emergente e as iniciativas em curso em articulação com as premissas do campo da FC que valorizam proposições que logram sistematicidade, articuladas as necessidades dos educadores e centradas nos projetos institucionais (NÓVOA, 2002); questões que se dirigem as políticas públicas de formação, no bojo da análise crítica das políticas de reconhecimento e valorização dos profissionais. E junto a esse movimento de qualificação da FC na EI, é necessário um segundo movimento articulado à luta, o de garantir investimentos em outras dimensões da EI. Realçamos que, no campo da EI, urge o investimento no empoderamento dos trabalhadores como uma das vias de fortalecimento da EI. Enfim, a aposta na FC precisa se associar a outras apostas, compondo um conjunto de investimentos que, articuladamente, mobilizam melhores condições para o desenvolvimento da primeira etapa da Educação Básica.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. IN: DALBEN, Â. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UFMG. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Município, Federação e Educação: instituição e idéias políticas no Brasil. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambú, MG: 2006. **Anais eletrônicos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1909--Int.pdf>>. Acesso em dezembro de 2010.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo**. CE/UFES. Vitória, 2014, 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Brinquedos e brincadeiras de creche**. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, MEC/SEB. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006a.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009g.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <<http://>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Indicadores de qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009f. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: MEC/ INEP, 2006.

CNE. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009d. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf.

CÔCO, Valdete. Formação Continuada na Educação Infantil. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010. **Anais eletrônicos.** Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>>. Acesso em junho de 2014.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada.* In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 103-140.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Cândido Alberto. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. In: BRASIL. MEC. SEB. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. p. 99-120.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002, p. 1- 40.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999. (Série tese: 2).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25 – 49.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Federalização da educação infantil: Direito público e social das crianças. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 241-254, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em junho de 2013.

Recebido em: 22.09.2014

Aceito em: 08.09.2015

Educação e diferença: formação de professores na contemporaneidade

DINAMARA GARCIA FELDENS

Doutora. E-mail: dfeldens@hotmail.com

MARY BARRETO DÓRIA

Mestre. E-mail: barretodoria@hotmail.com

JOSÉ LAERTON DA SILVA

Psicólogo. E-mail: laerton@outlook.com

RESUMO

Este artigo nasce como fruto da pesquisa “*Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores*”, pesquisa financiada pelo CNPq, realizada nos períodos de julho de 2012 a julho de 2013. Pretende-se aqui, refletir e dissertar sobre a formação de professores a partir da filosofia da diferença, mais especificamente à partir da filosofia produzida pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995). Busca-se assim, pensar a formação de professores e os processos educativos a partir de outros olhares, na tentativa de propor outros caminhos para a trajetória da educação. Não objetiva-se aqui, instituir verdades, mas, sobretudo, objetiva-se ampliar o olhar para as infinitas possibilidades do real.

Palavras-Chave: Educação. Filosofia. Professores.

EDUCATION AND DIFFERENCE: TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

This work comes as a result of the research “*Between experiences and understandings: cartographies of teacher education*”, research funded by CNPq, held during the periods July 2012 to July 2013. The intention here is to reflect and elaborate on the training of teachers from the philosophy of difference, more specifically, from the philosophy produced by the French philosopher Gilles Deleuze (1925-1995). The aim is thus thinking teacher education and educational processes from the other looks in an attempt to suggest other avenues for career education. Not objective here, to establish truth, but rather, aims to broaden perspectives to the infinite possibilities of reality.

Keywords: Education. Philosophy. Teachers.

Introdução

Este artigo surge como resultado final do projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq, realizado nos períodos entre Julho

de 2012 e Julho de 2013. O referido projeto de natureza qualitativa e utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas gravadas com professoras da educação básica, além de dados colhidos durante observações no espaço escolar, observações estas formais e informais. Teve-se como aporte teórico a chamada filosofia da diferença para tecer reflexões a respeito dos dados colhidos. A partir do material coletado buscou-se compreender o movimento de construção de saberes e experimentações no processo de formação docente, buscando entender os processos de construção de subjetividades sob a perspectiva dos estudos pós-modernos.

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, que vem sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, onde se busca percorrer outros caminhos, quando do nosso interesse pelo estudo da formação da docência.

Cartografia: trilhando caminhos para a pesquisa em educação

“Nunca as coisas se passam aí onde se pensa, Nem pelos caminhos que se espera.”
(Diálogos. Deleuze & Parnet)

Fazer uma pesquisa é trilhar um caminho. Percorrer linhas. Caminhar por ruas já andadas, ou não. Mas sempre com um olhar novo. Um caminhar novo. A pesquisa nos convida a partir para mundo. A abonar a já conhecida sala de aula, e partir para novas salas, para uma nova educação, gerar outros movimentos. “Uma pesquisa é um texto. Texto repleto de linhas por todos os lados se enroscando. Se alargando – por vezes compondo, por vezes rompendo. Ocupando o espaço e criando ao habitá-lo” (FELDENS, 2008, p. 21).

Este texto surge como fruto do projeto de pesquisa “*Entre Experiências e Compreensões: Cartografia da formação de professores*”, pesquisa financiada pelo CNPq, que teve como objetivo pensar a formação de professores a partir da filosofia da diferença, na tentativa de captar outras linhas, novos olhares as diversas formas de Ser

professor. Tendo como principal referência teórica a obra filosófica do francês Gilles Deleuze, buscando ainda alguns entendimentos conceituais a partir de teóricos como Nietzsche, Foucault, e outros filósofos da diferença.

Quais movimentos engendram o Ser professor? Quais desejos o movem? Quais afetos o tocam? Quais intensidades o atravessam? Não sabemos.

Não se objetivou responder perguntas através de verdades opacas, estáticas e absolutas. As questões foram nosso ponto de partida, para uma viagem incerta, cheia de idas e voltas, deslocamentos que geraram intensidades, bons encontros, experiências. “O contexto é a busca de compor algumas das linhas que nos fazem e que estão se fazendo, a linguagem sempre é pobre, mas é o que dispomos” (FELDENS, 2008, p. 21).

Uma pesquisa tem muitos (des) caminhos, atravessamos incertos, os devires pedem passagem. E, a academia, tradicionalmente, se constituiu enquanto lugar da linha reta, da máquina binária, do certo ou errado, da exatidão, das verdades inquestionáveis. A pesquisa serviu historicamente como o alicerce para esta edificação, para este edifício suntuoso que é o saber acadêmico, de pilares firmes, de proteção inigualável. A razão é senhora da casa.

Uma pesquisa produz muitos agenciamentos. Agenciamento que nos impulsiona a outros lugares, devires na educação, linhas de fuga na universidade. Descaminhos do aprender. Caminhos da educação que escapam à razão. A lógica que não se ensina nas salas de aula, lógica que foge a lógica. Lógica da própria vida. Educação atravessada de afetos, fugas, lugares inabitados. Como então tentar se aproximar de uma realidade tão rica, diversa e caótica? Como aproximar-se da *não lógica* dos afetos e compor uma pesquisa, construir um texto, um contexto? Captar desejos?

Não se quer aqui capturar a verdade última das coisas e trancafiá-la; Ou mesmo decompor a realidade através de uma lógica simplista, encontrar causas e efeitos. Mas buscam-se descrever li-

nhas, seus trajetos, suas formas, seus pontos de encontro, seus desencontros, suas potências.

Resta-nos então, tentar compor uma cartografia, na tentativa de descrever os trajetos, decalcar um mapa, linhas dinâmicas, duras, flexíveis, pontos de encontros. Cartografias errantes. Errantes como o próprio desejo. Sempre a pulsar latente, como a própria potência de vida que habita em nós. Partimos então, do pressuposto teórico do filósofo Gilles Deleuze, de que:

As pessoas são compostas de linhas muito diversas, [...] e não sabem necessariamente em que linha estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar: numa palavra, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

A cartografia efetiva-se quando se compõe um traçado dessas linhas, uma melhor compreensão de seus trajetos, suas curvas, seus caminhos. O método da cartografia se apresenta como um método dinâmico e fluído, que é tão complexo quanto à realidade estudada. Com a cartografia é possível seguir as conformações do objeto estudado, sua diversidade, seus agenciamentos, suas nuances.

O cartógrafo está sempre de partida. Parte para uma terra não conhecida. Um território que embora habitado, urge em ser tocado, mas não domado, amansando, dominado. O cartógrafo toca, sem, no entanto pegar para si. Toca e é tocado. Encontra-se.

Mas, em meio esta amálgama, havemos de nos perguntar: Onde começa o ensinar? E o viver? Quais as fronteiras? Já não se sabe, pois as fronteiras, quando existem, são fluídas. Quando se vive, ensina-se, sem perceber; aprender constitui a própria vida, vida e educação se entrelaçam se mesclam.

Todos passamos por professores. Se não os formais, formados, diplomados, assegurados e atestados pela academia, os professores “da escola da vida”, como muito o chamam, estes ensinam

em qualquer lugar, estão presentes em todas as idades, todas as raças, todos os sexos, trazem o conhecimento “do mundo” ou a inocência, como é caso das crianças, que tanto nos ensinam.

Seja como for, os professores, no próprio ato de ensinar, deixam implícito que vida e educação são um só e mesmo processo. A educação se faz na vida, quando se educa se vive, “*produção de produção.*” O educar não se separa do viver, o viver é um pleno e terno educar-se, aprender de si e do mundo. Os professores bem sabem de como o viver não se separa do existir, Pois, aos escolherem *ser* professores, optam por habitar no ensinar e aprender, e fazem da vida a própria arte de ensinar.

Mas que linhas o cortam? Como se desenham suas trajetórias? Por quais caminhos tortuosos, ou nem tanto, traçam suas caminhadas?

Trazendo assim uma maior compreensão da construção dos saberes no processo de formação docente. Priorizando o entendimento do indivíduo a partir das subjetividades que o compõe. A cartografia nos dá a liberdade de seguir as curvas suntuosas da subjetividade, de percorrê-la, sem, no entanto fechá-las em uma definição pré-estabelecida.

Trabalhar com cartografia é ainda estar atento aos signos dos campos de pesquisa, bem como aqueles que atravessam o objeto estudado. Para tanto não, precisamos persegui-lo exaustivamente na perspectiva de aprisioná-lo nos territórios dos saberes que levamos, quando até esses, quando da nossa imersão no contexto o qual está inserido (SANTANA, 2011, p. 17).

Buscou-se então nesta pesquisa, “acompanhar as linhas, signos presentes no campo investigado [...], por conseguinte, perceber seus territórios, ‘traçar o mapa’ das subjetividades que estão compondo o objeto que se estuda.” (SANTANA, 2011, p. 17).

Sobretudo, é preciso ter em mente que o “mapa” está sempre por fazer-se, e mesmo quando nos parece pronto e acabado,

está sempre se fazendo, se refazendo, novos continentes estarão sempre aí, à espera para serem explorados, desbravados, mas não conquistados.

Perceber e sentir os *afectos*, *perceptos*, desejos. Perceber sem necessariamente domá-los, defini-los ou captura-los. Percorrer e observar, como quem observa o voo de um pássaro, sem querê-lo para si.

Movimentos e rupturas

O dia a dia da sala de aula é cheio de movimentos. Encontros, afastamentos, capturas, intensidades... Tradicionalmente a escola que construímos não abre espaço para estes movimentos. Na escola, o que brincadeira vira bagunça, conversas podem ser motivos de punição. Uniformes padronizam. O livre expressar-se é substituído pelo falar na hora certa, a arte apenas nas horas da arte, levantar a mão para ir ao banheiro. Dentro dos enquadramentos aprende-se a enquadrar, e mais ainda, a enquadrar a si mesmo, a reprimir o corpo, domar a si e o outro, em um movimento de captura. “Na colonização aprendemos a morrer e nos matar” (FELDENS, 2008, p. 65).

Os enquadramentos matam os devires, enquadramentos que não permitem que a diversidade tenha o vigor que lhe é de direito, diversidade esta presente no humano, mas que no contexto escolar é sufocada e reduzida, quando não, eliminada, “por termos nos feito escravos de nossa soberania e de sua miséria perdemos a pluralidade da vida, a intensidade do intempestivo” (FELDENS, 2008, p. 59).

A escola que temos não deixa espaços para a criatividade, o afeto e multiplicidade. Confunde educação com empobrecimento, redução de si, desumaniza ao educar, alinha e dita palavras de ordem. O professor precisa então criar rupturas espaços temporais, os afetos transbordam, são incentiveis e incontáveis, e nas micros fissuras ganham vida:

Depois da aula, sempre tem a conversa paralela, sempre tem uma brincadeira. [...] Então, sempre depois tinha a conversa [...] e aí a gente começava a conversar e tinha assim aquele afeto, aquele abraço, aquele abraço assim que agente vê que é aquele abraço fraterno. (Professora Letícia)

Práticas cotidianas que provocam rupturas no sistema macro de educação. Rupturas espaços-temporais. Um segundo a mais. Um minuto a mais. Um encontro a mais. Afetos que desenham linhas de fugas dentro do universo escolar. Abraços fraternos, intensidades, conversas paralelas, a dureza das linhas do ensino disciplinador sendo quebradas, desfeitas, refeitas, reinventadas. A assimetria das afetações não é comportada na geometria dura e exata do contexto educacional.

Na formalidade das aulas não cabe ‘distrações’. Os planos de aula levam em consideração o tempo, o conteúdo programático, disciplinas, técnicas, métodos, e no meio disso tudo, nas entrelinhas, nos não ditos, no que passa despercebido, uma possibilidade de criação, um escarpe, uma trilha em meio que nos tira da via expressa. Um caminho que tem que ser trilhado à pé, sozinho. O professor que toma pra si este desafio de propor uma educação de rupturas, pautada em linhas de fugas da educação, trilha um caminho solitário.

A Sala de Aula e a Potência dos Encontros

Ensinar é um encontro. Mas o que se ensina? Ensina-se o que se aprende? Ensina-se o que não se sabe? Ou antes, ensinar se situa numa pequena fenda? Entre o que se sabe e o que nunca aprendemos? “Só ensinamos o que somos” (SANTANA, 2011, p. 17).

E o que somos? Ainda lembramos o que somos? Ainda lembramos-nos de nossas multiplicidades? De nossos devires? De nossas potências?

Nossa memória é fraca, não guardamos nas memórias dos dias passados em verdes campos, com devires a aflorar por toda nossa pele. É preciso esforço pra lembrar que,

Somos uma tatuagem, uma marca em uma história de etapas, ciclos, períodos, estágios, idades. Somos este somatório de datações. Elas próprias arbitrariedades, balizas que vão produzindo calendários lineares e progressivos. Somos esses filhos bastardos de nossas conquistas (FELDENS, 2008, p. 43).

Escapamos à linearidade, a vida nos é apresentada em um amontoado de estímulos e afetos, desordenados, desalinhados, caóticos. O mundo nos chega de forma indeterminada. O tempo nos prega peças, quando juramos ter acontecido ainda ontem, coisas que nos aconteceram a dez, vinte anos atrás. A vida se efetiva entre inúmeras idas e vindas, posses e perdas, dores e alegrias, em um turbilhão de cores e formas incomensuráveis, de emoções inomináveis de gestos indescritíveis.

Em nosso desespero de saber quem somos e o que é mundo, a vida, o universo, nominamos, catalogamos, definimos séries. Esquecemos que o aprender não é um processo seriado. Estruturamos esse processo, para conseguir lidar com a vida que não se permite ser adestrada.

Fugindo do caos da vida, tentamos (em vão?) colocar ordem no mundo, e conseqüentemente em nós, em nossas infinitas formas de ser e estar no mundo. Estabelecemos um gesto padronizado, uma forma correta de tocar o mundo, e o desviante não é não poder ser. Aprendemos a excluir. Mas ao excluir as variedades da existência excluímos também os mundos possíveis, as vidas latentes, em nós. Já não somos múltiplos. Somos um, e se não somos, aprendemos a sê-lo. Aprendemos que a vida se faz estática, na unicidade. Aprendemos a não desviar, a falar baixo, a silenciar, a pisar de leve. Já não somos os mesmos.

Ao nos encontrarmos com outro, somos um, e queremos que outro também o seja. E quando isso não ocorre, rapidamente recorreremos às tecnologias disponíveis para nos impor, para capturar o outro, ditar, realocar e colonizar, e mal temos consciência que “a impossibilidade do outro em *nós*, é que nos faz colonizadores” (FELDENS, 2008, p. 46).

É preciso estar atento às serpentes que nos habitam, a toda sorte de animais venenosos e aniquiladores cujo veneno dispara, ao ver diferenças e diferentes.

Os encontros não têm só esta face aterradora de capturar e aprisionar o outro e despotencializá-lo, os encontros também tem seus espaços potência e seus territórios férteis, os encontros podem fazer aflorar os devires, nos encontros podemos saber quem de fato somos e isto, paradoxalmente, não implica em uma verdade no fundo das coisas; podemos entrar em contato com as riquezas do existir, com as potências de vida, com sons e cores nunca antes percebidos.

A sala de aula é por excelência um lugar de encontros. Encontros de realidades, de desejos de *Solidões povoadas*. A experiência moderna faz com que para muitos, a sala de aula pareça um deserto, uma terra infértil, um encontro que não ativa nossa potência de agir. Mas é preciso lembrar que os desertos também são ricos em vida. Nossos desertos não simbolizam a aridez, mas sim a vastidão, e a vida escondida nas entranhas.

Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e flores. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 22).

É preciso aprender a enxergar na sala de aula uma tela em branco, tela onde as cores múltiplas se intensificam. Precisamos

de uma educação arte, de um professor artista, sensível, atento aos espaços vazios. As cores pulsam latentes, se não se tem cuidado vê-se tudo cinza, tons borrados, opacidades. A educação da contemporaneidade ainda teima em ver tudo em uma única e pálida cor.

E se sala de aula parece opaca para muitos, uma lugar improdutivo, talvez isso ocorra porque ela reflete o que somos, reflete nossas relações e composições sociais.

Precisamos de professores atentos à exuberância dos desertos, professores que façam aflorar as tantas formas de vida quantas forem possíveis. Ao entrar em uma sala de aula, é preciso estar disposto a encontrar-se, a ser um professor aprendiz. Um ser humano a descobri-se, sempre e sempre.

[...] lá eu descobrir que eu tinha toda a afinidade. Eu me descobrir a partir do momento em que comecei a ensinar, a ensinar, porque eu gosto. Eu descobrir que estava fazendo aquilo que eu gosto de fazer. (Professora Júlia)

Encontrar-se com o outro é uma captura, ao me encontrar com o outro, o outro me diz quem sou, o outro me captura, me rouba e ao me roubar me cria, me dá uma forma de existir.

Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre fora e entre, uma conversa seria precisamente isso (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17).

Somos acontecimentos, acontecimentos únicos, singulares, e é nos encontros que podemos aflorar em velocidades infinitas e atingir intensidades, percorrer novos caminhos e trilhar outras trajetórias que extrapolam nossa imaginação, nossa forma de ser. “O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única iden-

tidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

Um deserto povoado. Cheio de encontros. Mas quantos devires negamos ao querer reduzir a vida em fórmula ou teorias, ao querer calculá-la, é preciso abraçar a vida, abraçar nossas práticas diárias, nossas profissões, para que as dádivas do deserto nos sejam dadas, não sem nenhuma esforço, mas através do esforço positivo do abraço, do querer, do se envolver...

E aquilo tudo eu abracei a causa e eu não só ensinava, como eu também além de professora era mãe também, porque eu fazia por eles o que eu não podia, eu arrumava roupa, eu arrumava sapato, eu arrumava presilhas, chuchinhas pra as meninas elas ficavam felizes, porque elas não tinham nada disso. Então eu levei o meu amor, eu levei a minha ajuda, eu rezei, eu fiz tudo pra que mudassem. A gente acaba se envolvendo com a família, com eles ajudando, procurando fazer o que pode, às vezes até o que não pode, o possível por eles. Não, não existe educação sem afeto. É... a educação está no afeto. (Professora Letícia)

Descobrir-se *outro*, em plena sala de aula. E mais que isso, descobrir que educação se faz no afeto, na doação de si. Uma educação feita com olhares, com gestos, com cuidado e pequenas felicidades que duram por toda uma vida.

É preciso pensar uma formação que entenda a sala de aula como um lugar potente em encontros. Perceber sua riqueza, sua possibilidade de fazer florescer os lugares bons da existência. Uma formação que proponha pensar a oportunidade das salas de aulas enquanto lugar da liberdade. As conformações já estabelecidas não nos permitem vislumbrar os tantos possíveis que nos habitam. É preciso dispor-se aos encontros, às descobertas. E elas estão latentes na sala de aula, silenciosas em potência, mas é preciso não partir de terras já “conquistadas”, um encontro requer a inocência do desconhecido. Um encontro requer a “Descobrir, encontrar, roubar, ao invés de resolver, reconhecer e julgar. Porque o reconhecimento é o contrário de um encontro” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 19).

As marcas que ficam

Quantas marcas e cicatrizes, portamos. Visíveis e invisíveis. Elas denunciam nossa existência no mundo. Se a possuímos foram graças aos encontros (bons ou não) que tivemos. Uma marca conta uma história, e ao mesmo tempo, abre caminhos, e cria possibilidades para que novas relações sejam feitas. Cicatrizes nos constituem. Algo só me marca, só deixa em mim um rastro, quando de fato de me encontrei. “Cada turma tem um aluno que marca pra sempre sua vida” (Professora Letícia).

Marcas que nos compõe, e que nos falam dos nossos movimentos já feitos. A vida de um professor é cheia dessas marcas e cicatrizes invisíveis, histórias, momentos, olhares; Afecções presentes na sala de aula. No processo de ensinar e aprender. De tocar e ser tocado. Da troca alegre; das trajetórias percorridas...

[...] teve muitas situações, muitas, muitas marcantes. Eu tenho uma redação de uma que me contou que eu guardei, porque eu disse não meu Deus ali tem que ser editado. E eu ficava, e assim, ela foi contar a vida dela porque já era uma pessoa assim que tinha uma idade, e foi contar àquela vida que eu fiquei assim, eu chorei, todas as vezes que eu leio a redação dela eu chorava, que eu disse meu Deus como é que se cria uma pessoa desse jeito.(Professora Júlia)

Por uma possível conclusão

“Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade”.

(SILVIO GALLO)

O contexto escolar brilha em sua diversidade, de cores, formas, sentimentos. Uma geografia que nos chama ao desconhecido. Linhas se fazem, se desfazem e se refazem em um segundo. Tempo o suficiente para que a palavra dita se transmude e percorra por entre intensidades que não podemos imaginar.

A pesquisa em educação se revela uma atividade enriquecedora, porque coloca os pesquisadores em contato com a diversidade, os multiplicidades, com velocidades infinitas. Os bons encontros se tecem com a facilidade de quem percorre uma trajetória em queda livre. Ficamos sem fôlego para alcançar todas as possibilidades que o universo escolar tem a nós o oferecer. Logo entendemos que o conhecimento é como o horizonte, sempre se alcança, e sempre se estar por alcançar...

Esta pesquisa serviu para sinalizar a riqueza de possibilidades, e as diversas potencialidades, que se tecem por entre os processos de educação. Não precisamos de uma educação que nos aloje em seus compartimentos protegidos, cobertos e seguro da diversidade caótica do mundo. Precisamos de uma educação que ao contrário, nos exponha a essas intempéries. Precisamos de uma educação que nos exponha aos caos criativo, que lida com o desordenado, que desconstrói, que arranha.

É preciso pensar uma formação para professores que por si só, seja potente em gerar micro fissuras no macro sistema de educação. Uma formação que gere professores atentos ao brilho alegre e à diversidade que constitui o processo de educação. Não precisamos de um professor-profeta que venha anunciar verdades frívolas por um futuro de cristalizações, “Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio mundo, opera ações de transformação, por mínimas que seja” (GALLO, 2003, p.71).

Perpassando tais ações encontramos o pulsar dos sentimentos que nos acompanham às vezes alegres, por outras tristes, revoltosos, nunca saberemos de antemão. A nós caberá sempre a coragem de percorrer os caminhos que através dos nossos alunos também nos chegam.

Assim, o professor é responsável pela criação de espaços de convivência, o que para o Humberto Maturana (2011) mostra-

se como sinônimo de ensino. A criação desses espaços é vital para o transitar de múltiplas opiniões, onde as diferenças possam dialogar harmoniosamente na construção de caminhos ainda não percorridos. Possivelmente o professor apresente-se ainda como encorajador dentro do processo de condução dos alunos até a aprendizagem, já que por vezes “foge” a coragem do pensar, e agir sozinhos a esses. Não nos esqueçamos de que igualmente, nessa “fuga”, o processo de ensino se constrói em via mútua. Nenhum professor irá apenas ensinar em toda uma aula, de forma que seus alunos não irão apenas aprender na mesma, são diálogos, conversas a tecerem lugares desconhecidos, rotas a serem desbravadas.

Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor, 2004).

Estar sempre abertos a acolher as vozes, as falas, os diferentes espaços de convivências criados, também através das ações dos nossos alunos, dessa forma a construção mútua do conhecimento se fortalece, são tecituras do que os ecos dos encontros estão a nos dizer, e assim, igualmente a nos ensinar.

Eis que Humberto Maturana (2011) nos traz um possível conceito de professor, como sendo alguém que aceita conduzir a criação de espaços de convivência. Assim, faz-se fundamental que não nos esqueçamos que onde há espaço há vidas, em que se expresam sentimentos, opiniões, e conseqüentemente, ensinamentos e aprendizados.

Vejamos agora outro trecho, do que o Deleuze nos fala em seu Abecedário (1988) ainda na letra P de professor:

É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar [...] É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor, 2004).

Pensamos que o professor precisa estar impregnado de vida, para assim compor os movimentos estéticos do ensinar. Quando o Deleuze nos diz que é preciso ensaiar, pensemos em “tecer” conceitos, senti-los, utilizá-los em nosso cotidiano, pensemos em lançar convites aos nossos alunos e juntos irmos todos ao encontro deles, talvez esta ação propicie a nós, a sensação de estarmos vivos.

Tal ação implica em reconhecermos as multiplicidades que estão em sala de aula. Salas de aula essas, que podem nem sempre ser aquelas clássicas com cadeiras enfileiradas, e um birô, ou tablado posicionado lá na frente. São os encontros das multiplicidades e das singularidades, que acentuam as diferenças potencializantes da vida, que nos fazem conhecer outros caminhos, e nos convidam a percorrê-los.

Quando pensamos em estética, buscamos deslocar-nos do lugar comum que é o caminho curto e previsível do pensamento acerca de um estilo, ou modelo com características mensuráveis e previsíveis. Algo posto, definido e acabado. Seguindo essa linha do pensar procuramos ainda nos desapegar do tradicional dualismo que insiste em nos perseguir e partir ao meio, quando da atribuição do conceito de belo ou feio ao que nos propomos refletir.

Possivelmente, um dos primeiros passos que precisamos dar na busca por entendimentos sobre a estética, seja não relacioná-la com perspectivas abstratas. É imprescindível entender estética como materialidades que nos compõem, e decompõem em movimentos simultâneos, no estabelecimento das relações cotidianas.

“O importante é não encarar o fenômeno estético de modo abstrato e distante” (PERISSÉ, 2009, p. 45)

A estética que estamos pensando é antes um modo, a composição do que nos tornamos, quando das ações que constituímos perante a vida. São dissonâncias a nos compor, heterogeneidades que nos põem em movimentos de desconstruções e construções acerca do que somos no agora, no presente que acabou de passar.

Dessa forma, ao nos propormos pensar o movimento estético do ensinar, sentimos a necessidade de entender quais elementos estão transpassando e compondo a docência cotidianamente. Mais ainda, se faz importante, percorrer junto os seus movimentos, perceber quais as linhas e territórios estão produzindo as suas subjetividades, possibilitando as transformações que vivemos no percurso que é tornar-se professor.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modos de existência, não se pode confundir com um sujeito, a menos que este seja destituído de toda a interioridade, de toda a identidade. A subjetivação nem sequer tem que ver com a << Pessoa >>: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, uma aragem, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ir além do saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 1996, p. 77).

Em sua tese de doutoramento, o professor Marcos Vilella Pereira nos fala sobre dois possíveis tipos de estéticas, as quais nos convidam a pensar, chamadas por ele como macro e microestética, vejamos:

Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro [...] não são

designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e à ordem de existencialização. Macro é a ordem do institucional e do disciplinar, campo de determinações molares da existência; micro é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática (cf. Guattari, 1987 e Deleuze e Guattari, 1976). Essa distinção é fundamental na medida em que a primeira é resultante de certo modo de subjetivação, o burguês, que consolidou definitivamente a representação como expediente formativo da existência e disseminou a prática paradigmática e disciplinar como modelo de existencialização. A segunda, por sua vez, é ela mesma, o exercício de produção de subjetividade. A macroestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular. Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante, enquanto que a segunda é processo de produção de subjetividades (PEREIRA, 1996, p. 81-82).

É da segunda estética apresentada pelo autor Marcos Villela que estamos nos ocupando, ou seja, da microestética, entendendo esta enquanto o processo de produção de subjetividades do indivíduo professor.

A microestética [...] se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caóide que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente, e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética

é da ordem do vôo de Ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase sendo aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser. A microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra (PEREIRA, 1996, p. 127).

É importante atentarmos que não se trata de criar para si uma estética, mas sim, de perceber quais as linhas que estão a compô-la através das experiências tecidas com os outros, consigo mesmo e com a vida.

Possivelmente, algumas formas equivocadas de pensar a estética, se devam ao entrelaçamento das fronteiras entre a vida e a arte na contemporaneidade. Somos cotidianamente bombardeados por elementos inerentes ao campo artístico, são criações que por vezes nos levam a refletir acerca da sociedade a qual estamos inseridos, das tramas que temos tecido, mas que também são responsáveis pela propagação de uma acentuada tendência de homogeneização entre as relações, produzindo, portanto modelos de existência, não contribuindo dessa forma, para o surgimento de outros possíveis estilos de vida, que se mostrem criadores a partir das relações entre a vida e a arte.

[...] a dissolução da arte na vida não tornou nossa existência propriamente criadora. A estetização da existência na contemporaneidade parece não significar um incremento da invenção de formas de vida. De fato, a disseminação da arte na vida contrasta com uma tendência de homogeneização das relações entre as subjetividades,

de suas formas de comunicação, de suas formas de entretenimento, de suas formas de circulação de informação e cultura. A mescla arte e vida não trouxe como efeitos a criação de novas formas de perceber e pensar [...] (FARINA, 2009, p. 5).

Portanto, buscamos refletir a estética, a partir das nossas próprias experiências, daquelas que compusemos através das relações constituídas com outras pessoas... Com as obras de arte, com a música, com a literatura, com os nossos professores, com a vida. Trazemos conosco possibilidades e marcas, um pouco de cada corpo que nos afetou. Para tanto, não podemos pensar em unidade, essência, mas sim, em imanência, campo fértil compondo movimentos, sendo sensíveis ao ponto de quando tocados compor-nos outros. Dessa forma, diferimos do que estávamos a ser, não somos apenas nós, nem só os corpos que nos afetaram, porém, outros.

Entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, o que ainda não sabe (PEREIRA, 2010, p. 110).

Pensamos ser imprescindível estarmos, sempre que possível, abertos às composições de processos experimentais, experimentar é tecer encontros, precisamos nos reconhecer enquanto indivíduos transitórios. Mudamos constantemente. Formas de pensar, ações e mudar é tornar-se outro.

Queremos nesse momento chamar a atenção, para as dimensões que estão a compor e a perpassar a estética. Compondo assim também possíveis modos de vida.

São, assim, apresentadas três dimensões estéticas, três maneiras de ser, inseparáveis: se ativar, se engajar e se expor. A primeira delas consiste em colocar-se em movi-

mento dentro de um campo específico (disciplinar), que nos diz (porque é um campo de referência) como ver, como fazer, isto é, prescreve uma forma de agir coerente com seus princípios ordenadores. Ativar-se é, portanto, operar dentro de um território familiar, que faz sentido para mim, e é aprender esse sentido ao mesmo tempo ativamente (fazer) e pateticamente (suportar). É sempre o nascimento de um sentido novo que me dá condições de agir sobre as coisas e sobre os símbolos. A segunda diz respeito ao envolvimento do outro (e dos outros) em nossa ativação. Considerando que as práticas humanas são coletivas, nossas ações necessariamente dizem respeito aos outros, isto é, em prática, estamos sempre afetando o outro. O engajamento ético tem por princípio a recusa de ter “controle” sobre o outro à medida que se trata de um ser humano e não de uma coisa. Ao estarmos ativados, nossas atitudes são interferências em outras formações existenciais e, dessa forma, estamos constantemente expostos e expondo o outro ao risco da desterritorialização impelida por um vetor de natureza ética. A terceira, a exposição, se refere à escolha entre permanecer fixado pela regulação de um território e correr o risco da inovação. Toda desterritorialização, criando um novo território, “faz acontecimento” e produz um presente novo [...]. Esta dimensão estética diz respeito à natureza mesma da arte enquanto criação e consequente risco de exposição radical; trabalha com a ordem da irreversibilidade e da posição radical do novo (PEREIRA, 1996, p. 124-125).

Deste modo, na composição de si, não mensuramos, mas a estética que está nos atravessando compõe-se também por três maneiras de ser inseparáveis, como nos mostrou Villela, colocando-se em movimento num campo disciplinar já conhecido; tecendo relações com “tantos” outros; e no limiar entre a escolha de permanecer fixado pela regulação de um território e o correr o risco da inovação.

Nessa perspectiva, pensamos ser importante refletir acerca da possibilidade de uma vida de autoria de si. Pensar sua própria autoria, requer que estejamos cientes das ações e forças que estão de alguma forma nos afetando. Esta ação sugere ainda, que nós, enquanto indivíduos comprometidos com a nossa existência, possamos intervir na composição estética do que estamos a nos tornar. Essa tomada de decisão implica possivelmente em assumirmos os riscos de nos compor outros, ou na reafirmação de modelos que já estão a fazer de nós o que somos.

Pensar na vida de autoria de si mesmo é, portanto, trabalhar com dispositivos de reconhecimento dos fluxos de forças e interferir na composição de si, promovendo o arranjo e a orquestração de vozes polifônicas, de forças múltiplas e decidindo na produção da nova figura. Decisão essa que tanto pode passar pela retificação deliberada de modelos, escolha de permanência, quanto pelo assumir os riscos de engendrar novas composições, escolha de inovação (PEREIRA, 1996, p. 130).

Vale ressaltar que a vida de autoria de si, implica também em uma atitude estética, no comprometimento e no cuidado quando das tecituras das nossas relações. Esse possível modo nada tem a ver com esquemas ou conceitos pré-definidos, mas de outra maneira com os encontros da vida. Antes de pensarmos na atitude, devemos estar no mundo, atirando-se à vida.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza nem por uma posição passiva nem ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata nem de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontros

[...] Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante de qualquer objetivo da consciência (PEREIRA, 2010, p. 108).

A autora Farina (2009, p. 22), ao referir-se à criação de si, nos fala dessa construção enquanto uma: [...] tarefa ética e estética, envolvendo o sensível e o racional, o singular e o universal, enfatizando que a relação entre os domínios tão separados não é de oposição ou exclusão, mas de complementação.

Levando-nos a pensar a estética como um possível espaço de refúgio à pluralidade.

A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão – entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética (FARINA, 2009, p. 67).

Foi pensando na possibilidade de outro olhar acerca da teitura que está a compor a docência, que resolvemos nos instrumentalizar com os conceitos de professor, e estética. Procurando dessa forma, nos colocarmos atentos e refletir sobre um tornar-se docente que não acaba nunca, compondo assim, no percorrer dessas linhas, encontros possivelmente não mensuráveis, já que, existem sempre ressonâncias de autores lidos, de pessoas com as quais compusemos encontros, proporcionando desse modo, a abertura para o reconhecimento da alteridade nessas relações, produzindo assim, sentido ao que nos chega de fora, através do outro.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 4.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução José Gabriel Cunha. Lisboa, PT: Relógio D'água, 2004.

FELDENS, Dinamara G. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió. Ed. UFAL, 2008.

SANTANA, Anthony F. **Torres. Diversos Tons, Lugares Dissonantes: Movimento Estético do Ensinar**. Aracaju, SE, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, UNIT.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: < www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc >. Acesso em: 02. mar. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/7134415/o-Abecedario-de-Gilles-Deleuze-Transcricao-completa> >. Acesso em: 05. mar.2011.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. FARINA, Cynthia. Modulações do sensível. Políticas da experiência estética atual. **Revista de Estudos Transdisciplinares RET**, v. 1, p. 127-148, 2009.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 05.08.2015

Diversidade cultural na aula de música: os desafios do professor de música na busca de repertório para abranger o contexto social do aluno

EMANUEL DE CARVALHO NUNES

Mestre em Música (UFG). Licenciado em Educação Artística-Música (UFPI). Vínculo profissional: professor do ensino básico, técnico e tecnológico. Instituto Federal do Piauí. IFPI Teresina – Campus Central. E-mail: emmanuel-nunes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão sobre a atividade do ensino de música no contexto de diversidade cultural do séc. XXI. Nessa discussão enfatiza-se a busca do repertório que permita a interação entre professor e aluno de música, respeitando-se o contexto social e que traga um diálogo constante com o universo de diversidade cultural do aluno e também contribua na formação musical do indivíduo. Tem por base as experiências de ensino docente em música do autor, em busca de maior interação com a realidade cultural do aluno e os conteúdos tradicionais do ensino em música. São apresentados alguns autores e compositores com trabalhos na temática de música popular e folclórica. Depois discutidas algumas propostas de abordagem de ensino em música face à ampla variedade cultural da atualidade partindo de adaptações da música popular e folclórica como elementos de mediação.

Palavras chave: Diversidade cultural. Música. Ensino.

CULTURAL DIVERSITY IN MUSIC CLASSES: THE MUSIC TEACHER'S CHALLENGES IN SEARCH FOR A HANDBOOK TO COVER THE STUDENT'S SOCIAL CONTEXT

ABSTRACT

This paper presents a discussion of the music teaching activity in the context of cultural diversity in the XXI century. This discussion emphasizes the research of repertoire that allows interaction between teacher and student of music, respecting the social context and brings a constant dialogue with the cultural diversity of the universe of the student and also contributes in the musical training of the student. It is based on teacher education experiences by own, in search of greater interaction with the cultural reality of student and traditional teaching content in music. Some authors and composers were study to present their work on the theme of popular and folk music. After discussed some educational approach proposed in music due to the wide cultural diversity of today starting from adaptations of folk and popular music as mediation elements.

Keywords: Cultural diversity. Music. Teaching.

Introdução

O presente artigo traz uma discussão sobre diversidade cultural¹ no ambiente de ensino musical, compreendendo o ensino público e privado. Dessa diversidade surge a necessidade de uma reavaliação do trabalho do professor de música, em busca de um diálogo mais interativo com seu aluno em pleno século XXI. Essa diversidade cultural no ambiente escolar entra em relação com Liberali (2010), que nos mostra a diversidade de ações existente na escola e sua relação de reflexo da sociedade. Nesse contexto complexo de ações e diversidade, levantamos aqui a função do professor de música, estabelecendo uma proximidade entre a diversidade cultural e a necessidade de delimitação do repertório para a aula de música no contexto social do século XXI. O professor de música ganhou uma relevância recente em função da implantação da Lei n. 11.769 de 2008, que estabelece a música como conteúdo obrigatório do componente curricular. Nesse impulso concernente à sua posição profissional revitalizada, o professor de música necessita de uma constante reflexão de suas ações para contribuir qualitativamente na formação de seu aluno.

A diversidade cultural no ambiente da sala de aula implica em desafios de busca do repertório musical para abranger o contexto social do aluno, permitindo a melhor interação entre professor e aluno e a busca por um ensino na área musical de maneira mais interativa. Logo, é um trabalho que busca relacionar diversidade cultural e repertório para o ensino na área de música. Sobre esse repertório, esclarecemos como sendo aquele tomado como referência para o repasse de fundamentos e conhecimentos acerca da música de maneira aprofundada e contínua. Esse repertório ainda toma como referência a(s) música(s) tomada(s) como elemento de

¹ Entendemos o termo “diversidade cultural” como o conjunto de padrões aprendidos, desenvolvidos e repetidos pelo ser humano, em conformidade com o conceito de cultura pela antropologia. Ainda, compreende a diversidade regional do país e suas variantes, especialmente como isso estabelece o contexto sociocultural do aluno.

mediação no diálogo com o aluno, não significando estritamente que seja o repertório a ser adotado regularmente. Não comporta também, nesse trabalho, a discussão de repertório para um evento específico da escola, como por exemplo, a dúvida do professor sobre qual música o coral da escola irá cantar na festa do dia das mães ou no Natal.

Esse trabalho nasceu da experiência como docente na área musical ao longo de dezessete anos em Teresina-PI, entre atividades de ensino diverso abrangendo participação em projetos, aulas particulares e vínculos com instituições de ensino musical. Trata-se de um relato de propostas relacionadas ao ensino em música, tendo por base as dificuldades de implantação de repertório com algumas turmas, no sentido de procurar conhecer o universo cultural do aluno. Como delimitar um repertório musical para o ensino que possa cativar o aluno, adentrar-se em seu universo cultural e ainda transmitir elementos tradicionais da música permitindo-lhe uma maior interação com a diversidade cultural? Como repassar ao aluno conhecimentos amplos sobre a música procurando respeitar o contexto do aluno? Como o professor reflexivo em música pode melhorar seu trabalho em diversos espaços de sala de aula?

Em nossa experiência como educador musical, encontramos, ao longo dos anos, várias dificuldades, várias dessas compartilhadas e vivenciadas por professores de outras áreas. Uma dessas dificuldades, restritas à música, é centrada no problema de definir-se um repertório que permita um diálogo constante com o universo de diversidade cultural do aluno e também contribua na formação musical do indivíduo. É notório o impasse criado através da concessão realizada pelo professor, em alguns casos, não perder o aluno, mas sem poder inserir conteúdos essenciais à educação musical. Se o aluno deseja aprender a tocar música sertaneja, o professor lhe ensina, sem, contudo utilizar aquela prática e vivência musical de maneira mais ampla. Compreendemos que a concessão quanto ao repertório mera e simples, sem reflexão e preparo, desliga o

professor de música de sua função de educador². Há que se discutir sobre ensinar música e para que ensinar.

Contextualizando esse aluno abordado, compreendemos que pode ser um aluno particular em aulas individuais, um aluno da escola de música particular em aulas individuais e/ou coletivas, um aluno da escola regular que oferece práticas musicais (extraclasse ou não) ou um aluno do ensino musical profissionalizante, nível médio (técnico em música) ou superior (bacharelado ou licenciatura em música). No caso específico do aluno de música em curso superior e em alguns casos, no curso técnico, a dificuldade de repertório não se faz tão presente. O aluno que adentra a universidade ou formação técnica de música tem, geralmente, uma maior convicção sobre suas intenções com a música e estará mais disposto a trabalhar com diferentes faixas de repertório. No entanto, o aluno egresso do curso superior e técnico em música pode se deparar com essa dificuldade de repertório pela diversidade cultural ao iniciar suas atividades de ensino, algumas mesmo ainda em estágio curricular. Em cursos de formação regular, são comuns os casos onde o professor ensina ao seu aluno os contrapontos de Bach. Mas à noite aquele mesmo aluno tem, por questões profissionais, que tocar um repertório com músicas formadas por apenas três acordes, totalmente descontextualizada de sua aula de música anteriormente realizada. Portanto a discussão estende-se, também, ao aluno de música em curso superior.

É importante notar as várias dificuldades de repertório que possam ser erigidas, em função de gosto pessoal ou contexto ao qual estão inseridos o aluno e o professor. Em experiências profissionais diversas, notamos que a eventual não utilização de uma

² No caso do músico que atua tocando em bares, restaurantes e demais locais de entretenimento, costuma-se trabalhar com uma faixa bem ampla de repertório. Assim, o músico depara-se com uma situação onde toca, por vezes, um repertório que não lhe agrada, mas cumpre uma função profissional de entretenimento. Esse músico provavelmente teve um professor de música, e é importante que tenha aprendido algo sobre a diversidade de contextos culturais no trabalho com a música.

determinada faixa de repertório pode significar a perda do aluno, como discutido anteriormente. Abre-se aqui a dicotomia entre os conteúdos de música a serem repassados em função de um plano de disciplina³ e as dificuldades inerentes ao ambiente de trabalho. Em muitos casos, uma divergência entre o contexto cultural do aluno e o do professor fica explícita no repertório: o professor gosta de rock, mas o aluno gosta de samba. Em certos casos, especialmente do ensino particular, o aluno pode ser recomendado a outro professor com o qual tenha maior afinidade de repertório. No ambiente da escola pública, por exemplo, essa situação geraria um maior problema. A troca de professor nesse caso seria mais demorada.

A aula de música é entendida, em sua maioria como um momento de lazer, relaxamento e, sobretudo, prazerosa. Deve-se buscar a conciliação entre o prazer de fazer música e a função do educador. Entretanto, temos a diversidade de elementos sonoros a que estamos sujeitos no dia a dia, a massiva exposição de gêneros musicais de maneira, por vezes invasiva, através de vários meios de comunicação. O aluno fica condicionado a uma parcela de música e naturalmente, tende a reproduzir e aceitar aquele gênero musical como o “bom”, “da moda”, frequentemente fechando-se totalmente a outras manifestações musicais. É tarefa do professor de música proporcionar ao aluno a vivência de diferentes práticas de repertório, expor ao aluno a diversidade de formas, gêneros e ritmos musicais e, principalmente, através desse exposto, fazer que o aluno tenha uma ampla compreensão da música em sua vida, inclusive como determinante de linhas de comportamento. Há que considerar o conhecimento da música no âmbito regional do aluno e suas raízes em termos de cultura musical. Esse trabalho é reali-

³ Nesse termo “plano de disciplinas” inserimos os vários conhecimentos entendidos como necessários às determinadas áreas de ensino em música: se é um professor de saxofone, certamente deverá repassar ao seu aluno conceitos sobre embocadura; um professor de bateria terá diversos fundamentos sobre como empunhar as baquetas. Esses conceitos são importantes de serem repassados e devem trespassar eventuais dificuldades de repertório.

zado com um aluno que ouve cada vez menos, considerando-se uma escuta crítica. É importante mostrar ao aluno os diferentes elementos musicais em uma sociedade cada vez mais barulhenta, e que ouve em termos musicais praticamente só aquilo que lhe é imposto. Portanto, discutiremos aqui algumas propostas de recursos o educador musical tem para se inserir no universo cultural desse aluno do séc. XXI.

Em sintonia com Liberali (2010), entendemos o sujeito como capaz de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e sociedades como um todo. Parte da premissa que o indivíduo não apenas responde, mas busca alterar as condições de seu meio. É o professor que, ao reconhecer a diversidade em seus alunos, procura interagir e alterar, proporcionando mudanças. Principalmente o entendimento de que a escola (aqui considerada de maneira ampla, não restrita apenas à escola formal e regular) é um microcosmo da sociedade, trazendo e refletindo sua diversidade cultural e seus problemas. É nesse cenário exposto por Liberali (2010) que situamos o professor de música em busca do repertório a ser trabalhado. Acordamo-nos também em Zeichner (1993) ao buscar a prática reflexiva na atuação do professor como o ato de encarar e resolver problemas, logicamente abrangendo a atuação do professor de música com a discussão de quais músicas selecionar e como repassá-las aos alunos. O professor de música prático reflexivo traz a discussão para além da sala de aula, contextualizando socialmente seus alunos, buscando compreender sua diversidade cultural. Esse profissional busca uma relação cooperativa entre a experiência prática do professor na sala de aula e o conhecimento produzido dentro das universidades.

Levantamento bibliográfico

Teresina apresenta um cenário interessante de diversidade em relação à manifestações musicais. Similar a várias outras cida-

des brasileiras, encontramos espaços para rap, hip-hop, forró, entre vários outros. Particularmente nas décadas de 1980 a 1990 a cidade teve uma considerável produção de rock. Temos um texto de Zenon Camelo sobre o gênero do rock em Teresina nos anos de 1980 a 1990. Esse texto, publicado inicialmente em um *blog*⁴ na internet e nos repassado posteriormente via e-mail, ajuda a mostrar o ainda vasto material musical em Teresina, nos mais diversos gêneros.

Uma primeira proposta sobre a relação entre professor e aluno de música no contexto atual é a temática da música popular e excertos da produção folclórica. Aproximar-se do aluno usando a música popular pode ser uma agradável experiência. Especialmente porque através da música popular, estaremos convidados a conhecer um repertório que nos abrirá várias conexões de pesquisa. Em correlação com a temática popular, as músicas folclóricas, além de facilitarem a mediação, permitem também o fortalecimento das relações com o próprio meio cultural do aluno. A produção de alguns professores da área musical em Teresina-PI pode nos auxiliar no embasamento bibliográfico referente às práticas musicais que enfatizam a busca do material popular e a temática folclórica. Em Teresina, citemos o trabalho do professor Evaldo Passos Sérgio e as propostas de ensino musical ao violão através de música brasileira, utilizando-se de composições autorais ou arranjos. Em publicação pela EDUFPI, Sérgio (2002) apresenta como proposta o ensino musical através de práticas em grupos de violão, enfatizando o trabalho de repertório com música brasileira. Para essa proposta, Sérgio organiza diversos arranjos de temas brasileiros, alguns advindos da MPB, outros de origem folclórica. Através da prática desse repertório, Sérgio (2002) proporciona ao instrumentista e aluno de música os diversos fundamentos de técnica, concomitantemente com um

⁴ O endereço eletrônico do citado *blog* foi desativado. Em contato com Zenon Camelo, foi-nos fornecida uma cópia digital desse texto, via e-mail. Posteriormente, o autor disponibilizou o texto em um perfil pelo facebook.

repertório de fácil assimilação auditiva. A assimilação de repertório dá-se pela relação rítmica similar com o universo musical do aluno, com similaridades aos ritmos do baião e do choro. Diversos temas folclóricos são utilizados no trabalho de Sérvio (2002) como “Samba-lelé”, “Nesta rua” e “Sapo cururu”. Na introdução de seu livro Sérvio já demonstra sua inquietação sobre a carência de repertório didático baseado em música brasileira:

Existem partituras editadas, no Brasil, para quarteto de violão que utilizem o folclore infantil e a música popular brasileira como paradigma, e mais, que também sejam essencialmente didáticas, quer dizer, fáceis de execução para alunos principiantes e iniciados? Na época, a resposta foi negativa, tivemos acesso somente a melodias acompanhadas de cifra, o que não era bastante para nossos propósitos pedagógicos (SÉRVIO, 2002, p. 7).

O método do professor Emmanuel Coelho Maciel e sua didática para o ensino de instrumentos de cordas friccionadas é outra produção que nos ajuda a ilustrar a temática popular e folclórica para aproximar-se do contexto social do aluno. Em seu trabalho, Maciel (1996) apresenta arranjos e composições musicais baseados em temas folclóricos, onde são utilizados temas do reisado e do folclore piauiense, como os temas do boi e de vários outros personagens folclóricos⁵. Nos dois trabalhos de Sérvio (2002) e Maciel (1996), podemos perceber o interesse na valorização da cultura musical brasileira e principalmente em produzir material didático específico para uma realidade regional, afastando-se do material didático de caráter tradicional presente em vários programas de cursos de música. Nisso entendemos um interesse em aproximar-se da temática popular e inovar a interação com o aluno na aula de música.

Em seu livro, Maciel (1996), enfatiza a necessidade de desenvolver um repertório mais adequado à realidade cultural musical

⁵ Jaraguá, boi, pião e saci.

brasileira e regional. Maciel (1996) comenta que muitos dos métodos utilizados em nosso ensino musical não trazem compromissos didáticos em função da distância cultural entre local de produção do método e local de utilização. Por vezes usamos música de outros países, de cultura muito adversa à nossa como parâmetro para ensino em nosso país:

No entanto, apesar do avanço obtido nos últimos três decênios, continuamos à mercê de repertório importado, às vezes de qualidade duvidosa. Em sua maioria desprovida de compromissos didáticos mais elevados, porque desvinculados de nossa realidade cultural (MACIEL, 1996, p. 13).

Maciel (1996) também enfatiza o folclore como uma das fontes para desenvolvimento de material didático na área de ensino musical, vinculando à nossa realidade cultural:

O aproveitamento do folclore musical brasileiro, através de melodias, algumas inéditas, ou da composição de melodias à maneira “folk.”, de acordo com as dificuldades técnicas dos alunos fornece conteúdo nacional à obra. Ao revivermos o folclore pátrio, recolhido e pesquisado por nós, como os Temas de Reisado (Boi, Jaraguá e Pião) do folclore piauiense e a linda canção asa Branca do folclore cearense, em função da aprendizagem, vinculamos o ensino da música à nossa realidade cultural, às marcas da nossa nacionalidade, ao povo e a nossa história (MACIEL, 1996, p. 14).

Importante ressaltar que a discussão aqui apresentada não constitui uma negação total aos conteúdos de ensino e prática musical advindos de outros países. Consiste, principalmente, na valorização da produção e material local em busca do ensino de música de maneira mais interativa pela proximidade cultural.

Levantando bibliografia em um contexto mais amplo, podemos citar os compositores Bela Bartók (Hungria) e os brasileiros Villa-Lobos e Guerra-Peixe como músicos que buscaram no folclore

de seus países os elementos para suas composições e arranjos. Esse tipo de trabalho pode ser entendido como um pioneirismo na busca de uma fusão, uma amálgama entre o ambiente de diversidade cultural sonora e a prática formal em música. Ressalve-se que esses três compositores citados atuaram até a primeira metade do século XX. Guerra-Peixe viveu até 1993, mas a parcela considerável de seu trabalho como pesquisador da música popular ocorreu até final da década de 1970.

Inicialmente em Villa-Lobos (1887-1959), encontramos trechos de temas folclóricos e populares recorrentes em diversas de suas peças musicais. Podemos citar algumas:

A inserção da melodia popular “Fui no tororó” como motivo condutor no seu Quarteto de Cordas nº 5,

A melodia folclórica “Marcha soldado” no segundo movimento de seu concerto para violão e pequena orquestra.

Na série de peças para piano intituladas “Cirandas”, Villa-Lobos utiliza inspiração diretamente do folclore, recorrendo aos temas de “Teresinha de Jesus”, “Calunga”, “O cravo brigou com a rosa” e “Vamos atrás da serra”, entre outros (HORTA, 1987).

Temas indígenas brasileiros são empregados na peça “Canções indígenas”, para canto e orquestra (HORTA, 1987).

Na conhecida série de “Choros”, Villa-Lobos utiliza fragmentos melódicos dos cantores e tocadores populares de violão e piano, segundo Horta (1987).

O compositor petropolitano Guerra-Peixe (1914-1993) também é reconhecido como um utilizador dos temas populares e folclóricos. Particularmente no período entre fins de 1949 e meados de 1952, quando Guerra-Peixe trabalhou na Rádio de Recife, pode coletar muito material musical do folclore nordestino (Araújo, 2007). Neste período escreveu diversos artigos sobre a música e os passos do frevo, melodias das carpideiras e as rezas de defuntos, instrumentos musicais como a zabumba e a flauta de pífano,

escalas musicais do folclore brasileiro, além de utilizar alguns dos temas coletados e suas variações como fonte de inspiração para suas composições e arranjos. Em vários dos artigos, Guerra-Peixe cuidou de grafar, na partitura, as melodias e os ritmos coletados. Sua “Suíte nordestina” para piano é uma clara referencia aos temas da cultura nordestina.

Nos compositores supracitados percebemos a interação entre a prática formal e a coleta e utilização da música popular, como material condutor. Essas práticas nos mostram a possibilidade clara de aproveitar o material sonoro do contexto social do aluno, entendendo-se esse material como fruto da diversidade cultural, advindo da música popular e também de temas folclóricos. A utilização desse material sonoro pode ser um meio de aproximar o aluno da aula de música, ampliando o diálogo com os diferentes repertórios e possibilitando a inserção de elementos diversos da prática musical.

Finalmente, recorreremos ao trabalho do compositor e pianista húngaro Bela Bartók (1881-1945) como um claro exemplo da mescla entre o material coletado na música popular e no folclore com as técnicas formais e composicionais da música erudita. Segundo Grout (2007), Bartók publicou aproximadamente duas mil melodias populares, coletadas de lugares distintos como a Hungria, Romênia e Iugoslávia, além de material recolhido em suas expedições pela Europa Central, Turquia e Norte da África. Similar a Guerra-Peixe, Bartók também escreveu livros e artigos sobre música popular, além de ter editado e publicado coletâneas de peças populares. Muito de seu material composicional e arranjos tem como fonte as melodias populares. Ganha destaque nessas citações a criação de métodos de piano com base no material catalogado. Ainda segundo Grout (2007), Bartók criou um estilo unindo os elementos populares com as técnicas mais complexas da música erudita. Esses autores nos auxiliam a direcionar nosso trabalho em busca da te-

mática da música popular e folclórica como base para proposta de ensino em música.

O professor de música e o contexto cultural do aluno

É importante que o professor busque uma análise sobre os gêneros musicais no ambiente escolar e estabeleça suas interações com o ensino formal de música. A busca e o entendimento da diversidade cultural do aluno são cruciais para o professor. Se o aluno, em seu contexto, ouve Paula Fernandes, como seria possível apresentar-lhe a música de Chico Buarque sem tornar-se invasivo? Ainda, considerar quais seriam os eventuais benefícios dessa apresentação. Na compreensão desse complexo ambiente musical e sonoro onde o aluno coexiste, estabelecemos inclusive a garantia da função do professor de música no ambiente contemporâneo, compreendendo e atuando no cenário musical. Compreender, estudar e propor alternativas para garantir seu trabalho e que seu aluno também tenha trabalho, entendendo-se aqui também o ensino de música em caráter profissionalizante. Também, em alguns casos o aluno não tem o interesse inicial em profissionalizar-se ou mesmo prosseguir com suas práticas musicais. Entretanto, caso seja mostrado a ele as possibilidades de atuação em música em um contexto diversificado, há a probabilidade de que ele siga na prática musical e mesmo realizar atividades profissionais com a música, ainda que secundariamente.

O aluno de música, seja no ensino profissionalizante relacionado à música, seja no aspecto da música como elemento dileitante, encontra por vezes uma relação dicotômica de repertórios. O aluno tem interesse em aprender a tocar ou cantar músicas sertanejas, por exemplo, enquanto seu professor traz no programa uma série de prelúdios do período clássico⁶. Propomos a utilização de um re-

⁶ Período clássico consiste cronologicamente à música produzida particularmente na Europa da segunda metade do século XVIII aos primeiros anos do século XIX, onde se destacaram compositores como Haydn, Mozart e Beethoven (Grout, 2007).

pertório acessível, onde o prelúdio, enquanto proposta de assunto musical poderia ser adaptada ao acompanhamento de uma canção sertaneja ou mesmo a temas folclóricos e populares que estejam mais estreitamente ligados ao interesse do aluno. Exercícios específicos podem ser elaborados nesse intuito. Constatamos que o trabalho de arranjo com canções populares tem se mostrado muito efetivo no trabalho de repertório com instrumentistas. Em outra experiência, exercícios de arpejos⁷ foram adaptados de temas musicais de games, tendo obtido ótima receptividade, especialmente com alunos jovens. Temos uma relação de maior proximidade entre professor e aluno e um melhor diálogo sobre diversidade cultural. É possível estabelecer relações de repertório mais próximo ao ambiente de diversidade cultural do aluno, permitindo uma melhor interação aluno-professor e estabelecendo resultados mais sólidos.

Diversos gêneros e ritmos musicais populares podem ser elencados na busca da diversidade cultural. Ao professor de música pode ser pertinente uma pesquisa sobre linhas de repertório mais próximas ao ambiente musical do aluno. Exemplos do rap, hip-hop, rock, e outros gêneros regionais podem ser previamente coletados e trabalhados na sala de aula de música como mediação. Importante frisar que o professor não caia na mera concessão ao aluno, permitindo-lhe tudo em termos de repertório. A busca do contexto musical é, portanto, uma maneira de trabalhar de maneira mais próxima ao aluno, para posteriormente mostrar-lhe outros contextos musicais e suas diferentes possibilidades. Assim, podemos usar temas de rock para exemplificar determinadas passagens harmônicas, que por sua vez podem ser assimiladas a passagens harmônicas da música medieval ou de outras culturas e épocas. Isso auxiliaria o aluno a ter uma compreensão mais ampla da música.

A presença da música no ambiente escolar e os diferentes contextos culturais formados trazem o interessante panorama onde o aluno conhece rap, por exemplo, e através da música na

⁷ O arpejo pode ser entendido como o ato de dedilhar um violão.

escola pode passar a conhecer Bach, Villa-Lobos, folclore e cultura de outras regiões e países. Para isso é importante que haja uma mediação através do repertório.

Propostas de abordagem no ensino em música

O contexto musical contemporâneo apresenta-se muito complexo: diversos gêneros e ritmos musicais coexistem mutuamente, muitos deles com denominações por vezes genéricas, onde não fica clara a origem dos termos. Muito da nomenclatura desses gêneros está diretamente relacionada a movimentos comerciais: forró universitário, sertanejo universitário e suingueira seriam alguns exemplos que envolvem vários ritmos e fazem parte da diversidade cultural. Não convidamos o professor de música a conhecer todos esses gêneros e ritmos, mas que possa estudar seu contexto e elaborar alguns exemplos que possa usar na sala de aula.

Em trabalhos tradicionais de ensino musical, costuma-se trabalhar com um repertório canônico, nem sempre condizente com a realidade do contexto social do aluno. Para a inserção desse repertório, é importante, previamente, estabelecer uma mediação com o aluno. Essa mediação pode ocorrer através da música popular e folclórica em acordo com o contexto do aluno. Ao tempo que aparece o dilema no aluno “professor, eu não conheço esse tipo de música”, esse repertório pode trazer importantes informações ao aluno, como a preservação de elementos de sua música folclórica, origens de sua música⁸, relações regionais e possibilidades de utilização no repertório dito não acadêmico: um exercício de contraponto pode ser realizado com um tema folclórico ou com uma música de Roberto Carlos. Os estudos de harmonia, contraponto e outros podem perfeitamente ser empregados na arranjo de uma música popular de conhecimento dos alunos. Uma análise de rit-

⁸ Pode ser trabalhada a ideia das formas musicais herdadas da música europeia, dos instrumentos e melodias indígenas e da rítmica da música de origem africana.

mos pode ser empregada tendo por base gêneros diversos como o funk, música pop e eletrônica, entre outros. Dessa maneira, é possível aproximar-se do aluno, conhecer seu universo sonoro e acrescer informações. Propomos alguns exemplos a seguir, tendo por base a notação musical convencional.



FIGURA 1 – Notação rítmica associável ao funk e ao maculelê.

Na Figura 1, temos uma transcrição em notação musical moderna, mostrando a possível relação entre o ritmo padrão do funk e o ritmo do maculelê usado no jogo da capoeira. O ritmo grafado representa uma possibilidade de escrita que abrange os dois gêneros.



FIGURA 2 – Variante de notação rítmica associável ao funk e ao maculelê.

Na Figura 2 temos uma transcrição em notação musical moderna mostrando uma das variações do ritmo grafado na figura 1. Utilizamos o maculelê como elemento de comparação pela proximidade rítmica detectada. Essa proximidade pode ser encontrada em outros ritmos e gêneros elencados pelo professor a partir de uma pesquisa prévia sobre seus alunos e interesses musicais. Assim cumpre-se uma relação de inserir-se no contexto no social do aluno, mostrar-lhe fundamentos musicais com base em um gênero que ele já conhece (funk) e acrescenta-se uma informação mais ampla em música e cultura (maculelê, como conhecimento da cultura brasileira).



FIGURA 3 – Ritmo de funk grafado por Renato Sá.

Na Figura 3 acima grafada, realizamos uma transcrição do ritmo de funk baseado no trabalho de Renato Sá (2002). Aqui encontramos uma considerável diferença em relação aos dois ritmos grafados nas figuras 1 e 2. O ritmo grafado por Sá (2002) consiste no funk associado ao Jazz, Soul e outros gêneros de música norte-americana, diferente do funk compreendido no Brasil atualmente, especialmente no Rio de Janeiro. Essa diferença é mais um dos assuntos que podem ser abordados procurando aproveitar o conhecimento prévio do aluno e acrescentando informações sobre manifestações musicais de outras localidades.

Nas duas abordagens de gênero (funk e maculelê), a base rítmica mantém-se mais estável para o cantor execute as melodias, em alguns casos em caráter de improviso. Através desse exemplo, ilustramos uma das muitas possibilidades de apresentar os elementos de conteúdo em música através de diferentes linguagens. Em contradição a uma abordagem conservadora, onde o tradicional professor de música poderia chegar à sala e explicar: esqueçam o funk, iremos estudar a música de Vivaldi hoje. Nessa abordagem, há o detrimento do contexto social conhecido pelo aluno em prol de uma linguagem ainda não conhecida pelo aluno. Ele pode simplesmente nunca ter ouvido falar de Vivaldi ou compositor semelhante. Esse desconhecimento pode ser um fator que contribuirá para o afastamento das classes de música.

Exemplificamos abaixo o estudo de um assunto na área musical: o contraponto, que consiste em duas ou mais melodias executadas simultaneamente. Buscamos neste exemplo mostrar que, ao invés de uma abordagem tradicional expondo o assunto de um livro, podemos empregar diversas músicas do cotidiano, temas fol-

clóricos em acordo com Maciel (1996) ou mesmo desenvolver uma pequena composição juntamente com os alunos.



FIGURA 4 – Trecho de exercício de contraponto proposto por Johan Fux.

Na Figura 4 mostramos um trecho de um exercício musical com duas melodias simultâneas. Trata-se de um exercício formal onde são utilizadas pequenas escalas musicais. Trecho extraído dos exercícios de contraponto de Fux (1971, p. 50).



FIGURA 5 – Exercício de contraponto sobre tema folclórico brasileiro.

Na Figura 5 temos uma proposta de exercício de duas melodias simultâneas com um trecho de melodia folclórica brasileira. No exercício acima, as notas circunscritas correspondem a uma seção da música folclórica “O meu boi morreu”. O exercício pode ser realizado cantando ou tocando. Os alunos podem ser convidados a criar exercícios simples tendo como ponto inicial alguma melodia de conhecimento geral da classe. Exposto o assunto através dessa mediação, é possível repassar músicas de outros gêneros e locais de maneira a permitir um conhecimento amplo de repertório, tendo um estudo agradável do contraponto.

É possível também, estabelecer relações de proximidades entre alguns gêneros. Como por exemplo, elementos da música modal presentes na música medieval podem ser relacionados aos

acordes e determinadas progressões harmônicas do Rock. Na figura 6 temos a transcrição de uma progressão comum no gênero do Rock. Os intervalos musicais utilizados podem ser associados a diversos outros gêneros e estilos. Temos percebido, em nossa experiência como docente, que muitos dos alunos que gostam de gêneros como o Rock terminam por se interessar por músicas de outros períodos, especialmente o renascimento e o barroco. Esse interesse, provavelmente, pode ser explicado pela proximidade de alguns elementos na harmonia e melodia. Uma possibilidade ainda no gênero do rock seria um estudo das variedades de timbre, especialmente através da guitarra elétrica, um ícone do gênero.



FIGURA 6 – Grafia de uma progressão característica no Rock.

O canto a duas vozes, tão característico na música sertaneja, pode ser relacionado a várias formas polifônicas de diversas outras manifestações musicais, no âmbito popular ou erudito. Na Figura 7 temos um exemplo de melodia a duas vozes associada a alguns padrões da música sertaneja.



FIGURA 7 – Trecho musical associável à música sertaneja.

Com base no exemplo da Figura 7, é possível expor ao aluno diversos elementos da harmonia, características melódicas e rítmicas da música sertaneja. Em complemento, torna-se possível trabalhar sobre diversas outras manifestações musicais correlatas como o repente, emboladas e o aboio dos vaqueiros. Dessa maneira,

ra, podem se estabelecer vários comentários sobre essas outras manifestações musicais, abrindo espaço para diversos recursos didáticos como o uso de vídeos, documentários e produções culturais em sala.

Na Figura 8, finalmente, mostramos uma transcrição de alguns compassos do tema de “Top Gear”, um conhecido jogo de videogame da década de 1990. Ainda hoje é possível constatar que esse tema é bastante popular. Em consulta pelo canal do Youtube, identificamos diversas adaptações desse tema em variadas formações instrumentais, todas muito acessadas.



FIGURA 8 – Transcrição de um trecho da música “Top Gear”. Essa transcrição pode ser tocada em um instrumento harmônico como o violão.

Como exposto anteriormente⁹, o uso de temas de games tem se mostrado muito atrativo. No tema transcrito acima, foi possível realizar diversos exercícios de arpejos que, em uma abordagem tradicional, poderiam se tornar pouco atrativos para o aluno, pela ênfase no aspecto da técnica e mecânica da execução. Aqui a utilização de um tema muito conhecido permite a interação e considera largamente a diversidade cultural. Vários estudos podem ser adicionados à música de game: estudo da harmonia, elaboração de novos arranjos e o despertar para outras atividades correlatas à música, como a confecção de trilhas sonoras, editoração musical e associação entre música e imagem.

Ao passo que existe o aproximar do aluno, existe a necessidade de mostrar-lhe possibilidades de repertório, respeitando sua di-

⁹ Capítulo 3, pág. 10.

versidade cultural e também fornecendo novas informações. Como elementos adicionais ao processo de ensino, pode-se comentar sobre o excesso de volume de alguns gêneros que pode trazer danos ao aparelho auditivo ou sobre as letras de duplo sentido de algumas músicas que podem ser inapropriadas para determinadas faixas etárias. Esse aproximar e informar, cumprindo a função de educador, faz-se otimizado pela mediação advinda da compreensão da diversidade cultural.

Validamos que, com um aprendizado musical mais amplo que respeite e contemple a diversidade cultural, é possível abordar e inserir novos conhecimentos, cumprir o programa previamente estabelecido e trazer novos valores ao aluno.

Considerações finais

Nas discussões apresentadas procurou-se mostrar algumas possibilidades na abordagem do ensino de música. As propostas aqui apresentadas certamente são ainda poucas e valem em exemplos específicos. Todavia, esperamos que possam servir para a contínua discussão e reflexão sobre o ensino em música, atuando com a temática da música popular e folclórica, procurando mediar com a diversidade cultural do aluno. Outras possibilidades de repertório podem ser trabalhadas, buscando-se compreender a diversidade regional do país, além de elencar determinadas músicas presentes no cotidiano de maneira mais ampla.

As propostas aqui apresentadas destinam-se a auxiliar trabalhos de ensino em música onde se detectem problemas de repertório em função de contexto cultural diversificado. São alguns exemplos de associações que podem ser realizadas na aula de música, buscando aproximação e interação com gêneros e ritmos aparentemente muito distintos como o funk, música sertaneja, rock, maculelê. Em práticas musicais em função de repertório comum, como na formação de um coral escolar ou banda de música, esses

conflitos tendem a ser atenuados pelo esperado interesse comum entre os participantes. Se o objetivo é montar um grupo de samba do contato entre alunos e professor, a elaboração de um repertório torna-se mais ágil e as maiores dificuldades serão em função dos ensaios para o amadurecimento de questões interpretativas.

Espera-se também que os professores possam desenvolver continuamente linhas específicas de repertório em função dos problemas surgidos em sala de aula. Nos dois autores citados no artigo, Maciel e Sérvio, constatamos a preocupação com a produção didática que valorize a música local. São livros publicados há mais de dez anos e constatamos, em nosso trabalho, que ainda há muito a ser produzido em prol da valorização e compreensão da nossa diversidade musical. Mesmo com o repertório pesquisado e delimitado anteriormente como planejamento, no ambiente da sala de aula podem surgir algumas dificuldades em sua implantação. O processo da prática reflexiva é crucial para resolver isso, associada ao levantamento de repertório com base em trabalhos anteriores e contínua observação da realidade cultural em que o aluno encontra-se imerso.

Queremos, sobretudo, que a aula de música continue sendo prazerosa e agradável, que em pleno século XXI professor e aluno dialoguem e compreendam as diferenças e consigam excelentes resultados com a música, diletantemente ou em âmbito profissional.

Referências

DANIELS, Neil. **Iron Maiden**: a biografia definitiva e não autorizada da besta. Tradução Anna Paolo Monteiro. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

DEOLINDO, Zenon Camelo. **O melhor do metal piauiense, fragmentos de memória da música pesada em Teresina**. Disponível em: <https://www.facebook.com/zenon.camelodeolindo?fref=ts>. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

- FARIA, Antonio Guerreiro de (Org.). **Guerra-Peixe um músico brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumiar editora, 2007.
- FUX'S, Johann Joseph. **The study of counterpoint**. London: W. W. Norton & Company, 1976.
- GROUT, Donald J. PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Lisboa: GRADIVA, 2007.
- GUERRA-PEIXE, Cesar. **Estudos de folclore e música popular urbana**. Organização, introdução e notas de Samuel Araújo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- HORTA, Luiz Paulo. **Villa-Lobos: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- MACIEL, Emmanuel Coêlho. **Coleção orquestra mirim: repertório básico orquestra de câmara de Teresina**. Teresina: FCMC, 1996.
- SÁ, Renato de. **211 levadas rítmicas**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.
- SÉRVIO, Evaldo Passos. **Prática de conjunto em música brasileira**. Teresina: EDUFPI, 2002.
- Top Gear theme on acoustic guitar by GuitarGamer (Fabio Lima)**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=y9IHpMOoJ78> acesso em 23 de Janeiro de 2015.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em: 20.09.2014

Aceito: 05.05.2015

Tutores de resiliência: intervenção com educadores de abrigos¹

VANIA CONSELHEIRO SEQUEIRA

Psicóloga, Psicanalista. Pós-doutoranda em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutora em Antropologia pela PUC/SP (2005). Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela PUC São Paulo (2000). Professora Adjunta na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Supervisora de Psicologia Jurídica e coordenadora do LEVV – Laboratório Estudos da Violência e Vulnerabilidade social na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Grupo de Pesquisa – CNPq).
E-mail: vaniacsequeira@gmail.com

CLAUDIA STELLA

Psicóloga, mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Supervisora de Psicologia Comunitária. Atua como professora adjunta na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do LEVV – Laboratório Estudos da Violência e Vulnerabilidade social na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Grupo de Pesquisa – CNPq).

RESUMO

O acolhimento em abrigos é uma medida de proteção aplicada nos casos de crianças e adolescentes com direitos violados, em situações de violência ou negligência, potencialmente traumáticas, e a superação dessas adversidades tem sido preocupação dos profissionais da área da psicologia social. Nesse sentido, a resiliência torna-se uma ferramenta importante de intervenção nessa área. Ela é entendida, a partir de Boris Cyrulnik (2001), como a capacidade humana de superar situações traumáticas e de se desenvolver de forma plena. Esse artigo apresenta uma pesquisa ação (participatory action research), em um abrigo da cidade de São Paulo, que teve como objetivo investigar e desenvolver em educadores sociais, a possibilidade de se tornarem **tutores de resiliência**. A conclusão desse trabalho é de que os educadores possuem potencial para tornarem-se tutores de resiliência, já que apresentaram sensibilidade e boa vinculação afetiva com as crianças, embora precisem promover mais espaços no cotidiano para que ocorram as interações afetivas.

Palavras chave: Resiliência. Abrigo. Educadores. Medida de proteção. Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹ Trabalho apresentado XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Conpe 37^o. Anual Conference – International School Psychology Association – ISPA, junho de 2015.

ABSTRACT

How to best assist children who have experienced situations of violence and guide the process of overcoming adversities has long been of concern to professionals in the field of social psychology and sociology. Children's shelters in Brazil offer a measure of protection in situations where the child encounters difficulties and provides a safety buffer to protect the rights of children. Of all the important tools available to educators, one is resilience. The aim of this participatory action research was to investigate and to develop the opportunity to educators become tutors of resilience. The data research indicates that, assisting in the development process of resilience, educators have the potential to become tutors of resilience, especially in demonstrating sensitivity and creating affectionate bonds with children. The research concludes that resilience is a phenomenon that can be developed in institutions, since these are emotionally invested spaces.

Keywords: Resilience. Shelters. Educators. Protection measure. Child and Adolescent Statute

Introdução

O abrigo é uma medida de proteção regido no Brasil pela Lei n. 8069/90, o Estatuto de Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), para crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados. É uma medida de proteção, excepcional, utilizável como forma de transição para colocação da criança ou adolescente, em família substituta, quando esgotadas as possibilidades de retorno às famílias de origem. O abrigo deve ser um espaço que proporcione o desenvolvimento físico e psíquico destas crianças e adolescentes, uma vez que muitos deles enfrentaram situações adversas, potencialmente traumáticas (REIS; FISCHMANN, 2001).

O abrigo tem uma função psicossocial mais ampla, que não deve ser embasada apenas por garantir a sobrevivência dos que são assistidos por ele; é preciso conseguir que a criança, seja qual for o motivo do abrigamento, possa retomar seu saudável desen-

volvimento. Aplicar a medida de proteção deve envolver, além das condições físicas adequadas, a criação de um ambiente de fato protetor. Isso pode parecer utópico, mas alguns abrigos conseguem atingir esse objetivo.

Neste trabalho, compreendemos o abrigo como um ambiente ecológico de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996), no qual crianças e adolescentes que enfrentaram situações adversas vão viver e conviver com outras crianças que enfrentaram situações semelhantes e com adultos que exercem, provisoriamente, o papel de principais cuidadores e guardiães destas crianças.

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar uma pesquisa ação realizada com educadores de abrigo² a partir do conceito de *tutores de resiliência* de Cyrulnik (2004) – que foi desenvolvido na França, na clínica do Apego, na Universidade de Tolon – cuja principal função está relacionada ao desenvolvimento de potências e habilidades das crianças e adolescentes, para que elas possam se desenvolver plenamente e superar as situações adversas de suas vidas.

Para Bronfenbrenner (1979/1996, p. 5): “[...] o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”. No nível mais interno do ambiente ecológico encontra-se o microsistema, que compreende a pessoa em desenvolvimento e suas relações primárias, que ocorrem sem mediação. Nesse nível, as conexões entre as outras pessoas presentes no ambiente e a natureza desses vínculos têm influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, por meio de seu efeito naquelas que interagem com ela de modo

² As atividades com as educadoras dos abrigos foram realizadas pelas alunas de 5º anos do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie: Giselle de Aguiar Lins; Rubria Bandeira Reis a partir do projeto idealizado pela Profa Dra Vania C. Sequeira. Esse artigo foi escrito a partir da experiência dessas alunas, a quem as autoras agradecem.

imediatos. No microsistema, uma das relações importantes para a análise é a díade, ou sistema de duas pessoas.

Para Bronfenbrenner (1979/1996), a díade é fundamental para o processo de desenvolvimento. O autor acredita que é mais provável que a criança adquira os valores, os conhecimentos e as habilidades de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade, do que com outra pessoa que não tenha nenhum significado emocional para ela.

As crianças abrigadas passaram por situações de violência em suas vidas, que, em geral, originaram o abrigo. Entende-se que essas situações podem ser geradoras de traumas, mesmo porque díades anteriores podem ter sido quebradas de forma violenta.

O trauma emocional pode acontecer de uma forma isolada ou se repetir, pode ter um efeito imediato ou pode demorar a ser notado na *vítima*. Mas, de qualquer forma, independente do efeito prejudicial que ele tenha, sua potência aumenta com o tempo e ele nunca permanece estático (MARKHAM, 2000), uma intervenção, no sentido de potencializar a elaboração de acontecimentos traumáticos pode ser uma ferramenta de promoção de saúde.

Sabemos que um grande número de pessoas, especialmente crianças, não somente sobrevivem a experiências difíceis, mas conseguem sair delas mais fortalecidas que outras, que não conseguem superá-las. Neste trabalho acreditamos que um acontecimento violento na infância não precisa resultar em trauma por toda a vida (CYRULNIK, 1999).

Segundo Junqueira e Deslandes (2003), há uma polarização das concepções presentes na discussão sobre resiliência. A primeira oposição se dá entre o polo de adaptação e de superação, envolvendo a discussão de riscos e adversidades (BLUM, 1997). Segundo alguns autores (CECCONELLO; KOLLER, 2000; GROTBORG, 2005), resiliência é a capacidade de adaptação adquirida nas relações que estabelecem vínculos afetivos e de confiança. Assim, um indivíduo bem adaptado seria um resiliente. Atualmente, os estudos sobre

resiliência visam ajudar pessoas que passaram por situações adversas a elaborarem tais acontecimentos, de forma, a conseguirem se desenvolver de forma plena e saudável. De acordo com Cyrulnik (2005), a resiliência pode ser entendida como uma capacidade de metamorfosear as adversidades da vida.

A resiliência envolve não somente a capacidade particular da pessoa em desenvolvimento, mas também a capacidade de sua comunidade em acolher as crianças em momentos estressantes, o que pode ser diferente em cada cultura (UNGAR, 2008).

Grotberg (2005) foi pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência e defendeu a ideia de três níveis diferentes de fatores: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). Simpatizante do modelo ecológico-transacional de resiliência, Grotberg (2005) entende que o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interagem entre si, exercendo influência direta em seu desenvolvimento (INFANTE, 2005).

O enfoque coletivo ou comunitário da resiliência foi uma contribuição latinoamericana importante. Rutter (1993) afirma que pesquisas recentes demonstram que a resiliência não é apenas de caráter individual, ou seja, que o grau de resistência às adversidades varia de acordo com as circunstâncias e com o ambiente (PINHEIRO, 2004).

A realidade do indivíduo pode ser difícil, dura, mas o fundamental será a forma como ele consegue encontrar recursos que o ajudam a avançar e prosseguir, encontrando uma nova forma de subjetivação e resignificação da sua história (CYRULNIK, 2004). Assim, crianças e adolescentes que passaram por momentos de dor, precisam de apoio de alguém que lhes sirvam como uma figura significativa e que por meio do afeto permita tratarem a ferida e resignificar o trauma (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Se ao redor do ferido existem tutores de resiliência é mais provável que este consiga retomar um desenvolvimento diferente do atual (CYRULNIK, 2004).

Segundo Cyrulnik (2005) o **tutor de resiliência** é um tutor afetivo que auxilia no desenvolvimento sadio, e pode ser: a família, a escola, um professor, ou alguém que assuma este papel significativo em uma díade com o indivíduo, como o educador de abrigo.

Nas histórias de vida dos resilientes, encontramos pessoas que foram referências, muitas vezes professores, que possibilitaram a construção de uma relação com valor de referência afetiva. O encontro poderá até ser mudo, mas será carregado de sentido se o professor conseguir olhar aquela criança em suas potencialidades e não apenas a partir de um rótulo que pode esmagar o desenvolvimento dela. O professor pode nem tocar no assunto referente à dor da criança, mas, ao incentivá-la nas atividades diárias e ao acreditar em sua capacidade, pode levá-la a uma transformação. Cyrulnik (2005) usa o termo tutores de resiliência para designar esses tutores afetivos e promotores de desenvolvimento.

Pessoas que vivenciaram situações traumáticas sofreram dois golpes: o primeiro que provocou a dor, a ferida; e o segundo, quando o sofrimento e a dor se instalaram no sujeito, por meio de sua representação. Segundo Cyrulnik (2004) a resiliência é a capacidade de sair dessa situação de dor, uma superação dela, sendo necessário um trabalho de cicatrização da ferida e ressignificação da história de vida do indivíduo. O trauma é uma fenda no desenvolvimento do indivíduo, que pode abrir diante de golpes do destino. Para superá-lo seria necessário passar por uma espécie de metamorfose, que seria reaprender a viver (CYRULNIK, 2004).

Cyrulnik (2004) retoma as pesquisas de Spitz (1965/2004) com crianças que sem apoio afetivo deixaram de se desenvolver, confirmando que o indivíduo para se desenvolver precisa do apoio do outro, do relacionamento e da interação. Quando existem recursos externos à disposição do indivíduo, potencialidades internas poderão ser aprimoradas, o que pode gerar elaboração e consequente, superação da adversidade. O apoio social é a base segura em todas as épocas da vida, desde a infância até a ter-

ceira idade. Com um apego seguro, a criança tende a acreditar nas pessoas que a rodeiam e poderá lidar satisfatoriamente com conflitos ou dificuldades que a acompanharão ao longo de sua existência. O sentido de segurança se conservará no decorrer da vida, mas dependerá do apoio de familiares, professores, colegas ou outras pessoas de referência. Quanto maior a capacidade da criança de se vincular com terceiros, maior a probabilidade de encontrar outro tutor de desenvolvimento, quando um apoio afetivo lhe faltar. São várias as formas de apoio, por exemplo, encontrar alguém que consiga demonstrar amor, faz com que a criança se sinta querida. A criança sentirá apoio emocional quando encontrar alguém que a escute, quando precisa falar de si ou de seus problemas, alguém que lhe ofereça informações, aconselhamentos, ajudando-a a compreender determinada situação e sugerindo novas formas para lidar com problemas pessoais. Crianças que encontram um entorno afetivo, capaz de apoiar seu desenvolvimento, sentem-se mais tranquilas, com maior possibilidade da promoção de resiliência: “ Because adaptation is embedded with a content of multiple systems of interactions, including the family, school, neighborhood, community and culture, a child’s resilience is very dependent upon other people and systems of influence’ (WRIGHT; MASTEN, 2006, p. 29).

Relacionando os potenciais de resiliência individuais de cada criança a ambientes facilitadores, é possível atingir a promoção de resiliência. Daí a importância do entorno afetivo, dos **tutores de resiliência** que auxiliem no desenvolvimento sadio dos indivíduos. Com base nessa reflexão, foi realizada uma pesquisa ação (participatory action research), objetivando investigar e desenvolver em educadores sociais de um abrigo, a capacidade de se tornarem **tutores de resiliência**, visto que, são eles os que se relacionam diretamente com as crianças e adolescentes, e que, por meio do vínculo afetivo e da fortificação da díade criança-educador, poderão ajudá-las a se tornarem pessoas resilientes.

O foco do trabalho foi a discussão de temas relacionados à resiliência e a relação das crianças com os diferentes aspectos de sua vida. Como já dito anteriormente, existem diversas compreensões acerca do conceito de resiliência. Alguns autores como Flash (1991) discutem características comuns à personalidade do resiliente, a base desse trabalho é que a compreensão de que a resiliência pode ser desenvolvida a partir de relações de confiança e apoio. Como defendem Junqueira e Deslandes (2003), o eixo do trabalho vai para a promoção e prevenção e não fica restrito aos cuidados terapêuticos, após as situações traumáticas. Essas autoras propõem ações para os diferentes níveis de prevenção, sendo a prevenção primária composta por trabalhos que aumentassem o diálogo e a tolerância intrafamiliar, assim como o desenvolvimento de auto-estima em crianças; a prevenção secundária ofereceria, à família e à pessoa envolvida, apoio para desvelar e interromper o ciclo de violência e a terciária englobaria as formas de ajuda à família e ao membro que sofreu a violência, buscando a prevenção de consequências mais desastrosas. Nessa forma de entendimento do desenvolvimento da resiliência, existem fatores de risco e de proteção, as crianças abrigadas se enquadram numa situação considerada de risco, já que o abrigo no Brasil ainda envolve condições de pobreza da família (o que gera negligência), rupturas na família, violência, experiências de doença na própria pessoa ou na família e perdas importantes. (ASSIS; PESCE; SANTOS; OLIVEIRA, 2004) Os fatores de proteção podem ser agrupados em três grandes categorias: fatores individuais, familiares e relacionados ao apoio social. Os fatores protetores individuais seriam a auto-estima positiva, o auto-controle, a autonomia e características de temperamento flexível e afetuoso. Como fatores familiares, pode-se citar a estabilidade, coesão, respeito mútuo e apoio. Já os fatores relacionados ao apoio do meio ambiente estão associados ao bom relacionamento com amigos, professores, pessoas significativas para a criança, que tenham um papel de referência segura

para a criança, fazendo com que esta se sinta querida e amada. (ASSIS; PESCE; SANTOS; OLIVEIRA, 2004).

Os fatores de proteção são essenciais para modificar a resposta da criança frente aos fatores de risco, eles podem reduzir o impacto dos riscos e proporcionar confiança, desenvolvimento de autoestima e autoeficácia, por meio de relações de apego seguras e no cumprimento de tarefas com sucesso, criando oportunidades para que os efeitos do estresse sejam revistos (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Nas pesquisas sobre resiliência nota-se que os principais estudos, objetivaram compreender de que maneira crianças, adolescentes e adultos são capazes de superar adversidades. De modo geral, existem duas gerações de pesquisadores em resiliência; a primeira datada dos anos 70, preocupada em identificar fatores que estivessem presentes na adaptação positiva de crianças em situações de risco, tais como o estudo longitudinal de Werner e Smith (1982) que acompanhou 505 pessoas do pré-natal até a vida adulta, buscando identificar fatores de risco e adaptação positiva. A segunda geração de pesquisadores começou a publicar nos anos 90, e o objetivo foi identificar os fatores que facilitassem o desenvolvimento da resiliência, dentre esses pesquisadores, Grotberg foi pioneira em destacar três níveis diferentes de fatores promotores de resiliência: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou) (apud INFANTE, 2005, p. 24).

Base teórica da maioria desses pesquisadores da segunda geração era o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979/1996), que atribui importância tanto às políticas públicas quanto aos processos que ocorrem no meio ambiente imediato de desenvolvimento do indivíduo. Já na apresentação de seu livro (versão em português, datado de 1996), o autor afirma: “A segunda lição que aprendi a partir do trabalho em outras sociedades é que as políticas públicas têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p.ix).

A Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (BLUM, 1997), busca a melhora das condições de saúde em países da América, incluindo o incentivo a implementação e execução de políticas públicas na área, defende a promoção de resiliência em crianças e adolescentes, num modelo nomeado PCAP – People, Contributions, Activities, Place (BLUM, 1997) com pontos de apoio para a intervenção, as pessoas que estão em contato com a criança devem servir de referência e de apoio e devem estar comprometidas efetivamente com o desenvolvimento da criança; as atividades oferecidas à criança devem privilegiar sua autonomia, o desenvolvimento de sua capacidade de ação no mundo e sua auto-confiança; sempre que possível deve-se estender o contato da criança com um maior número de pessoas; envolver sua família, amigos, professores, a comunidade no cuidado com a criança e oferecer espaços de interação da criança com outras pessoas, desde agrupamento de iguais até projetos na comunidade.

Dentre os estudos interventivos na área de resiliência, queremos destacar o Projeto Kuisqa Wawa (criança feliz) que influenciou essa pesquisa (INFANTE, 2005). Esse projeto piloto foi iniciado em 1998, no Peru, e buscava compreender os aspectos dos maus tratos infantis da população andina e desenvolver uma metodologia de enfrentamento das adversidades as quais as crianças andinas estavam expostas. Os objetivos do projeto eram desenvolver a resiliência das crianças de 6 a 12 anos desenvolvendo a autoestima, a criatividade, a autonomia e o humor; estimular relações intrafamiliares não agressivas, de cuidado, suporte, afirmação e afeto; desenvolver mecanismos de suporte social por meio de participação comunitária; promover a saúde das crianças por meio de aspectos nutricionais e propor políticas públicas específicas para a infância. Os resultados dessa experiência apontaram para uma mudança naquela comunidade, para as diferentes dimensões da promoção da resiliência e de ações preventivas dentro da saúde coletiva (FLORES, 2002).

Inspirados nesse projeto, queremos destacar alguns fatores potenciais para promoção de resiliência que foram importantes nessa pesquisa-ação e que podem ser trabalhados com crianças e adolescentes e diversos contextos:

- **Narração ou a capacidade de dar sentido ao vivido:**

Cyrulnik (2005) discute a importância da narrativa, de dar sentido às experiências traumáticas, “retirando o sujeito da confusão que é o traumatismo” (p. 41), ou seja, a significação da história do indivíduo, que pode ser alcançada com a valorização das relações interpessoais e com a contextualização dos eventos traumáticos, como constituintes do ciclo da vida. Cyrulnik nomeia esse trabalho psíquico de narração (p. 42) e afirma que quando narra uma situação vivenciada, a pessoa se constitui como sujeito, e, ao narrar, pode compreender a própria vida, dando significados às situações vivenciadas e constituindo uma imagem de si. Diante de momentos de adversidades, pode ocorrer certa desorientação no sentimento de si. A capacidade de narrar os golpes da vida contribui para que a pessoa consiga dar significado à existência e ao sofrimento, tornando a adversidade mais suportável: “[...] quando a narrativa do trauma toma essa forma, ela pode curar, pois permite continuar no mundo dos humanos, conservar uma passarela verbal com os outros [...] soprando as brasas da resiliência constituídas pela parte ainda viva de sua pessoa.” (CYRULNIK, 2005, p. 43).

O trabalho de tessitura da resiliência pela narrativa pode ocorrer diretamente ligado aos eventos traumáticos, o que deu origem a outro projeto *Narrativa e resiliência*, nele um psicólogo constrói um livro com uma criança abrigada sobre a história dessa criança, construindo caminhos de ressignificação e busca de sentido (SEQUEIRA, 2009), num processo de narrativa compartilhada, mas também pode ocorrer pelo contato com a ficção, pela dramatização, pela contação de histórias, formas que propiciam narrativas,

mesmo que mágicas, fantasiosas que retiram a criança da sua dor permitindo sua metaformose (CYRULNIK, 2005) .

- **Criatividade:**

Cyrulnik (2001) considera a criatividade importante para o desenvolvimento de qualquer criança, capacidade que só surge na falta, é na ausência materna que o bebê fantasia: “[...] um trapo, um lenço, um ursinho provocarão, ao ocuparem o seu lugar, uma familiaridade análoga à da mãe. Este processo mental é uma criação [...] basta um pequeno gesto ou uma simples palavra que oriente a criança em direção à criatividade e faça nascer nela o encantamento da magia” (CYRULNIK, 2001, p. 205).

A pessoa criativa possui maior número de características associadas à força do ego, como por exemplo: a responsabilidade, autocontrole, eficiência intelectual, tolerância, abertura a ideias e sentimentos, além de ampla gama de interesses. O estímulo da expressão, verbal ou escrita, com o uso de desenhos, atividades coletivas, jogos, dramatizações, propicia um ambiente criativo, promove a expressão de conteúdos organizadores e auxilia na criatividade e iniciativa. Após um duro golpe, para se recuperar é preciso reelaborar a representação da desgraça sofrida e encená-la para os outros. Neste sentido, atividades artísticas e esportivas são eficazes para metamorfosear o sofrimento vivido em um episódio social menos pesado (CYRULNIK, 2001).

- **Senso de humor:**

É uma maneira especial para lidar com momentos difíceis. O humor traz uma mudança de perspectiva que não garante, necessariamente, uma capacidade operativa em quem o possui, mas é um poderoso recurso simbólico, que mantém os laços sociais e as identificações coletivas (RODRIGUEZ, 2005). É a capacidade de transformar uma percepção que machuca em representação que faz sorrir (CYRULNIK, 2004) e é um poderoso recurso tanto para

sustentação da subjetividade, quanto do laço social e da identidade (RODRIGUEZ, 2005). O humor ajuda a olhar para uma situação difícil de formas diferentes, permite remanejar o vivido, colocá-lo em outro lugar, distanciado de si (CYRULNIK, 2006).

- **Autonomia:**

Desenvolver a capacidade de identificar problemas e eventos estressores e ir atrás de opções para resolvê-los é sem dúvida uma habilidade importante na vida. Trata-se de um preparo para futuros desafios. A solução de problemas é uma das características da personalidade resiliente porque o indivíduo resiliente é aquele que consegue interagir, diante de situações adversas cotidianas que surgem no decorrer do desenvolvimento. Consegue agir, reconhecendo a dor, e resolvendo o conflito de forma construtiva. Ao contrário, do indivíduo que diante de uma situação adversa, ou de estresse, permanece estagnado diante de um problema, sem conseguir prosseguir seu desenvolvimento de forma adequada (PINHEIRO, 2004).

Por isso, um dos focos do trabalho de promoção de resiliência deve ser o encorajamento e a autoconfiança diretamente ligados à autonomia aqui entendida a partir de Freire (2005) como um processo de desenvolvimento da pessoa em relação à sua capacidade de resolver problemas e de tomar decisões, de forma cada vez mais consciente, assumindo responsabilidades. Freire tem uma concepção que o processo educativo deve visar a constituição de sujeitos autônomos e reflexivos, criticando, assim, o modelo tradicional de educação considerando-a como uma alienadora, pois implica num papel passivo do educando frente ao educador, suposto detentor do conhecimento.

O ato de compromisso do processo educativo deve gerar reflexão, uma consciência libertadora, capaz de exteriorizar suas atitudes, sobre seu estar no mundo, e de agir sobre o mundo. A educação é um ato político e pedagógico, nunca neutro, que conduz

este ser de relações à produção e construção do seu conhecimento, assim a educação é um processo constante, do qual o homem é protagonista e não o objeto. O sujeito é um ser ativo no processo de educação e aprendizagem (FREIRE, 2008).

Essa compreensão de educação é importante na direção da promoção da resiliência porque incentiva um posicionamento subjetivo ativo do sujeito, o que auxilia sua capacidade de fazer algo com sua vida para além dos acontecimentos traumáticos e interferirá na sua autoimagem.

- **Autoestima:**

Com o auxílio de um entorno afetivo e de pessoas significativas é possível recuperar a autoestima, a capacidade de gostar de si e de ter uma opinião sobre si de valorização.

Na pesquisa realizada por Assis, Pesce e Avanci (2006) houve uma relação direta entre uma autoestima elevada e a presença de resiliência, dentre os adolescentes que alegaram possuir uma autoestima elevada, 87,3% apresentaram potências para resiliência. Dentre os adolescentes que apresentavam baixa autoestima, havia também dificuldades outras como lidar com situações novas, fazer amigos, participar de discussões, enfim, interagir com o meio social (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

O estudo da resiliência na América Latina tem por características projetos de intervenção, dentre eles encontramos o trabalho de Munist *et al.* (2005), destacando a importância de ações que promovam o desenvolvimento infantil pleno, estimulações recreativas que desenvolvam na criança a capacidade lúdica, o humor, o fortalecimento da autoestima, da autonomia, da aquisição de linguagens.

- **Valorização, reconhecimento e respeito:**

Faz com que a criança se sinta apreciada e respeitada pelo outro, o que também gera confiança e autoestima (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

- **Apoio mútuo, colaboração e compromisso, com respeito às diferenças, necessidades e limites individuais:**

O resiliente costuma ter a habilidade de dar e receber nas relações com os outros, habilidade e compromisso em fazer e manter amizades (FLASH, 1991). Antoni e Koller (2000) afirmam, a partir de um trabalho realizado com adolescentes abrigados, que o apoio emocional e a presença das redes de apoio parecem ser decisivos como promotores de resiliência. Esse estudo identificou como fatores de resiliência o apoio emocional, as práticas disciplinares, as atividades em conjunto e a presença de redes de apoio. Desenvolver nas crianças o potencial de fazer rede poderá fazer com elas busquem ajuda quando precisarem de apoio e também ofereçam apoio quando requisitadas, o que gera sentimento de pertença e elevação da autoestima.

- **Apoio social, segurança e confiança:**

A resiliência nesse trabalho é entendida como um processo dinâmico, que envolve processos sociais e intrapsíquicos de risco e proteção e foco no desenvolvimento humano. Enfatiza a importância da interação com pessoas do meio social, o que possibilita descobertas, sustentações, apoio, confiança e segurança para assumir uma postura firme. Desenvolver a confiança no outro como um apoio emocional capaz de acompanhar, de auxiliar no processo de desenvolvimento e de proteger nas dificuldades, facilitaria todo o processo de desenvolvimento da resiliência (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

- **Método**

A pesquisa ação em resiliência enfatiza o engajamento efetivo de todos os participantes da pesquisa (SANDERS; MUNDFOORD, 2011), e neste artigo a realizamos em uma perspectiva ecológica na qual consideramos não somente a díade dos educadores com as crianças, mas todo o contexto que a cerca como outros indivíduos,

grupos, questões de seu desenvolvimento e as políticas públicas brasileiras. A intenção desta pesquisa, qualitativa, foi dar voz aos participantes não somente na pesquisa propriamente dita, mas também nas descobertas e insights que o grupo foi conquistando a cada encontro e no processo de trabalho. Como argumentam Sanders e Mundford (2011), esta é uma complexa construção social que emerge das interações entre as pessoas incluindo o pesquisador que se envolve no processo de pesquisa, em outras palavras a pesquisa se desenvolve em um extenso processo de ação e reflexão e não uma ação discreta que toma parte fora da normalidade e do funcionamento institucional.

A pesquisa ação realizada com um grupo de atores sociais pode ter um focus comunitário na mudança, tornando-se uma experiência coletiva de transformação social, este tipo de projetos ilustram como o envolvimento coletivo pode também promover mudanças pessoais (GREENE, 2007).

Esta pesquisa foi realizada em um abrigo situado na cidade de São Paulo. O projeto proposto por Sequeira (2006) foi construído a partir do conceito de **tutores de resiliência** de Boris Cyrulnik (2004). O tutor seria um acontecimento ou uma pessoa significativa que pudesse ser referência para a construção da identidade da criança, um ponto de apoio para a mudança em sua existência, para além do trauma, algo que pudesse reorganizar a subjetividade da pessoa, trazendo outra referência; para o autor, esta ajuda não precisa ser profissional, intencional, pode ser casual, inclusive indireta, por exemplo quando um professor acredita no potencial de uma criança e a enxerga para além de sua história de vida.

O abrigo atendia aproximadamente 72 crianças, divididas em 4 casas, com cerca de 19 crianças em cada uma delas. A faixa etária das crianças era de 4 a 16 anos e, em geral, estavam acolhidas porque sofreram violência, abuso ou negligência familiar. Cada casa contava com dois educadores por turno de trabalho (dividido em manhã e tarde/noite e madrugada). O abrigo estava

funcionando em um amplo espaço onde as crianças dormiam e faziam parte das refeições, tinha um grande refeitório e espaços para atividades complementares: como danças, esportes, reforço escolar e oficinas de capacitação. Em um canto havia um portão de ligação com uma escola de educação infantil pública onde algumas crianças do abrigo estudavam. Havia também uma capela com atividades religiosas e um espaço com salas para os técnicos e o pessoal administrativo, além da enfermaria. O pátio entre as casas era bem grande.

A pesquisa ação envolveu 16 educadores do sexo feminino de um abrigo da cidade de São Paulo, que trabalhavam no período diurno e noturno, a faixa etária era de 35 a 50 anos e não havia uma formação específica para a função, a maioria tinha completado o ensino médio e o nível socioeconômico era baixo.

As educadoras foram divididas em grupos, diurnos e noturnos, com encontros quinzenais, com duração média de uma hora e trinta minutos cada encontro, por um período de aproximadamente oito meses, divididos em dois semestres. A distribuição dos profissionais foi efetuada pela própria instituição, que disponibilizou sala e material necessário para as atividades grupais.

Antes desse trabalho grupal a ser descrito no artigo houve observações iniciais sobre a rotina e funcionamento do abrigo, assim como das relações interpessoais entre educadoras, crianças e equipe técnica e administrativa, que foram sistematizadas em um diário de campo e subsidiaram as etapas posteriores da pesquisa ação. Houve durante o ano anterior atividades individuais com cada educadora e atividades grupais de sensibilização para o projeto. Foram realizadas entrevistas sobre história de vida particular e profissional de cada educadora. Também ocorreram de forma menos sistematizada atividades grupais com o objetivo de desenvolver autoconhecimento e percepção de si e do outro, vínculo com os coordenadores de grupo e um acolhimento de conteúdos diversos de acordo com a necessidade das educadoras, elas falaram

de suas dificuldades pessoais, institucionais e de relacionamento. O objetivo dessa etapa inicial foi uma sensibilização prévia para a realização do projeto. No ano seguinte foi realizada a intervenção grupal a ser descrita com as educadoras e novamente houve uma nova observação da rotina e das relações interpessoais, também, posteriormente sistematizadas.

Resultados/Discussão

A pesquisa ação foi dividida em duas fases. A primeira, de sensibilização e apresentação do tema resiliência, em que foram propostas atividades que mobilizassem e possibilitassem o contato das educadoras com a própria infância e situações difíceis vivenciadas pelas profissionais. A segunda fase possibilitou um maior contato com experiências e atitudes práticas promotoras de resiliência, em que as educadoras, foram estimuladas a relatar e a pensar atuações práticas que estimulassem potenciais de resiliência nas crianças no dia a dia do abrigo.

A fase de sensibilização e apresentação do tema durou cerca de dez encontros, sendo cinco com cada dupla de educadoras. O primeiro encontro teve como objetivo criar um vínculo inicial com as participantes e apresentar os objetivos da pesquisa ação. Feito um levantamento das expectativas em relação ao trabalho, as educadoras relataram que esperavam aprender mais sobre a resiliência porque poderiam auxiliar as crianças. Foi efetuado um enquadre, aproximando as expectativas das participantes aos objetivos reais da pesquisa ação e, logo após, estabelecido um contrato com algumas regras como horário e frequência, bem como, garantia de sigilo das informações pessoais e os cuidados éticos para a realização da pesquisa.

No primeiro encontro, foi realizada a apresentação dos participantes, a participação das educadoras neste momento foi superficial, mas ao relacionar o tema resiliência para as crianças e

adolescentes abrigados, elas conseguiram trazer exemplos reais. Como finalização efetuou-se discussão sobre qual era o papel das educadoras para as crianças, apresentando o conceito de resiliência e explicação do projeto.

O segundo encontro foi desenvolvido com o intuito de propiciar uma reflexão sobre o abandono, a relação da criança com o brinquedo (incluindo manifestações de agressividade e destrutividade) e a importância das educadoras no abrigo.

Nesta atividade, as educadoras se limitaram a discutir a forma como as crianças lidavam com os brinquedos existentes nas casas, reclamaram que as mesmas não cuidavam e tampouco valorizavam os brinquedos que possuíam, destruindo-os. Aproveitou-se para introduzir uma discussão sobre as manifestações de agressividade das crianças e jovens abrigados, que expressavam sentimentos de abandono e raiva pela situação em que viviam, ressaltando que o estado emocional das crianças em situação de abrigamento, é bastante fragilizado. Realizou-se também uma reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e na elaboração de seus conflitos internos, relacionando com o tema resiliência. Foi possível também fazer uma discussão sobre a relação que a criança tem com o brinquedo, o abandono, a falta que as crianças sentem das famílias e a importância do trabalho das educadoras e do vínculo existente entre eles. A participação das educadoras nos processos de reflexão era superficial, porém elas conseguiram trazer para o grupo momentos vivenciados em seus cotidianos com as crianças e relataram as histórias de vida de algumas delas, que coincidiam com o tema abordado no encontro: o abandono.

O terceiro encontro teve como objetivo fechar o primeiro bloco de trabalho, encerrando a sensibilização geral para o trabalho de capacitação com educadores, a estratégia utilizada foi propiciar um contato pessoal com a temática, pois as educadoras foram convidadas a ativar suas memórias afetivas e lembrar-se de momentos difíceis que passaram na infância, algumas delas chega-

ram a se emocionar bastante e foi possível, aproximar a realidade vivida pelas crianças abrigadas com suas próprias realidades. Houve também a discussão sobre os objetivos do Projeto: Tutores de Resiliência, salientando que elas possuíam um repertório próprio que poderia ser usado para auxiliar as crianças no desenvolvimento de seus potenciais.

O encontro seguinte tratou do tema: trocas afetivas, estimulando as educadoras a pensarem em propostas de atividades que pudessem ser desenvolvidas com as crianças. Foi discutido algumas atividades que as educadoras já desenvolviam em sua rotina de trabalho, complementando-as com algumas sugestões das estagiárias. O objetivo era fazê-las perceber que um vínculo maior com as crianças, fariam elas se sentirem acolhidas e seguras para expressar seus sentimentos e aflições; além de salientar ao papel das educadoras como referência importante na formação da identidade da criança abrigada.

O último encontro da primeira etapa teve o objetivo de realizar uma discussão sobre relações interpessoais e gerar a percepção de que o comportamento das pessoas influencia a respostas das outras, além de retomar o trabalho efetuado até o momento. As educadoras se mostraram bastante envolvidas com o tema e trouxeram diversos exemplos de decisões corretas que tomaram na relação com as crianças. Foi feito também uma análise do efeito de decisões erradas e as consequências que podem trazer ao longo da vida. Ao término do encontro foi realizada uma retomada dos temas já discutidos. Nesta etapa, as educadoras, já se mostravam mais participativas e envolvidas com o projeto e mais empáticas em relação ao sofrimento das crianças.

A segunda fase do projeto, voltada para atividades práticas de desenvolvimento de potenciais de resiliência em crianças e adolescentes, teve o objetivo de investigar e incentivar as educadoras nas práticas cotidianas promotoras de resiliência. Foi realizado um total de quatorze encontros, sendo sete com cada grupo.

O primeiro encontro teve como objetivo inicial retomar o vínculo estabelecido com as participantes na realização da primeira parte do projeto. Como atividade central foi efetuada a discussão sobre as causas do abrigamento, os diversos tipos de violência e seus efeitos nas crianças e adolescentes. A partir disso, foi possível enfatizar a importância da resiliência e a função do educador em um abrigo. Houve bastante envolvimento das participantes na realização da discussão, foram apresentados a elas detalhes dos tipos de violências que geram o abrigamento, elas puderam tirar dúvidas e refletir sobre os acontecimentos que levam ao abrigamento. Além disto, foi discutido sobre as consequências das diversas violências no desenvolvimento das crianças e jovens e do papel delas, enquanto educadoras, no restabelecimento do desenvolvimento pleno das crianças. A partir desse momento, foram escolhidos alguns fatores promotores de resiliência para serem discutidos com as educadoras.

Para o segundo encontro foi desenvolvido uma reflexão sobre a autoestima. As participantes mostraram-se envolvidas na realização da atividade, trazendo diversos exemplos de crianças que possuíam baixa autoestima e dos esforços que faziam para ajudá-las. Foi discutido que era preciso que elas acreditassem no potencial das crianças e adolescentes que estavam sob seus cuidados. Ressaltou-se também que a autoestima é uma das características da personalidade resiliente, enfatizando como cotidianamente as educadoras poderiam auxiliar no desenvolvimento da autoestima das crianças e adolescentes. Tendo como foco a percepção que a criança possui do olhar do outro e o quanto esta percepção altera a forma como elas se veem; as participantes mais uma vez mostraram-se conscientes do papel fundamental que possuem na formação da identidade dos educandos.

O terceiro encontro teve como objetivo propiciar a reflexão sobre o tema segurança, enfatizando com as educadoras a importância de criar um ambiente acolhedor, que transmitisse seguran-

ça e confiança necessárias para o desenvolvimento das crianças, enfatizando o papel das educadoras para o desenvolvimento da segurança nas crianças e a necessidade de estabelecimento de um ambiente estável, com uma rotina humanizadora.

No quarto encontro, o objetivo foi discutir o tema: solução de problemas. Este encontro possibilitou a reflexão sobre o indivíduo resiliente como aquele que consegue lidar ativamente com situações adversas cotidianas, podendo tomar decisões, escolher caminhos, para isso a autonomia das crianças deveria ser incentivada.

O quinto encontro teve como tema a autonomia. Foi possível refletir sobre a importância de possibilitar às crianças, tomarem iniciativas no cotidiano. Este encontro foi bastante proveitoso e levou às educadoras à reflexão sobre suas ações na instituição, fazendo com que elas pensassem alternativas para promoverem autonomia nas crianças e adolescentes abrigados, exemplificando e refletindo sobre situações reais vivenciados por elas e pelas crianças.

O sexto encontro teve como objetivo tratar o tema da criatividade, estimulando as educadoras a pensarem em propostas de atividades que pudessem ser desenvolvidas com as crianças. Nesta reflexão, a criatividade foi apresentada como um potencial que pode ser adquirido e aprimorado no decorrer do desenvolvimento e que pode auxiliar a criança na organização, estruturação e solução de situações adversas. As participantes foram levadas a refletir sobre atitudes diárias, buscando contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças.

No sétimo e último encontro, foi realizado o fechamento do grupo e a avaliação do projeto, foi observado que as participantes recordavam muitos conceitos apresentados ao longo do processo e que o conteúdo foi incorporado pelas educadoras, que exemplificavam situações cotidianas.

No início, foi percebida uma grande resistência por parte das educadoras, que não aceitavam mudanças que aconteceram no abrigo no ano anterior ao projeto. Parte do tempo dos encontros

foi utilizada para acolher o que incomodava as educadoras, que se sentiam desmotivadas e não valorizadas.

A importância dada pelas educadoras às regras e horários comuns a todos, de forma excessiva, apontava a existência de resquícios da institucionalização, massificação, perda de identidade, características comuns em instituições totais de antigamente (GOFFMAN, 1961).

As educadoras se mostraram ambíguas no relacionamento com as crianças, em alguns momentos conseguiam demonstrar afetividade e vínculos, outras vezes preferiam ser rígidas, o que, segundo elas, era uma forma de preservação de sua integridade psicológica, diante da imprevisibilidade do tempo que a criança permanecerá abrigada (CARVALHO; BASTOS; RABINOVITH; SAMPAIO, 2006). Mostrando a complexidade da díade educadora – criança, no cotidiano do abrigo. O discurso era de que preferiam se distanciar, não se envolver e não sofrer, porque achavam que no fundo as crianças só desejavam o carinho dos pais, *independente do que eles tinham feito* (sic). Em outras situações, falavam que as crianças pertenciam a elas (como filhos), se envolviam e propiciavam momentos de interação e troca afetiva.

Quanto ao objetivo do trabalho, o desenvolvimento de tutoras de resiliência, por vezes, as educadoras estavam abertas ao projeto, embora não soubessem como propiciar um espaço facilitador para o desenvolvimento pleno das crianças, nem como promover interações emocionais prazerosas. As educadoras assumiram uma postura empática, se colocando no lugar das crianças, entendendo alguns comportamentos, como reflexo de um histórico anterior de sofrimento e falta de afeto. Percebiam que o abrigo deveria oferecer um ambiente acolhedor, já que as crianças carregavam histórias de dor e sofrimento. Outras vezes, não se mostravam dispostas ao trabalho; se referiam às crianças como “favorecidas” seja pela direção da instituição, pelo trabalho dos voluntários ou pelas doações recebidas. Falavam que eles não *davam valor a tudo que rece-*

biam, o que causava revolta e hostilidade, por parte delas, já que muitas vezes não conseguiam dar aos filhos os mesmos *privilégios* (sic). Não conseguiam aceitar as manifestações de agressividade ou destruição dos objetos recebidos pelas crianças, em especial, brinquedos e roupas. Essa temática foi trabalhada de forma recorrente, mostrando que a relação que as crianças mantêm com o brinquedo e a relação dos adolescentes com roupas e objetos eram formas de reproduzir as histórias de vida deles. O desprezo ou a destruição poderia significar mais do que *querer chamar à atenção* (sic), podia ser também uma forma de comunicação e elaboração de questões intrapsíquicas, além de expressar sentimentos de inadequação e hostilidade dirigidos a um objeto que não sofrerá, por se tratar de algo inanimado (WINNICOTT, 1964).

Na segunda fase do projeto, foi possível perceber um maior envolvimento das educadoras com as discussões e reflexões. Havia manifestação de interesse das educadoras pelas crianças, se sentiam valorizadas pelo projeto e pelo vínculo estabelecido entre os participantes.

As educadoras foram capazes de direcionar as discussões para assuntos que envolviam as crianças, trazendo constantemente exemplos vivenciados em suas rotinas. Desta forma, conflitos pessoais e institucionais deixaram de ser o alvo das discussões. Foi possível perceber no discurso das educadoras, que existia preocupação em relação ao futuro das crianças, elas desejavam que todos pudessem ter uma vida organizada, independente e realizada, embora achassem que isto seria alcançado por apenas alguns dos abrigados.

Alguns fatores de resiliência como autoestima, segurança, solução de problemas, autonomia e criatividade foram discutidos ao longo do projeto. Houve uma reflexão das educadoras sobre a importância das crianças desenvolverem tais aspectos, considerados importantes para promoção da resiliência. Também incentivamos a criação de momentos que propiciassem a troca afetiva entre educadoras e crianças.

Foi comum ouvir relatos de situações em que as educadoras procuravam elogiar e incentivar as crianças sempre que elas precisavam de apoio e orientação. Também buscavam ajudá-las a resolverem seus conflitos relacionais, fonte de muitas confusões no cotidiano institucional. As educadoras mostram-se afetivas.

Vale ressaltar que embora, as educadoras, percebessem quais atitudes deveriam tomar em cada situação, essas atitudes não se manifestavam com frequência no cotidiano. Por isso, tornou necessário fazer sugestões de diversas atividades que as levassem a desenvolver os fatores promotores de resiliência de maneira mais direta e concreta no cotidiano do abrigo. Em relação a essa etapa do projeto, as educadoras não se mostraram mobilizadas para a ação, demonstrando falta de crítica sobre falhas ou dificuldades e até mesmo a convicção de que não precisavam mudar o trabalho que já desenvolviam com as crianças.

O primeiro ponto que vale a pena ressaltar seria a forma ambígua de como as educadoras estabelecem o vínculo com as crianças. Por vezes são como *uma família* (sic), já em outros momentos se distanciam e se relacionam como se não fossem importantes da vida das crianças. Esse aspecto deve ser norteador em novas intervenções. Outro ponto a ser ressaltado, provavelmente decorrente do sentimento de ambivalência citado anteriormente, é a rivalidade apresentada pelas educadoras, com as famílias das crianças e adolescentes abrigados. A família era vista como aquela que abandonou e que gerou sofrimento para a criança. As famílias eram culpadas dos comportamentos inadequados e as práticas anti-sociais apresentados pelos abrigados, o que levava à isenção de qualquer responsabilidade por parte do abrigo. Marin (1999) afirma que é preciso entender que a família que abandona, também sofre, pois seu ideal falhou. Não é fácil para as famílias se sentirem impotentes para prover as necessidades da criança. Encarar esta realidade, enfrentar seus conflitos e buscar soluções são atitudes que para serem realmente efetivadas, requerem o apoio de uma rede social,

no caso, também do abrigo. Trabalhar com a angústia e culpa desses pais é fundamental, pois assim como os educadores, muitas famílias, evitam lidar com suas falhas e acabam se afastando das crianças, para evitar maior sofrimento.

O desenvolvimento da resiliência está intimamente ligado à necessidade da criança em reconstruir e atribuir um novo significado para as experiências difíceis. É importante permitir que a criança entre em contato com sua história de vida; portanto, esta tendência de culpabilizar as famílias de origem e de afastá-las do abrigo acaba por gerar uma alienação nas crianças, mantendo-as passivas e impedindo-as de construir um sentido de vida que lhes tornem mais fortes e seguras.

As educadoras conseguiram se sensibilizar para as necessidades afetiva das crianças, bem como, compreenderam alguns comportamentos ditos inadequados (manifestações agressivas voltados aos companheiros e funcionários, como: xingamentos, destruição de objetos, desvalorização do espaço e pertences recebidos), como consequências de vivências difíceis que as crianças e jovens tiveram que enfrentar ao longo de suas histórias. Inclusive, foram capazes de entender que o abrigo em si, pode significar mais um acontecimento adverso na vida das crianças, mesmo que o abrigo venha a *suprir todas as suas necessidades* (sic). Elas participaram ativamente durante os encontros; na maioria das vezes, voltando suas atenções para as crianças e abrindo mão de discutir seus conflitos pessoais. Também mostraram boa capacidade de associar os temas dos encontros ao cotidiano do abrigo, já que, frequentemente, as próprias educadoras traziam exemplos reais para ilustrar o que estávamos discutindo. Da mesma forma, foi constatado que todas possuem potencial para tornarem-se tutoras de resiliência, já que apresentam, de acordo com os relatos e com os exemplos trazidos por elas, bom relacionamento e boa vinculação afetiva com algumas crianças.

Conclusão

Apesar do conceito de resiliência ser novo historicamente, ele vem sendo lapidado, antes era associado à ideia de *invulnerabilidade* ou de *adaptação* proveniente de uma capacidade especial de uma pessoa, porém, nos últimos anos, pode-se observar que a resiliência passou a ser compreendida como um processo dinâmico que envolve a interação entre fatores pessoais, familiares e sociais, além desse conceito envolver uma ampla discussão sobre fatores de risco e vulnerabilidade e fatores de proteção.

Dentre os fatores de proteção, pode-se destacar que o apoio social interfere na forma com a qual uma pessoa pode lidar com os eventos traumáticos (MELILO; OJEDA, 2005; ASSIS, PESCE; AVANCI, 2006; LIBÓRIO; UNGAR, 2010; entre diversos outros). O apoio social diz respeito à família e ao meio no qual o indivíduo está inserido, como por exemplo, a escola, a comunidade e às relações sociais e afetivas de uma maneira geral, que contribuem para o bem estar da pessoa, minimizando efeitos de situações adversas.

Nesta pesquisa houve investigação da intersecção entre dois importantes fatores de apoio social: o abrigo e o desenvolvimento de um potencial para resiliência, por meio da díade educador-criança.

Considera-se que as políticas públicas brasileiras e a forma como os projetos sociais são executados no país interferem nas condições de trabalho das educadoras e na possibilidade delas se tornarem tutoras de resiliência. Condições de trabalho inadequadas, tais como baixa remuneração, falta de formação específica e falta de apoio no cotidiano podem gerar nas educadoras respostas não resilientes, também oriundas de suas infâncias, muitas vezes, permeadas por violências diversas, tanto por questões familiares como econômicas, porque a pobreza nesse país é uma violência estrutural que gera negligências diversas.

É fundamental que haja uma valorização dessas profissionais, além do oferecimento de um espaço para que possam lidar com

suas próprias histórias, desenvolvendo suas capacidades e potenciais para a resiliência. Também são fundamentais trabalhos constantes que motivem as educadoras a vivenciarem momentos de maior interação e envolvimento afetivo com as crianças, no sentido de que o cuidar não é apenas material e concreto.

Resiliência é um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser desenvolvido pela educação formal e informal, o educador pode ser uma peça-chave nessa promoção, em especial nas situações em que os familiares não estão presentes, como acontece nos abrigos, pois o educador tem acesso a uma série de experiências das crianças e por isso, este profissional tem um papel importante no abrigamento e pode apoiar a criança nas vicissitudes do cotidiano e precisa de apoio político e institucional para exercer sua função.

Acredita-se que por mais longo que seja o caminho a percorrer, coerente com a proposição da OPAS (BLUM, 1997), as ações desenvolvidas com as educadoras de abrigo servem como um modelo de intervenção promotora de resiliência. Nessa experiência se destaca a importância da presença de uma pessoa de confiança, alguém que faça parte do entorno da criança, que possa atuar no desenvolvimento de suas potencialidades, influenciando inclusive os processos de significação dos eventos traumáticos e da auto imagem da criança, atuando também como um intermediário que estende as conquistas sociais para além da díade, em meios desenvolvimentais mais amplos como a escola e a comunidade.

A resiliência pode ser usada como um instrumento de promoção de saúde, como estratégia de intervenção em escolas, instituições e comunidades.

Infante (2005) defende que a resiliência permite uma nova epistemologia do desenvolvimento humano, porque enfatiza potencialidades e não dificuldades. Entender a resiliência como resultado de um processo social, onde os fatores de proteção desempenham um papel fundamental, dão uma dimensão de responsabilidade po-

lítica e social na promoção do desenvolvimento humano, utilizando a resiliência como um instrumento de promoção de saúde, como estratégia de intervenção em escolas, instituições e comunidades, e também em abrigos.

Referências

ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. **Revista Psicologia**, n.31, v.1, p. 39-66, 2000.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C.. Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n. 20, v. 2, p. 135-143, maio/ago. 2004.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLUM, R. W. Risco e resiliência: sumário para desenvolvimento de um programa. **Revista Adolescência Latino-Americana**, n.1, v.1, p. 16-10, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

CARVALHO, A.M.; BASTOS, A. C. S.B.; RABINOVITH, E.P.; SAMPAIO, S. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n.11, v. 3, p. 589-598, 2006.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, n.5, v.1, p.71-93, 2000.

CYRULNIK, B. **Um merveilleux malher**. Paris: Editions Odile Jacob, 1999.

_____. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Falar de amor à beira do abismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FLASH, F. **Resiliência**: A arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FLORES, E. Santa Cruz. **Prevención de los efectos negativos del maltrato infantil**: Una experiencia de intervención en el ande peruano con enfoque de resiliencia, 2002. Disponível em: www.bernardvanleer.org%2FResiliencia_en_programas_de_desarrollo_infantil_temprano_Estudio_de_revisión_en_cuatro_programas_de_America_Latina%3Fpubnr%3D582%26download%3D1&ei=B-n5QUYRMOu00AGH9IGYBg&usg=AFQjCNEmTT2uX0mp3j59BS-MIBXtt9L9LVw&sig2=a9UYW0UMmIEatOG6smPr7w. Acesso em: 25/03/2013.

GOFFMAN, E. **Asylums**: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. New York, Doubleday, 1961.

GREENE, S. Including Young mothers: Community-based participation and continuun of active citizenship. **Community Development Journal**, n.42, v.2, p.167-180, 2007.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.).

Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.23-385.

JUNQUEIRA, M. de F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos a criança. **Caderno Saúde Pública**, n.19, v.1, p. 227-235, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 23, v. 3, p. 476-484, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300008. Acesso em: 01/04/2013.

LINDSTROM, B.. O significado de resiliência. **Adolescência Latinoamericana [online]**, n.2 v.3, 133-137, 2001. Disponível em: http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300006&lng=en&nrm=iss. Acesso em: 01/04/2013.

MARIN, I. S. K.. **Febem, família e identidade:** O lugar do outro. São Paulo: Escuta, 1999.

MARKHAM, Ú. **Traumas da infância:** esclarecendo suas dúvidas. São Paulo: Ágora, 2000.

MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MUNIST. M.; BIEDAK, E.; QUINTEROS, L. W.; DIAZ, A.; WEGSMAN, S.; PALADINI, M. A. A missão do CIER: desenvolvimento do conceito de resiliência e sua aplicação e projetos sociais. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.). **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 39-46.

PINHEIRO, D. P. N.. Resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 9, v.1, p. 65-75, 2004.

RODRIGUEZ, D. O humor como indicador de resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.131-139.

REIS, C. A.; FISCHMANN, R. **Casa-abrigo e escola: um estudo exploratório**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2001.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of adolescent health**, n. 14, p. 626-631, 1993.

SANDERS, J; MUNFORD, R. Participatory Action Research. In: LIEBENBERG, Linda; UNGAR, Michael. **Researching Resilience**. Toronto: University of Toronto Press, 2011.

SEQUEIRA, V. C. **Projeto Piloto: tutores de resiliência**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

SEQUEIRA, V. C.; MORAES, F. R. DE; ANAFE, R. C. Projeto livro-história: Narrativa e Resiliência. **Anais do seminário de práticas supervisionadas**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. p.89-95.

SPITZ, R. Á. (1965). **The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations**. New York: International Universities Press, 2004.

UGAR, M. R. **British Journal of Social Work**, n. 38, v. 2, p. 218-235, 2008.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of the Child**. General Assembly, Resolution 25, session 44, 1989.

WERNER, E; SMITH, R. **Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992.

WINNICOTT, D. W. **The Child, the Family, and the Outside World**. Harmondsworth, Penguin Books, 1964.

WRIGHT, M.; MASTEN, A. Resilience processes in development. In: GOLDSTEIN, S; BROOKS, R (Eds.). **Handbook of resilience in children**. New York: Springer, 2006. p. 17-28.

Recebido em: 23.07.2013

Aceito em: 17.10.2015

Violências na escola e a colonialidade do poder: concepção epistêmica de cultura de paz na descolonização do saber

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Educação pela UFPI. Bacharelada em Administração. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: socorinhapt@gmail.com

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014-2017). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito e em Letras-Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM

Doutora em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGI). Professora associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: carmicita@ig.com.br

RESUMO

Este artigo discute a colonialidade do poder e suas repercussões nas práticas de violências que predominam nos territórios da escola brasileira, como resultado histórico dos processos de colonização impostos à sociedade brasileira, com base no pensamento de Abramovay (2006), Bomfim (2013), Gomes (2005), Jares (2010), Quijano (2005), Santos (2010) e outros. As formas de violências na escola refletem o modelo de educação eurocêntrica originado do capitalismo. A violência colonial epistêmica reproduz a “invenção do outro” nos marcos da apropriação/violência pela igualdade invisível como assimilação e pela diferença na forma de inferiorização. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que aponta a Cultura de Paz como possibilidade de mediação de conflitos. Defendemos o enfretamento de conflitos como princípio educativo de descolonização das formas de violências que se reproduzem nas relações de poder e de saber no contexto escolar e no conjunto da sociedade. Esse itinerário epistemológico aponta para a necessidade de construção de uma política de Cultura de Paz na escola como concepção alternativa aos métodos autoritários e excludentes impressos na educação contemporânea; reconhece os sujeitos presentes na escola como forças produtoras de novas práticas educativas; questiona a paz como pacificação coercitiva. Nesse sentido, pauta-se que a colonialidade do poder e do saber eurocêntrico tem imposto um padrão de escola, de educação e de invenção do outro.

Essa realidade vem reproduzindo discriminações, preconceitos, desigualdades, inferiorização dos sujeitos e atos de violências físicas, simbólicas e culturais, impedindo que a escola cumpra seu papel social de justiça e emancipação.

Palavras chave: Violências na Escola. Colonialidade do Poder. Cultura de Paz. Educação Emancipadora.

VIOLENCE IN SCHOOL AND COLONIALITY OF POWER: EPISTEMIC DESIGN OF CULTURE OF PEACE IN KNOWLEDGE DECOLONISATION

ABSTRACT

This article discusses the coloniality of power and its impact on violence practices prevailing in the territories of the Brazilian school, as a result of historical processes of colonization imposed on Brazilian society, based on the thought of Abramovay (2006), Bomfim (2013), Gomes (2005), Jares (2010), Quijano (2005), Santos (2010) and others. The forms of violence in school reflect the Eurocentric education model of capitalism originated. The epistemic colonial violence plays the “invention of the other” within the framework of appropriation/violence by the invisible equality as assimilation and the difference in the form of inferiority. This study deals with a qualitative study of bibliographic nature pointing the culture of peace as a possibility for conflict mediation. We stand for coping conflict as an educational principle of decolonization of the forms of violence that are reproduced in the relations of power and knowledge in the school context and the whole of society. This epistemological itinerary points to the need to build a culture of peace policy in school as an alternative conception of the authoritarian and exclusionary methods printed in contemporary education; recognizes the subjects present in school as productive forces of new educational practices; questions the peace as coercive peace. In this sense, the agenda that the coloniality of power and knowledge Eurocentric has a school standard tax, education and invention of the other. This reality is playing discrimination, prejudice, inequality, inferiority of the subjects and acts of physical violence, and cultural conditions, preventing the school fulfills its social role of justice and emancipation.

Keywords: Violence in School. Coloniality of power. Culture of Peace. Emancipadora Education.

As concepções de colonialidade do poder, violências na escola e Cultura de Paz

A sensação de violência e de medo são resultados do estado de violência que tem origem com o projeto de modernidade que

repercute na sociedade contemporânea pela coexistência entre estado de natureza (zonas incivilizadas) e estado de contrato social (zonas civilizadas). Esse contexto representa o longo processo histórico de colonização do Brasil que significou indiscutivelmente a “invenção do outro”, pelos marcos da apropriação/violência em detrimento da emancipação/regulação sobre três formas de fascismo social, como assevera Santos (2010, p. 45-47):

A primeira é *fascismo do apartheid*: segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens – em que predomina o estado de natureza hobbesiano e zonas civilizadas – sob a forma do estado de contrato social. A segunda o *fascismo contratual*: ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil [...] é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. A terceira é o *fascismo territorial* são os novos territórios coloniais privados dentro do Estado que quase sempre estiveram sujeitos ao colonialismo europeu – cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra seus interesses.

Certamente, essas três dimensões vão articulando o conceito de colonialidade do poder como novo padrão de poder nos marcos do colonialismo, posteriormente superado pela lógica capitalista, cujo entendimento se estabelece pela concepção de classificação social, como afirma Quijano (2005): os eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental expressa na experiência básica da dominação colonial que permeia as dimensões de poder mundial a partir da racionalidade e do eurocentrismo.

O projeto de modernidade caracteriza-se pela fragilidade dos relacionamentos humanos e pela crescente individualidade, em

que cada ser humano basta em si mesmo e o privado se sobrepõe ao coletivo (BAUMAN, 2001). Por isso, a difusão da cultura do medo é uma das grandes características da sociedade contemporânea, gerando um estado de paralisia e de impotência, impedindo que os sujeitos envolvidos em situação de violência não compreendam as raízes de suas formas originárias, tornando-se incapazes de atos de insurgência contra tal ordem, como também o encontro de projetos alternativos às formas de apropriação e de violência.

Aliado a esse contexto, o Estado assume o papel legítimo do uso da violência, da força e da coerção – aparelhos de coerção e repressão de poder perante a sociedade. “Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para ‘dirigir’ racionalmente as atividades dos cidadãos.” (CASTRO-GOMEZ, 2005). A escola como parte formativa do projeto de modernidade assume a centralidade como corrente transmissora e reprodutora da educação para dominação e manutenção da lógica do Estado. E também representa o território que impede a presença das diversidades epistemológicas de produção do conhecimento, deixando invisível outros saberes e formas de conhecimentos, caracterizada pelo pensamento abissal.

Nesse cenário, a violência ou as violências constituíram-se em armas destruidoras das culturas, dos costumes, dos valores e dos comportamentos dos povos colonizados. Dessa maneira, a invenção da escola foi sua maior obra de dominação, expressa pelo projeto de modernidade colonialista, patriarcalista e capitalista. Entretanto, a escola, ao transpor seus traços arquitetônicos de dominação epistemológica de uma cultura pra outra, de um território para outro, contraditoriamente, possibilitou em seu interior fabril, prisional e vocacional, a emergência de forças insurgentes de denúncia e de resistência ao modelo eurocêntrico de educação que produz conhecimento fora do lugar. Assim, não basta ter um projeto de modernidade, é preciso difundir sua ordem e instrumentalizar as bases de sustentação deste “novo projeto de sociedade”.

Estas linhas abissais marcam a educação colonizadora, tendo como base de sustentação a tradição colonial, a dominação, a apropriação e a violência, arranjos que se reproduzem na constituição da escola colonial brasileira. Assim, a “educação cívica” desempenhou o papel pedagógico que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbarie (CASTRO-GOMEZ, 2005). Nessa concepção de educação, predomina um pensamento abissal que descontextualiza, individualiza, separa escola – comunidade – sociedade, apesar das formas de resistência, de denúncia e de anúncio nas lutas dos movimentos sociais em defesa da educação pública e pela implantação de um novo sistema educacional no país.

Esse pensamento abissal é marcado pela impossibilidade da copresença e da coexistência dos dois lados da linha: “deste lado”: a escola e do “outro lado” a comunidade, que, mesmo habitando no mesmo espaço geográfico, nega o espaço geopolítico e suas formas de ser e de viver. São essas linhas abissais que caracterizam o pensamento moderno ocidental, como analisa Santos (2010, p. 31-32):

[...] é um pensamento abissal que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tanta que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

A partir dessa análise, algumas questões compõem nosso itinerário investigativo: como a escola reproduz a relação apropriação/violência como parte do aparelho estatal? Qual a relação entre colonialidade do poder e as formas de violências na escola? Qual o papel da Cultura de Paz como concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber? É possível pensar um projeto alternati-

vo de escola emancipadora que se contraponha ao modelo racional eurocêntrico?

O processo de colonização eurocêntrica expropriou os povos originários não apenas de seu lugar como território, mas significou a implantação de uma concepção de educação como negação de sua matriz identitária, cultural e epistêmica. Esse conhecimento monocultural, colonial e eurocêntrico expresso pelo projeto de modernidade, assenta-se na reprodução do conhecimento, no isolamento da escola, na dualidade teoria e prática, na educação como mercadoria. Os obstáculos ao desenvolvimento da cultura intelectual faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio (HOLHANDA, 2006): A educação como colonialidade do poder vem impondo aos amplos setores processos de exclusão social articulados a políticas compensatórias impeditivas da emancipação humana, conforme afirma Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e, implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Isso se deve ao contexto de modernidade que criou um fosso entre teoria e realidade social, implicando fundamentalmente na apropriação pela “igualdade” para assimilação e dominação e, por sua vez, no uso da violência sob o argumento da impossibilidade da convivência das diferenças e das diversidades culturais, culminando com os processos de escravidão, de desigualdades sociais e de discriminação. Dito de outra forma, inicialmente, era preciso

que apropriação e assimilação fossem condição de igualdade impressas na educação catequizadora colonial; depois, era necessário o uso justificado e legítimo de violências para dominação, marcado pela impossibilidade da convivência e da copresença das diferentes raças e culturas, sobretudo pela ideia de superioridade eurocêntrica. Essa concepção de apropriação/violência dizimou os povos originários, justificou a escravidão dos povos afrodescendentes e o holocausto dos judeus.

É sob essa concepção que surge o paradigma de ciência educacional eurocêntrica e conseqüentemente do modelo de educação colonial e da escola colonizadora brasileira. Contudo, ao transpor esse modelo educacional para o sul do mundo – sul geopolítico – enfrenta profundas críticas pelo seu caráter formativo para “o não lugar”, ao conceber conhecimentos fora do lugar, engendrado por uma educação seletiva e excludente. Talvez estejam aqui as raízes das situações de violências na escola, uma vez que a colonialidade do poder e do saber se impõem com materialização da apropriação e da violência como única forma de produção do conhecimento, portanto de negação dos sujeitos presentes na escola.

É a partir dessa realidade que a escola, como espaço educativo e de socialização dos sujeitos, passa a produzir, reproduzir e conviver com práticas de violências e de intolerância. Mas, afinal, quando falamos em violência na escola, estamos nos referindo a que concepção de violência ou violências? Ao abordar o tema da violência nas escolas, essa análise exige uma visão ético e comprometida com o problema de como conhecer para transformar, como afirma Mama, *et al.* (2010, p. 26).

[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...], o mundo não se pode concentrar com breves saberes resumos de si próprio, mesmo sabendo que a ‘versão completa e integral’ é impossível. A energia deve

centra-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas.

Ao mesmo tempo, cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos sem situações e em condições de violências e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano, e também para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar (CUBAS; ALVES; ROUTTI, 2006).

Desse modo, partimos da concepção sociológica da violência, que, para Galtung (1964), é resultado da incoerência das posições ocupadas hierarquicamente por determinados grupos:

Se considerarmos que num sistema social os indivíduos ocupam posições hierarquizadas sobre diversas dimensões – como o nível de renda, de educação, a influência, o poder político, a escala profissional –, a violência decorreria dos indivíduos cujas posições nessas diferentes dimensões não são coerentes. Quando, por exemplo, as pessoas que obtiveram um elevado grau de educação não podem conseguir nem posições profissionais nem renda correspondente, são capazes de formar uma categoria revoltada (GALTUNG, 1964 *apud* MICHAUD, 2001, p. 95).

Nessa mesma perspectiva, Sirgado (2002 *apud* SANTOS, 2002, p. 15) afirma que os atos violentos não são apenas ligados à natureza humana, mas ao histórico social da humanidade, pois, mesmo nas suas formas mais arcaicas de manifestação, eles evidenciam a composição dramática do mundo profano, “[...] mundo dos homens, mundo da lei e da transgressão, da ordem e da desordem [...]”, cuja tradução revela rituais constituídos ao longo de sua existência:

Na medida em que a violência tem a ver com a violação dos limites estabelecidos pela sociedade, ela é um problema de ordem social de duas maneiras: como fator desestabilizador e como questionamento dessa ordem. Se toda ordem social constitui um determinado modo de

ordenamento das relações sociais de uma determinada sociedade, a violência, enquanto violação dos limites definidos por esse ordenamento, representa um fator permanente de desestabilização. Por esse mesmo motivo, se a legitimidade de uma determinada ordem social retira a razão à violência, a sua ilegitimidade – seja por negação do estado de direito, seja pelo descumprimento de suas exigências –, acaba dando-lhe razão, o que torna mais difícil a sua eliminação da vida em sociedade (SIRGADO, 2002 *apud* SANTOS, 2002, p. 15).

Segundo Abramovay (2006, p. 104), a violência que se manifesta nesse ambiente escolar é resultado de um conjunto de relações sociais complexas que se estabelecem tanto dentro quanto na comunidade em que a escola está localizada, cujos efeitos, negativos ou positivos, associam-se à infraestrutura disponível nesses espaços:

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamento de segurança de trânsito, etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, a sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Considerando os estudos sobre violências na escola, a concepção de Cultura de Paz assume um relevante papel como projeto alternativo para o enfrentamento às situações de violências no ambiente escolar, como assevera Guimarães (2005) ao dizer que a educação para a paz é uma ferramenta fundamental para se efetivar a Cultura de Paz, resultado da parceria e da interlocução das comunidades internacionais, cuja finalidade última daquela deve ser o bem da humanidade:

Nesse contexto, a educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da idéia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Assim, a educação constitui-se como possibilidade de Cultura de Paz, pela centralidade da problematização dos conflitos, no sentido de evidenciar as relações hierarquizadas de poder e de saber no que se referem à descolonização e à emancipação em detrimento da apropriação e da violência que envolvem os sujeitos nos contextos escolares e não escolares. Como afirma Guimarães (2005, p. 74), ao citar trechos do discurso de Paulo Freire, por ocasião da premiação concedida pela UNESCO pelas ações deste educador para educação de paz. Ele diz que a fala de Paulo Freire contribui para situar, historicamente, a concepção de educação de paz como princípio epistemológico de Cultura de Paz, e como construção dos próprios sujeitos presentes na escola:

[...] de anônimas gentes, gentes sofridas, exploradas gentes, aprendi, sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante de justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para paz que em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 52).

Nesse sentido, podemos inferir que Paulo Freire destaca a Cultura de Paz como dispositivo de superação de contextos de injustiças sociais, mas ele alerta que para alcançá-la é preciso fomentá-la por meio da luta, a qual deve estar fundamentada nos princípios da equidade, da justiça, da solidariedade e dos direitos humanos.

A Cultura de Paz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola

Para falarmos de Cultura de Paz como estratégia eficaz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola, é necessário apresentarmos, inicialmente, dois conceitos: o de colonialismo e o de descolonização da escola. O primeiro associa-se ao significado de violência, de dominação, de assimilação, de imposição; o segundo significa romper com a ordem reprodutora das violências cultural, física e simbólica, forjadas no âmago do colonialismo, reproduzidas tanto no ambiente escolar quanto no seu entorno, tendo em vista que a escola é parte da comunidade social.

Desse modo, esse movimento de transição, ou seja, de transformação da realidade, passa necessariamente pela ruptura das formas de dominação na relação professor – aluno, com fortes traços do colonizador e colonizado, do oprimido e opressor; como também objetiva a supressão da ordem da assimilação que impõe uma única forma válida de ser e de viver – reproduzida nos livros –, que por sua vez é incomunicável com a realidade, prevalecendo assim um modelo eurocêntrico de escola – único e válido.

Nessa escola, habita “o outro lado da linha” – os setores populares, em sua maioria, resistentes e insurgentes, ainda que se articulem a partir dos princípios fundacionais presentes “deste lado da linha”, a qual inventou o outro como diferente: negros, portadores de deficiência, mulheres, jovens, pessoas homoafetivas, indígenas, moradores de ruas, entre outros – vai-se também construindo outra lógica de produção de conhecimento diferente e insurgente, de descolonização da escola pública, em contraposição à violência colonial presente em seu âmbito. Certamente as epistemologias dos estudos pós-coloniais apontam para essa perspectiva de descolonização necessária e urgente.

No entanto, para se alcançar essa realidade, é necessário que se superem as relações de poder entre colonizador e colonizado,

oprimido e opressor. É incontestável que a maior invisibilidade produzida pelo pensamento abissal diz respeito à invisibilidade da escola produzida nos marcos da apropriação/violência – do outro lado da linha (sul do mundo)¹ e a escola como expressão de emancipação/regulação – deste lado da linha (norte do mundo), ou seja, para a existência de uma era preciso tornar invisível a outra. Essa concepção também passa a ser incorporada pela concepção de educação liberal, na dualidade escola pública e escola privada, em que para existir a última era preciso acabar ou desacreditar a primeira pela lógica do sucateamento e da privatização.

É a partir desse contexto que surgem outras formas de saber e de poder nos processos de luta por uma educação libertadora, as quais se estabeleceram a partir da comunidade – dos sujeitos em luta pelo direito do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Esse processo está inserido nas lutas anticoloniais e nos processos de independência das antigas colônias, como analisa Santos (2010, p. 40) ao afirmar: “o outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido submetidos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito de inclusão no paradigma de emancipação/regulação impresso deste lado da linha”. Dessa forma, no ‘outro lado da linha’ as lutas pelo direito à escola, passa a representar resistência e contestação ao pensamento eurocêntrico de colonialidade do poder e do saber como instrumento de violências que negam suas identidades e seus territórios.

Essa concepção surgiu como oposição ao modelo de educação colonial e da escola colonizadora, mas, sobretudo, aos processos de dominação e de exclusão das classes populares, a partir de seu principal espaço de participação e de sociabilidade, a escola. Esse espaço tem sido estratégico como meio de emancipação para

¹ Esta terminologia está expressa conforme registro do autor quando este faz referência ao pensamento moderno ocidental como “pensamento abissal”, portanto o termo “do outro lado da linha” refere-se ao Sul do mundo; e o termo “deste lado da linha” diz respeito ao Norte do Mundo (SOUSA, 2010, p. 32).

os setores populares, pois os estudos em Cultura de Paz como concepção epistêmica de descolonização do saber e do poder constituem-se em uma dimensão pedagógica de libertação dos sujeitos presentes na escola.

Por isso, a concepção epistêmica de Cultura de Paz apresenta-se como uma das alternativas de enfrentamento às diversas formas de violências na escola. Concretizando-se em uma concepção epistemológica de descolonização do saber e do poder, uma vez que vai às raízes dos conflitos como forma de problematização das situações de violências, de exclusão e de discriminação na escola, bem como a problematização do conflito como princípio educativo para a mediação das situações de violências vivenciadas na escola.

Com isso, a educação para Cultura de Paz visa superar a divisão abissal que impossibilita a copresença e coexistência dos dois lados da linha; “deste lado”, a escola pública como parte do processo de emancipação das classes populares e, “do outro lado”, os sujeitos como existentes, superando a lógica da apropriação e da violência, de modo que se efetiva pela democracia participativa que surge em decorrência das lutas sociais pela escola e pela articulação de novos modos de produção do conhecimento na escola. Esse caminho evita o enorme desperdício de experiências que existem na comunidade, que testemunham o enfrentamento às violências que acontecem na comunidade e que repercutem na escola.

Por outro lado, é preciso superar o imaginário social de que a escola é o único lugar educativo. Essa concepção está inserida nas representações sociais do modelo de educação impressa na colonialidade do poder. Isto é, ‘deste lado da linha’ – dentro da escola é produzindo “sujeito” ou “educando” imaginário, como resultado de um processo educativo, a partir de um padrão idealizado de educação, portanto um sujeito visível para escola, enquanto está dentro dela. Contraditoriamente, “do outro lado da linha”, isto é, na comunidade, quando sai da escola e retoma seus fazeres e saberes, esses sujeitos tornam-se invisíveis para escola, aqui se sustenta

a “invenção do outro” como não existente, ou seja, o sujeito existe somente quando está na escola. Fora dos muros institucionais, esse sujeito, sua realidade, sua comunidade, seus valores, seus costumes e seus comportamentos não dizem nada para escola nos marcos da educação colonial.

Sob essa análise, no primeiro caso, “o sujeito” existe, ainda que projetado sob uma idealização de educando para o desenvolvimento de habilidades e competências na sociedade; no segundo caso, “invenção do outro”, simplesmente não existe para escola, ficando totalmente invisível. Isso porque não importa para a escola como “esse outro” de fato exercita seus aprendizados em seu contexto social e em sua vivência. Ou seja, para o sistema educacional e para a escola, o educando faz parte de dois universos distintos: visíveis (dentro da escola) e invisíveis (fora da escola), de modo que a preocupação com a educação dos sujeitos em processo de aprendizagem só diz respeito à escola enquanto eles estiverem dentro do ambiente escolar. Essa “invenção do outro” é discutida por Castro-Gomez (2005) ao inferir:

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos ‘a invenção do outro’. Ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado.

Assim, é importante considerar como a escola passa a ser representada pelos alunos, como os alunos veem a escola, como a escola é representada pela família. A partir dessa leitura, podemos concluir que historicamente existiu um saber produzido na escola – deste lado da linha – mas sem aplicação prática na realidade dos

educandos, porque seus conteúdos simplesmente não diziam nada sobre seus contextos sociais – do outro lado da linha, os sujeitos são produzidos como não existentes para escola.

Nesse processo de descolonização, é preciso saber, por exemplo, como a família avalia os conteúdos que a escola tem ensinado; como as aprendizagens dos educandos têm vindo contribuir para despertar uma consciência crítica e criativa, verificando seu nível de curiosidade, seu interesse aos estudos; como articula na prática o desenvolvimento dos valores, habilidades e competências adquiridos. E, a partir dessa nova realidade, supere a produção do outro como imaginário e invisível que habita a escola e a sociedade. É por meio dessa concepção que surge a invenção da escola como espaço educativo, mas também como território de produção e reprodução das práticas coloniais de violência, dominação e exclusão, marcada pela “invenção do outro” como diferente, negado e inferiorizado.

A Cultura de Paz como instrumento de fomento à ecologia dos saberes e como mecanismo para mediação de conflitos na escola

Melucci (2005) diz que uma dimensão fundamental da sociedade atual é a busca do sentido do próprio agir, que se revela na vida cotidiana e que é oportunizado pela ação, pelas relações estabelecidas e pelos vínculos constituídos. Com isso, fazendo uso da sua vocação, cujos dons remetem à natureza inquisitiva, o homem quer construir saberes, quer conhecer o que está a sua volta.

Assim, essas relações, provocativas e desafiadoras, erigidas nas tecituras dos mais variados cotidianos, como é o exemplo do escolar, destacado neste estudo, o qual remete a novas perspectivas, novos caminhos, novos mundos, são, agora, realçadas pela Cultura de Paz, que por sua vez requer energia e teoria. A partir dessas considerações, questionamos o que de fato é a Cultura de Paz? E como ela pode contribuir no processo de valorização

e de desenvolvimento da ecologia dos saberes e na mediação de conflitos?

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” aos mecanismos de opressão de seu povo. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano revela que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em *Didática da invenção*, primeira parte do *Livro das Ignorâncias*, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios.” (BARROS, 1993, p. 43). Assim, o poeta está indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente, a vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito, Foucault (1997) enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas, para se “desaprender” o que está posto, é necessário deixar-se afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993, p. 43).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos seus estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a “[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos

perceptivos na composição dos sentidos pregnantes e anímicos do existir.” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Pode-se, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

Entretanto, a experiência legada pelo passado remete ao seguinte questionamento: se esses valores não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Montessori (2004) diz que para se alcançar a paz é essencial um acordo comum, o qual requer simultaneamente dois caminhos: o primeiro – resolver conflitos sem a utilização da força, para que esta não provoque a guerra; o segundo – depreender o esforço que for necessário para que a paz alcançada torne-se durável.

A paz só pode resultar de um acordo comum. Para realizar essa unanimidade em favor da paz, devemos trabalhar em duas direções ao mesmo tempo: Em primeiro lugar, devemos despende imediatamente toda nossa energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra; a seguir, temos de empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Ainda no século XVIII, Immanuel Kant lançou um opúsculo que levou a sociedade de sua época à reflexão. Era um prospecto que objetivava instituir uma paz perpétua entre os povos da Europa, e depois difundi-la por todo o mundo. Tratava-se de um manifesto embasado nos ideais iluministas em favor do entendimento e da paz permanente entre os homens, com vistas à revogação definitiva das guerras entre as nações.

Kant apresenta em seu desenho filosófico de um Plano de Paz Perpétua, publicado em 1796, seis artigos preliminares e três defi-

nitivos. Nos preliminares, voltados para minimização dos perigos da guerra, ele aborda circunstâncias que devem ser preteridas na política internacional. Já nos definitivos, cuja pretensão é garantir a paz por meio de procedimentos mais sistemáticos, ele demonstra que a paz somente será alcançada quando a humanidade dispuser de mecanismos políticos tanto nacional quanto internacionalmente. Para ilustrar trago o artigo 1º e o 6º, da ordem dos preliminares:

Primeira Secção: Artigo 1º – Não deve considerar-se como válido nenhum tratado de paz que se tenha feito com a reserva secreta de elementos para uma guerra futura. Pois seria neste caso apenas um simples armistício, um adiamento das hostilidades e não a paz, que significa o fim de todas as hostilidades; [...] Artigo 6º – Nenhum Estado em guerra com outro deve permitir tais hostilidades que tornem impossível a confiança mútua na paz futura [...] (KANT, 2009, p. 130-134).

Segundo Ferry (2006, p. 24), Kant traz nessa obra três concepções de Paz, pautadas respectivamente na exigência moral; na inteligência dos seres humanos e na compreensão da lógica dos interesses; e no pensamento ampliado. No entanto, o próprio Kant considerava infecundas as duas primeiras, em razão das especificidades contraditórias dos seres humanos, restando, apenas, uma única esperança: o pensamento ampliado, que é o pensamento estético da paz, o qual “deixa as particularidades de origem e dá acesso a algo da ordem da universalidade”. Vejamos:

A **primeira** consiste em imaginar que a paz possa basear-se na boa vontade dos homens. No fundo, trata-se de enraizar a paz no que Hegel designará por visão moral do mundo. A paz será baseada na bondade dos seres humanos, na boa vontade, na exigência moral, no respeito por outrem, no imperativo categórico, pouco importando as formulações... Mas é claro que essa esperança de fundamentar a paz na moralidade dos seres humanos está fadada ao fracasso – como, aliás, reconhece o próprio Kant,

em um pequeno ensaio [...] ‘a madeira de que o homem é feito tem uma forma de tal modo distorcida que, daí, é impossível extrair algo de reto’ [...] **um segundo enraizamento** [...] trata-se de imaginar a paz como um projeto enraizado na inteligência, ou seja, na compreensão dos interesses corretamente entendidos da espécie humana. [...] Mas, ainda neste caso, creio eu, subestima-se o problema do mal e evita-se reconhecer que a inteligência é insuficiente para instaurar a paz. [...] **Uma terceira hipótese** [...] enraiza-se na esperança do que Kant designava por ‘pensamento ampliado’ que ele opunha ao ‘espírito limitado’. O que é o pensamento ampliado? Trata-se de uma idéia que vem da consideração, não mais da moral, nem da lógica natural dos interesses, mas da compreensão das obras de arte; estranhamente, trata-se de um pensamento estético da paz. Pois, [...] a grande obra de arte [...] tem a capacidade de dirigir potencialmente uma mensagem a toda a humanidade (FERRY, 2006, p. 22-24 apud KANT, [1796?], grifos meus).

Habermas (2002, p. 194), em sua obra *A inclusão do outro: estudos de teoria política*, especificamente no texto *A idéia Kantiana de Paz Perpétua à distância histórica de 200 anos*, ressalta que Kant lançou as sementes para a criação de uma organização supranacional, juridicamente operante, que pudesse promover a paz com base nos Direitos Humanos. Acrescentou que, apesar de Kant ter desenvolvido seu ideal de paz a partir dos “[...] conceitos e horizontes de experiências de sua época [...]”, seu projeto é bastante atual e fecundo, tendo em vista que a necessidade de paz no mundo ainda é uma realidade. No entanto, deixou evidente que é necessário haver reformulações em suas ideias:

A reformulação da ideia kantiana de uma pacificação cosmopolita da condição natural entre os Estados, quando adequada aos tempos de hoje, inspira por um lado esforços enérgicos em favor da reforma das Nações Unidas e de modo geral a ampliação das forças capazes de atuar

em nível supranacional, em diferentes regiões do planeta (HABERMAS, 2002, p. 217-218).

Com isso, uma das principais iniciativas, influenciadas por essa política, refere-se à criação, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), com a missão exclusiva de construir a paz no mundo a partir de vários campos de atuação. Desse modo, essa organização passou a desenvolver um importante trabalho, tanto na esfera normativa, como no estímulo a programas e campanhas, em âmbito internacional, voltados para uma Cultura de Paz. O artigo 1º do seu Ato Constitutivo estabelece:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo.²

Apesar do movimento internacional em favor da Cultura de Paz ter sido intensificado logo após a Segunda Guerra Mundial, foi somente a partir de 1989, no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro, Costa do Marfim, que o termo “Cultura de Paz” foi expresso e difundido conceitualmente, como pode ser observado no relatório do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz: 2001 a 2010³:

Foi em 1989, alguns meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim), que pela primeira vez, a noção de uma ‘Cultura de Paz’ foi expressa. Desde então, essa idéia tornou-se um movimento mundial.

² Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

³ Ibid.

Na ocasião, o conceito⁴ divulgado buscou relacionar a Cultura de Paz à resolução não violenta dos conflitos, pautando-se em valores positivos como tolerância e solidariedade:

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Desde então, uma grande corrente composta por organizações, entidades, fóruns, comissões e pessoas de todos os lugares do planeta tem se unido para discutir, debater e encontrar caminhos que levem à Paz Mundial. Seguem, abaixo, algumas iniciativas que merecem destaque:

Em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da Estratégia de Médio Prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado ‘Rumo à Cultura de Paz’ foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações,

⁴ Ibid.

coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não-violência e da tolerância estão ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz. Além disso, em 20 de novembro de 1997, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a coordenação geral da UNESCO.⁵

Um acontecimento de grande relevância histórica e mundial foi a proclamação do ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e, a partir dele, a Década Internacional da Cultura de Paz, oportunidade de soma de esforços coletivos para visibilizar a urgência planetária de se alcançar a paz, pois sem ela o próprio planeta tende a sucumbir. Eis os passos:

Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, e o período de 2001 a 2010 a 'Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo', a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade com essa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 04 de março de 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, elaborado por personalidades laureadas com o Prêmio Nobel da Paz conjuntamente com as Nações Unidas e a UNESCO.

Apesar de todas essas iniciativas, muitos desafios ainda precisam ser vencidos e com eles alguns questionamentos: Como promover de forma efetiva a transição de uma cultura de violência para uma Cultura de Paz? Como encontrar os caminhos e meios para construir valores, atitudes, comportamentos do tempo presente em favor da paz?

Não há como falar em construção de valores, de atitudes e de mudança de comportamento, de ecologias de saberes sem en-

⁵ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

volver a Educação. A própria Unesco reconhece a educação como mecanismo crucial na construção da Cultura de Paz, quando pautada na democracia e nos Direitos Humanos, a qual deve contemplar todos os atores que fazem parte de seu universo tanto interno quanto externamente.

Com isso, há também posicionamentos que defendem que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas (JARES 2002). É, portanto, a partir dessas considerações que a mediação de conflitos surge como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas no âmbito da escola e como mecanismo eficaz em favor de uma Cultura de Paz.

Jares (2008) traz à baila o conceito de mediação, ressaltando-o como um dos procedimentos mais eficazes na solução dos conflitos existentes na escola, destacando, sobretudo, o papel do mediador como peça fundamental para o êxito do processo de mediação e o diálogo como seu principal dispositivo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, alheia ao conflito e imparcial, aceita pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar que as partes cheguem por si mesmas a um acordo por meio do diálogo. É importante ressaltar que no processo de mediação a relação passa de binária, entre as duas partes, à ternária, com a presença do mediador/a. Diferentemente da arbitragem, o mediador/a não tem poder para impor uma solução, pois são os litigantes que preservam o controle tanto do processo quanto do resultado. Esta característica é a que confere precisamente o caráter educativo, já que as partes mantêm sua capacida-

de de atuação e aprendizagem para chegar a um acordo. Por isto, também dizemos que é um processo ativo, não só para o mediador/a, mas também para os protagonistas do conflito (JARES, 2008, p. 155).

Como pode ser observado, Jares (2008) demonstra que a mediação de conflitos constitui-se em um processo educativo enriquecedor e construtivo para as partes envolvidas, na medida em que possibilita uma efetiva atuação destes na resolução de seus problemas.

Segundo Chrispino (2002, p. 43), a mediação pode ajudar muito “[...] para modificar hábitos litigiosos que foram incorporados na nossa cultura social como consequência de anos de cultura autoritária e de poder hegemônico. A escola, por tal, encaixa-se perfeitamente nesse quadro”. Como pode ser notado, esse autor realça alguns fatores que permeiam a realidade da escola, como, por exemplo, o autoritarismo, o poder e os conflitos.

Chrispino (2002, p. 44) ressalta também que é necessário ter cautela quanto às expectativas criadas em torno da mediação:

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. Se alcançado esse objetivo, a mediação induzirá a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que formam uma nova ordem social. A grande vantagem da mediação de conflito em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos no conflito, após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar no mesmo espaço, sem que as

relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior.

Assim, o referido autor pontua elementos importantes que precisam ser considerados na prática da mediação, como, por exemplo, a impossibilidade da mediação extinguir os conflitos existentes no espaço escolar. No entanto, ele discorre também sobre os aspectos positivos, tendo em vista as perspectivas de resolução das manifestações mais severas de violência; o estímulo ao cultivo de valores voltados para uma convivência saudável, pautadas principalmente na tolerância e no respeito mútuo.

Chripino (2002, p. 56-57), com base em suas pesquisas, relaciona as “vantagens identificadas” no espaço escolar referentes à mediação de conflitos, destacando aspectos como: a percepção de que o conflito faz parte tanto da vida pessoal quanto institucional; a visão positiva do conflito; o desenvolvimento da cooperação na escola; a criação de sistemas mais organizados de enfrentamento do problema; a utilização de técnicas de mediação; a relação entre mediação e diminuição das violências; a melhora das convivências no âmbito educacional; o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do autoconhecimento; a consolidação da boa convivência e da tolerância.

Diante dessas considerações acerca da mediação de conflitos, fica nítido que alguns dispositivos são imprescindíveis para o sucesso da mediação no âmbito educacional, dentre eles merece destaque o diálogo, que no dizer de Jares (2008, p. 32) “[...] é um dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência. Não há convivência sem diálogo”. Esse autor ainda acrescenta que “[...] não há possibilidade de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou através de terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários” (JARES, 2008, p. 33). Assim, é evidente que para haver convivência entre as pessoas, necessariamente, as relações que se estabelecem entre elas devem estar pautadas no exercício

contínuo do diálogo, o qual necessita por sua vez de outros aspectos não menos importantes como a tolerância e a solidariedade (FREIRE, 2005).

Algumas reflexões...

Retomando os elementos centrais do estudo, passamos a afirmar que a colonialidade do poder – como superioridade de raça e classificação social – imprime outros núcleos principais de colonialidade/modernidade marcado pela dualidade entre superiores e inferiores, conhecimento científico e popular, educação escolar e não escolar, objetividade e subjetividade, racionais e irracionais, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, primitivos e civilizados, entre outros. São essas relações que predominam na sociedade, com profundas repercussões nas formas de violências na escola, uma vez que a escola é um instrumento de colonialidade do poder e do saber como um aparelho de coerção do Estado de Contrato Social.

A escola colonial brasileira se assenta nas relações entre apropriação e violência, como parte das experiências coloniais *modernas* de poder, predominando em seu contexto escolar a ideia de superioridade pela hierarquização dos modos de poder e de saber justificado na colonialidade do poder. No Brasil, existem várias pesquisas acadêmicas que apontam a concepção epistemológica de educação para paz como princípio fundacional para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. A paz que nasce do conflito, que se efetiva pela participação dos sujeitos envolvidos em situações de violências, problematizando-o, ou seja, indo às raízes das questões que culminam em práticas de violências na escola.

Apontamos que as pesquisas acadêmicas em educação e Cultura de Paz vêm constituindo-se em uma concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber impresso no processo de colonialidade/modernidade como paradigma fundacional da escola brasileira, na qual ainda predomina o padrão de apropriação/

violências, ao invés de emancipação. Portanto, apresenta-se como possibilidade de reinvenção da teoria crítica no marco dos paradigmas emergentes de educação e ciência.

Dessa forma, afirmamos a Cultura de Paz como um novo fazer educativo que promove o surgimento de novos sentidos para a educação e para escola como territórios coloniais, mas também como espaços de resistência, de denúncia e de proposição de um novo modo de produção de conhecimentos para a construção de valores de solidariedade, de respeito, de participação para cidadania e para virtude, de respeito ao próximo, da convivência grupal, de estímulo ao protagonismo juvenil, despertando valores para o fazer da vida.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Em livro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002. (Coleção Política Educacional).

- CUBAS, Viviane de Oliveira; ALVES, Renato; RUOTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: An-dhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.
- MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Taveres. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes Latinas Americanas (2002- 2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIRGADO, Angel Pino. Prefácio. In: SANTOS. Sheila Daniela Medeiros. **Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 11-20.

Recebido em: 01.02.2015

Aceito em: 20.11.2015

Violência escolar: um estudo a partir das representações de professores e gestores

LILIANE PEREIRA DE SOUZA

Doutoranda em Educação na UNESP-Rio Claro. Mestra em Educação pela UFMS. Professora pesquisadora na UFGD. E-mail: lilianedesouzaa@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a violência escolar. O objetivo foi conhecer e analisar as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS têm sobre a violência escolar. Trata-se de uma investigação de abordagem do tipo qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Para entender as questões da pesquisa recorremos a duas técnicas: a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a análise de conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As análises das falas dos sujeitos mostram que acontece violência verbal e física entre alunos e que há dificuldade para os entrevistados em definir o que significa a violência na escola. Esta é percebida tanto pelos professores quanto pelas gestoras como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar. Esta pesquisa revela que a violência não escolhe classe social, nem localização da escola, mesmo havendo uma tendência em se pensar que somente as escolas da periferia são produtoras de violência escolar, mas independente da localização e do número de alunos as escolas participantes possuem muitos pontos em comum. Verificou-se que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, mas em parcerias com a família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas. E no desenvolvimento de projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos já que estes também praticam a violência, e ações diárias em sala de aula.

Palavras chave: Violência. Ensino Fundamental. Professores. Gestores.

SCHOOL VIOLENCE: A STUDY FROM THE REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND MANAGERS

ABSTRACT

This article is the result of the master's study had the object of study school violence. The objective was to know and analyze the representations that teachers in the early years of elementary school and managers who work in schools Municipal Network of Education (REME), Campo Grande/MS have on school vi-

olence. It's a qualitative research approach (Triviños, 1987). To understand the research questions we turn to two techniques: semi-structured interview (Lüdke and Andrew, 1986) and the content analysis (Bogdan and Biklen, 1994). The analysis of participants' speech show that happens verbal and physical violence between students and that it is difficult for respondents to define what it means violence at school. This is perceived both by teachers and by the management as a social problem, as a violation of the rules, such as lack of respect, such as physical and verbal aggression, entering the family dysfunction. This research shows that violence does not choose social class or school location, although there is a tendency to think that only the periphery of the schools are producing school violence, but regardless of the location and the number of students participating schools have many points in common. It was found that the possibilities of overcoming school violence are not only in school but in partnership with the family, the community, government agencies, with other areas of professionals. And in development projects thought to the reality of students, involving from small as they also practice violence, and daily actions in the classroom.

Keywords: School Violence. Elementary School. Teachers. Managers.

Introdução

Além de a violência ser algo concreto na sociedade brasileira, ela acontece através de um processo histórico, político, cultural, e as contradições de uma sociedade desigual contribuem para os mais diversos tipos de manifestações. Portanto, no estudo que realizamos, consideramos como violência não apenas manifestações de agressão física, mas também psicológica, simbólica, verbal e institucional, já que todas podem estar inseridas no cotidiano das escolas.

Optamos por denominar ao longo da pesquisa o termo *violência escolar*, entendendo que este engloba os termos violência na escola, da escola e à escola e suas práticas.

Neste sentido, recorremos a contribuição de Charlot (2002, p. 434-435), que em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, possibilitou a multidiversificação do fenômeno da violência e identificou na prática, quais atos poderiam ser considerados violentos a partir das diferenças entre os seus tipos que estão presentes na escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434- 435, grifo do autor).

Para o autor, é importante distinguir o fenômeno da violência perante as diversificações existentes, para se pensar as estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbal quanto física, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem não apenas entre os alunos, mas entre estes e professores, manifestadas por meio de ameaças, insultos, agressões, e de maneira simbólica.

A violência agrava os problemas relacionados à educação como, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem e apesar do sentimento de impossibilidade que afeta boa parte dos educadores, eles têm um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle da violência nas escolas, pois está em contato diretamente com os alunos.

Na intenção de não apenas conhecer as causas da ocorrência da violência na escola ou suas consequências, mas entendendo que há necessidade de maiores investigações sobre este tema, desen-

volvemos um estudo para conhecer e analisar as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS têm sobre a violência escolar.

Definimos como objetivos da pesquisa: Conhecer e compreender as possibilidades e limites de professores e gestores ao lidar com situações de violência que ocorrem e se repetem no dia a dia em sala de aula e na escola; Mostrar algumas formas de violência habitual, vivida pelos alunos e professores no espaço escolar; Identificar quais as medidas adotadas pelos gestores quando a ocorrência de violência é registrada pelos professores.

É importante destacar que de acordo Abramovay (2002), nenhum conceito sobre a definição de violência escolar chega a ser consensual entre os pesquisadores, pelo fato de que o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos, pais...), da idade e do sexo. Ou seja, depende do lugar, do tempo e dos atores que a examinam, para que seja possível encontrar uma conceitualização mais apropriada.

A autora destaca que os termos usados para indicar a violência, nesse contexto, variam de acordo com o país. Nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre a violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores ingleses, o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores, ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Debarbieux (2002) após discutir as controvérsias na definição de violência escolar, conclui que o objeto ainda aguarda uma definição mais precisa e alerta para o fato de que a sua conceitualização incida diretamente nas escolhas das medidas a serem tomadas. Segundo ele, a maior parte dos pesquisadores que investigam a questão da violência escolar aceita a definição ampla que inclui

atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico.

Ortega (2003) explicita que há violência quando no interior das instituições escolares algumas pessoas são acoçadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicológica ou moralmente, apresentando o entendimento da violência não somente manifestada com agressão física, mas como uma forma de perseguição.

Portanto, é possível perceber que há dificuldade em definir claramente o conceito de violência que ocorre nas escolas e principalmente em delimitá-lo. Todavia, apesar de não se ter um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito, tendo em vista que este varia de acordo com o contexto em que ocorre e segundo os atores envolvidos, há uma preocupação em direcionar as discussões de maneira que haja contribuições para os estudos sobre esse tema.

No que diz respeito às práticas de violência é necessário saber que esta se passa pela reconstrução das relações sociais que estão presentes no espaço social escolar, e as manifestações de violência emergem como resposta imediata a uma situação de exclusão do indivíduo. Isto se apresenta quando levamos em consideração as questões próprias do contexto atual, como globalização, desemprego, a própria violência urbana e a banalização de conceitos antes preservados, como o respeito. Perde-se também parte de seus vínculos com a comunidade e muitas vezes, com a própria família. Isto se reflete nas ações dos alunos dentro da escola.

Metodologia

Fizeram parte do estudo, duas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, sendo uma localizada na região central e a outra na região periférica do Prosa, e estão inseridas em contextos distintos. Para preservar as escolas em que foram

realizadas as entrevistas não divulgamos seus nomes, no entanto, destacamos que a escola da região central denominada como Escola A e a escola da região periférica do Prosa denominada como Escola B (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Características das escolas participantes

Escolas	Número de alunos	Número de salas de aula	Quadra de esportes	Biblioteca	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Acesso a internet	Atividade Extra
A	512	10	1 – coberta	Sim	Sim	Não	Sim para alunos e funcionários	Futsal, ginástica rítmica, flauta e xadrez – contraturno
B	1800	28	2 – coberta e descoberta	Sim	Sim	Sim	Sim para alunos e funcionários	Vôlei, futsal, tênis de mesa, xadrez, atletismo, violão, ginástica artística – contraturno

A Escola A, possui 512 alunos matriculados, a sala de aula em que o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 4º ano, do turno matutino e há 29 alunos, sendo 2 destes alunos, com necessidades especiais. A Escola B possui 1800 alunos matriculados, a sala de aula onde o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 5º ano

do turno vespertino e há 30 alunos, sendo 3 deles com necessidades especiais.

A faixa etária dos alunos da Escola A do 4º ano é de 9 e 10 anos de idade e dos alunos do 5º ano da Escola B é de 10 e 11 anos de idade. Os alunos que não residem no mesmo bairro em que esta localizada a escola, moram em bairros vizinhos.

Todos os participantes possuem além da graduação na área da educação, também especialização em suas áreas específicas, sendo que a diretora – Escola B possui pós-graduação em Educação Salesiana, que tem como base uma pedagogia de sistema preventivo e não corretivo.

As diretoras têm uma diferença de 5 anos de atuação neste cargo uma da outra, sendo que a maior experiência é da diretora da Escola B, com 15 anos na direção escolar. As coordenadoras, embora tenham experiência na gestão escolar, estão a poucos meses trabalhando nesta função, porém a coordenadora da Escola B trabalhou durante 19 anos como orientadora escolar.

A professora da Escola B trabalha nos dois períodos na escola, portanto tem uma carga maior de trabalho que o professor da Escola A, que trabalha apenas um período. O professor leciona há 17 anos, nessa escola ele trabalha há 7 anos, sendo que há 2 anos atua no 4º ano do ensino fundamental. A professora tem experiência de 20 anos em sala de aula, ela trabalha há 13 anos nessa escola e começou a lecionar no 5º ano do ensino fundamental no ano de 2012.

Segundo as informações passadas pela diretora da Escola B, a carga horária de trabalho dela e da diretora-adjunta é maior, pois muitos pais ou responsáveis trabalham durante o dia e, portanto, só comparecem a escola quando são chamados depois do expediente de trabalho.

Cabe destacar que todos os participantes da pesquisa trabalham apenas em uma escola. Também é importante observar que o professor da Escola A é o único sujeito que é do gênero masculino,

por isso sempre que nos referirmos a figura do professor no plural, utilizaremos professores.

Para a coleta de dados realizamos a entrevista semiestruturada. No entendimento de Duarte (2002, p. 141) “De modo geral, as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas.” O autor ressalta que os critérios, a descrição e a delimitação dos sujeitos que vão participar da investigação é primordial, pois interfere diretamente nas informações a partir das quais será possível construir a análise.

Para interpretar as falas dos sujeitos que participaram da investigação, utilizamos a análise de conteúdo uma vez que essa forma de análise supõe “Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que aplicam os ‘discursos’ (conteúdo e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9 – grifo do autor). Nesse sentido, percebemos a relevância deste caminho metodológico para analisar e interpretar as falas dos sujeitos da pesquisa.

Resultados

Aliado aos desafios, dilemas e limitações enfrentados diariamente nas escolas, está à preservação da integridade física dos alunos, professores e funcionários e a responsabilidade de proporcionar um ambiente sadio de convívio, que certamente se torna um desafio ainda maior com as manifestações da violência inseridas no cotidiano escolar.

A violência na escola é um problema social, vem de fora para dentro. (Diretora – Escola A)

Violência na escola é agressão, é a violência de forma verbal e de forma física. Para mim a violência é o desrespeito com o ser humano, é a falta do respeito. (Coordenadora – Escola A)

A violência é algo ruim, péssimo. Precisa de muita conversa com os alunos, precisa de muito diálogo para que acabe com essa violência porque eles podem trazer isso de casa também. (Professor – Escola A)

É uma transgressão da ordem, das normas, do regimento. Às vezes mais ou menos, mas é uma violência. (Diretora – Escola B)

É uma desestrutura familiar muito grande. A gente percebe no atendimento das crianças que o que falta é o resgate de valores e isso vem desde a família. (Coordenadora – Escola B)

A violência na escola seria a falta de limites, a falta da base da família em casa. (Professora – Escola B)

Este conjunto de fatores percebidos por estes professores e gestoras evidencia que a violência escolar apenas para a Coordenadora da Escola A e para a Diretora da Escola B é um uma violação das normas. Portanto, é tudo aquilo que sai dos padrões normais da escola. “[...] Parece ser um caminho interpretativo fecundo desse fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra” (SANTOS, 2001, p. 117).

A violência consiste em um discurso de recusa e nasce da lógica de uma exclusão. Ou seja, se os alunos violam as regras que são impostas na escola, como uma maneira de protestar, eles são considerados violentos e tendem a ser punidos e excluídos por não aceitarem, ou não entenderem determinadas normas.

Se analisarmos a partir da perspectiva bourdiesiana, considerando que estamos ouvindo gestores e professores de escolas públicas, esta violação das normas para os filhos das classes trabalhadoras, representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural. Desse modo, eles necessitariam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

As formas de violência mais comuns que acontecem no dia a dia em sala de aula e na escola de acordo com os participantes, são:

O bullying, preconceito com o gordo, o magro, racial. (Diretora – Escola A)

O bullying, a agressão verbal, são os apelidos. E essas manifestações geram um tumulto dentro da escola por conta dessa falta de respeito,

dessa falta de Deus, dessa falta da família, dessa falta do amor ao próximo. (Coordenadora – Escola A)

É agressividade nas palavras, palavrões, empurrões na sala de aula. Na escola acontece no geral, não é só na sala de aula. E são esses tipos normalmente que a gente vê os alunos fazendo. (Professor – Escola A)

A violência verbal, onde os alunos colocam apelidos, às vezes xingam, falam palavrões, tanto para seu colega como para professores também. (Diretora da Escola B)

Aqui na escola ainda temos casos de violência física, mas a que mais predomina mesmo é a violência verbal, a falta de respeito entre os colegas e até com o professor. (Diretora-Adjunta – Escola B)

A violência verbal é a mais comum e depois a violência física, eles se agredem por motivos banais. (Coordenadora – Escola B)

Agressão verbal e agressão física. (Professora – Escola B)

Para os participantes as formas físicas, que são os empurrões e agressão, e as formas verbais, que são os apelidos e palavrões, estão relacionadas à falta de respeito e ao preconceito dos alunos, sejam entre eles ou com os professores, como destacam na Escola B, a Diretora e a Diretora-Adjunta que o professor sofre a violência verbal por parte dos alunos.

Concordamos com a reflexão de Salles e Silva (2008) quando remetem ao fato de que estes preconceitos e a falta de respeito podem acontecer porque os jovens são reduzidos a estereótipos na escola, até pelos próprios colegas, como forma de brincadeiras para ressaltar as diferenças do outro e a sociedade constrói teorias para explicar essa diferença e justificar a discriminação. Esses estereótipos também são construídos entre os alunos, professores, gestores e funcionários e acabam por gerar situações de conflitos e violências.

No que se refere às dificuldades encontradas para lidar com a violência na escola, os professores e gestoras ressaltam que:

Na escola você trabalha de uma forma e quando o aluno retorna para casa parece que ele pega tudo de novo. E o que a gente faz é conver-

sar com eles porque às vezes quando você chama o pai, o próprio pai fala que não, que ele não fala, e aí a criança fala na frente da gente: ‘Sim, o senhor chama a minha mãe assim, o senhor fala isso’ aí na hora você fica sem ação e você já sabe da onde vem aquele tipo de violência. (Professor – Escola A)

Às vezes chega um pai e não acredita que seu filho falou tal palavra para outra criança, porque ele fala que o filho dele não falou. Então nós temos essa dificuldade, dessa compreensão dos pais porque ele fala que não, que em casa ele educa, que ele ensina os bons costumes e que o filho dele não é capaz de falar tal coisa. (Coordenadora – Escola A)

Minha maior dificuldade é eles pararem para ouvir a gente, é muito difícil porque quando eles começam a discutir só eles é quem tem razão. Então, eles não ouvem outra pessoa. (Professora – Escola B)

As dificuldades são inúmeras, porque a gente percebe que as crianças ficam a maior parte do tempo sozinha no decorrer do dia a dia. A família se ausenta para o trabalho e às vezes não tem esse acompanhamento. E esse é um dos fatores que é preocupante para nós. (Coordenadora – Escola B)

A falta da família, porque todos trabalham e mandam a criança para a escola. (Diretora – Escola A)

Os pais terem a consciência de que eles precisam nos ajudar e porque quando eles vêm na escola, nos dizem que não tem tempo. E a gente diz: “Pai, você trabalha o dia todo, mas o filho é seu!”. Então, a gente tem que fazer uma conscientização com esses pais, por isso é que nós trabalhamos muito, a carga horária nossa aqui na escola é maior, porque nós falamos com os pais 18 horas, 19 horas, é o horário que ele pode vir. (Diretora – Escola B)

Normalmente as crianças violentas são aquelas com problemas familiares. Tem problema em casa e na escola eles querem extravasar, chamar atenção. E chamam atenção pelo lado negativo porque em casa o pai não escuta hoje a família não tem paciência, principalmente com os adolescentes. Porque eles reclamam que os pais não conversam. E com os menores é a mesma coisa. Na maioria das vezes os violentos começam com a desestruturação familiar, e você chama para conversar, mas a mãe não vem. Por exemplo, agora a pouco eu estava ouvindo

do à coordenadora falar no telefone com uma mãe e dizia que havia cem dias que o filho dela não vem na escola, é complicado. Onde está a família que uma criança não vem a cem dias na escola? É um trabalho familiar, é obrigação familiar a criança vir para a escola e o pai tem que passar todos esses ensinamentos, os valores. (Diretora-Adjunta – Escola B)

Como podemos verificar, o foco é na família, é apontado por quase todos os participantes no que se refere às dificuldades encontradas para lidar com a violência na escola. Seja pela falta da presença dos pais, por não participar ativamente na educação dos filhos em casa e na escola e por não haver o diálogo familiar ou por entender que faltam valores morais, confiança e sinceridade dos pais com os filhos.

Somente a Professora da Escola B, não se referiu à família e destacou que os alunos não sabem ouvir, falta respeito e limites. Portanto, há de se considerar que se fazer ouvir pelos alunos é uma dificuldade para lidar com a violência na escola. Porém, o fato de os alunos não ouvir a professora, também pode ser considerado um forma de violência desses alunos contra a docente e o diálogo deve entre professores e alunos, cada um colocando seu ponto de vista.

No entendimento de Tardif e Lessard (2005, p. 271) “Aí está um elemento essencial desse trabalho que é, ao mesmo tempo, uma tensão central deste ofício: lidar com coletividades atingindo os indivíduos que as compõem”. E completam:

A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 158).

Para os autores interagir com os alunos, que são todos diferentes entre si, com opiniões e valores diversos, baseado em pa-

drões gerais é o problema principal do trabalho docente, pois os professores precisam cumprir exigências de uma organização. E dilemas, tensões diárias próprias de situações de conflitos e violências na sala de aula, tornam o trabalho docente mais difícil. E verificamos ao longo da pesquisa, principalmente quando fomos a campo que a docência de fato, tem se tornado um trabalho cada vez mais difícil, seja por exigências cada vez maiores no que se refere aos índices quantitativos que a escola precisa alcançar para receber verbas financeiras ou por situações de violências em sala de aula aliadas a falta de apoio dos pais.

A família sempre aparece em destaque nas falas dos participantes da pesquisa. E quando a pergunta é como percebem a participação da família quando o assunto é a violência, eles revelam:

A criança mesmo entrega onde que está à violência e às vezes também não é em casa, às vezes é com os amigos, ele aprende com o outro. A internet também tem umas palavras, a televisão também traz isso. A família normalmente nega, ela diz que não, diz que não é em casa que ele aprende. Outra coisa, normalmente essas crianças, a maioria ficam sozinhas, então eles aprendem mesmo na rua. Mas normalmente a família diz que não, ela não ouve, ela não sente que a criança é violenta. E a gente pede para que os pais acompanhem. Eu falo: “Pai, fique esperto! Ele é seu filho! Ele precisa da sua atenção! Fique atento com quem ele anda, com os jogos de internet. Vê se não ta vendo sites que não são adequados a idade dele, então fique atento”. Eu chamo a responsabilidade sim, muito. (Professor – Escola A)

A família é muito omissa, é raro eles virem quando são solicitados. E tem aluno que fala: “Não adianta não, porque minha mãe não vai vir” ou “Não adianta mandar bilhete porque minha mãe não vem”. (Professora – Escola B)

A família é bastante omissa. Muitas vezes a gente chama, e a família diz que não sabe mais o que fazer. Então, é a falta de limites. (Coordenadora – Escola B)

Na verdade quando chega ao extremo, ela transfere o filho de escola. São raros os casos. A maioria das vezes o diálogo, depois o registro,

a conversa com a direção. Mas a família sempre fica na defensiva, ela sempre entende que alguém provocou o filho dela. (Coordenadora – Escola A)

Poucas assumem que tem a violência dentro de casa. Na maioria das vezes eles dizem que a culpa é do outro colega, é do professor que não soube entender, que não soube falar com o aluno. Então, sempre procuram um culpado, e é muito difícil trabalhar quando os pais ficam procurando um culpado. Então a participação da família deixa a desejar. (Diretora – Escola B)

Ainda um pouco ausente, eles falam: “Lá em casa eles estão assim também”. Então, você vê que em casa ele é violento é aqui na escola vai propagar a violência. A gente vê pelo tom de fala de um aluno, se ele presencia isso dentro de casa. (Diretora-Adjunta – Escola B)

Na mudança de comportamento do aluno, ele melhora nas atitudes se a família está presente. (Diretora – Escola A)

Podemos constatar que os participantes entendem que há um desinteresse dos pais, omissão e falta de compromisso. Paro (2000) ressalta que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como uma continuidade de mão única, enquanto os pais, “[...] embora cheguem a conceber a escola como segunda família, vivenciam a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola” (PARO, 2000, p. 33).

Segundo as gestoras a família tem dificuldade em reconhecer que o filho tem atitudes violentas. E também relatam que os pais ou negam e colocam a culpa no outro colega (ou no professor) ou falam que não sabem o que fazer porque em casa o filho também se comporta de maneira violenta, como na escola. O que é preocupante visto que há possibilidade dessa família negar a violência por praticá-la em casa, seja por agressão verbal ou física.

A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de passar valores morais e éticos, de educar seus filhos para os desa-

fios da vida; ela é essencial para que a criança se sinta valorizada. “Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A escola é o lugar de socialização, de apropriação, de reelaboração do conhecimento e resignificação de saberes. É fundamental que o professor se envolva afetivamente com os alunos. Ou seja, saber quem são, de onde vem, como vivem, que conhecimentos possuem e quais suas habilidades. Mas o que se observa atualmente no contexto da escola é que o professor também assume tarefas de ensinar a respeitar o outro, crenças e valores, que em verdade é uma tarefa primordial da família.

O que normalmente eles fazem quando ocorre uma situação de violência na sua sala de aula e na escola:

Na minha sala de aula eu chamo o aluno, converso com ele, mostro se a questão se acontecesse com ele [...] se ele tentar estar no lugar no outro, ele vai falar: “Ah, eu não gostei, eu não gosto”. Então você acaba mostrando que a violência é algo ruim, ele vai ter que entender. Mas isso é em longo prazo, não é rápido. Quando os alunos não são meus, eu chamo a atenção de outra forma: “Não faça isso! Não pode!” ou “Vou conversar com seu professor!”. Mas é aquele tipo de coisa, como o aluno não é da gente, ele não respeita. (Professor – Escola A)

Primeiramente a gente conversa com o aluno, tenta reverter. Mas quando não é possível, ele é encaminhado para a coordenação. (Professora – Escola B)

No primeiro momento nós chamamos os envolvidos, conversamos e depois fazemos um registro. E posteriormente chamamos os responsáveis e já fazemos uma ata, levamos o caso para a direção, registramos em ata para tomarmos uma medida juntos. (Coordenadora – Escola A)

A gente procura conversar com os educandos e quando houver reincidência fazemos contato com a família, para ver os problemas que estão ocorrendo no ambiente familiar. (Coordenadora – Escola B)

Quando é um problema que a gente pode resolver, não chamamos os pais, a gente faz o aconselhamento. Mas se é um problema mais grave, a gente leva ao conhecimento dos pais. (Diretora – Escola A)

O primeiro passo é conversar, é pesquisar com ele, se essa violência vem de fora, de casa, da comunidade. Para depois mostrar para ele o que é aplicar a lei. (Diretora – escola B)

[...] perguntamos se está acontecendo alguma coisa na casa dele ou mesmo na sala de aula. E se não resolve com o aluno, chamamos a família e conversamos junto com o aluno para traçar combinados e tudo fica registrado. A gente espera que o pais cobrem e apoiem também. (Diretora-Adjunta – Escola B)

A conversa foi destacada como a primeira maneira de lidar com uma situação de violência. É interessante observar que conversar não significa, necessariamente, uma troca de informações, de ideias. Acreditamos que é preciso que todos sejam ouvidos, que possam argumentar sobre seu ponto de vista e ir além da conversa, é necessário haver diálogo, que deve ser inserido no sentido de discutir e compreender com essa criança se as manifestações violentas não são uma maneira de enfrentar alguma situação seja em casa ou na própria escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o diálogo é entendido como a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender, é citado como essencial à convivência democrática, e como uma maneira de esclarecer conflitos. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes.

E quando questionados sobre como acreditam que a gestão deveria agir nos casos de violência na escola, os participantes da pesquisa manifestaram-se da seguinte forma:

Deveria ter projetos, a escola mesmo faz vários projetos. Na verdade quando são entorno, eles chamam a segurança. Mas se a escola preparar bem esses alunos, aqui na frente isso não ocorre, não vai ter problema. (Professor – Escola A)

Deveria ter um pouco mais de rigidez nas ações. Porque é muito “vamos conversar”. Só que chega um ponto que não tem mais o que conversar. (Professora – Escola B)

Chamando os envolvidos, fazendo registro, fazendo uma ata, como tem sido feito. A escola faz esse procedimento. E após esse registro, essa ata, depois de uma conversa, chamar os responsáveis e propor situações de desculpas, e que não vai mais acontecer. E quando chega o caso dos alunos maiores, sensibilizá-los com essa atitude, que não deve ser feito. (Coordenadora – Escola A)

Nós procuramos agir em parceria com a família, porque muitos dos nossos alunos vivem essa violência dentro de casa. (Coordenadora – Escola B)

Deve contar com o apoio da SEMED, do encaminhamento para o jurídico ou conselho escolar. Mas dificilmente a gente chega a esse extremo. A gente resolve com a família. (Diretora – Escola A)

A gente tem que estar trazendo o aluno para perto, para que ele possa perceber que ele é útil, que ele é importante, porque muito dessas violências ocorrem por descrédito deles mesmos. Eles não sabem usar as palavras e acham que a força bruta é uma forma de resolver os problemas. Porque eles acham que você tem que dar o troco na mesma moeda, desde os pequenos já pensam assim. Então, tem que conversar, chamar a família e acionar o policiamento escolar, porque é segurança. Segurança daqueles que estão envolvidos na confusão e segurança para aqueles que não estão envolvidos. (Diretora – Escola B)

Todos os profissionais da educação e a família têm que estar engajados no mesmo objetivo, no combate a violência, na falta de respeito. (Diretora-Adjunta – Escola B)

As respostas de como a gestão deveria agir colocam a responsabilidade da ação no outro, seja na família ou na SEMED. Para Giglio (1999) os educadores têm a responsabilidade de atuar de modo estratégico, investigando as possíveis causas que transformam o ambiente escolar em local propício de práticas que são violentas, que desrespeitem direitos e que não promovem a dignidade

humana. O que certamente não se trata apenas de constatar os episódios de violência e lamentar, transferindo responsabilidade das ações de não violência para outros.

Quando indagamos aos participantes se eles sofreram algum tipo de violência verbal ou física, apenas uma participante fez um relato pessoal:

Violência física não. Mas teve um caso de um menino que mentiu para a mãe, disse que eu havia xingado ele de vagabundo e ela veio muito nervosa, gritou. Mas depois ela viu que ele havia mentido e hoje ele vem aqui e conversa comigo. Eu fiquei pasma com aquela atitude, mas depois eu fui conhecendo o aluno e a mãe. Eles eram catadores de reciclagem e ele falou isso, e ele tem um irmão aqui que também é violento. Hoje a qualidade de vida deles melhorou, mas é difícil sensibilizar. (Diretora-Adjunta – Escola B)

A fala da Diretora-Adjunta da escola B, no entendimento de Giglio (1999) são manifestações que podem ser indícios da autonomia moral do aluno:

As manifestações do sentimento de injustiça na escola, do tratamento desigualdade do que é aceito como plausível ou correto, iniciam no indivíduo ou grupo uma reação em cadeia que os coloca em pleno estado de defesa de si, de suas razões [...] ouvir os que se entendem como vítimas da injustiça tem sido o melhor para o resgate da razão a instauração das condições necessárias à compreensão dos problemas e a tomada de decisões sobre a melhor maneira de solucioná-los (GIGLIO, 1999, p. 187).

Em algum momento pode ocorrer dos alunos se sentirem injustiçados ou submetidos a regras injustas no ambiente escolar e o respeito à autoridade não impede essas manifestações, mas vale ressaltar que esses momentos devem se tornar educativos no sentido de aproveitá-los para a prática dos valores de tolerância e solidariedade. E buscar soluções que possam reconstruir essas relações no interior da escola.

Consideramos que o fato de apenas uma participante ter relatado que sofreu algum tipo de violência, não significa que os demais professores e gestores não tenham vivido alguma situação de violência verbal, física ou psicológica por algum aluno, principalmente se levarmos em conta o tempo de trabalho na profissão, o que há é uma negação da violência, talvez isso aconteça pelo conceito que cada um tenha sobre o que é violência.

No que se refere a um caso de violência grave que tenha ocorrido na sala de aula ou na escola:

Já teve uns tiros aqui na frente da escola e atingiu professores, aluno e foi muito triste porque foi alguém da comunidade que deu 3 tiros de bala explosiva contra a escola, na saída. Mas faz tempo. Os policiais disseram que era para matar mesmo, mas atingiu a perna de um aluno, o outro atingiu o braço da professora e o outro passou de raspão em outro professor. Então essa foi uma situação muito complicada, marcou a vida da escola. E quando aconteceu este caso todos os canais de televisão tiveram na escola cedo, e perguntaram se nós tínhamos segurança, eu disse que não tinha e fui até ameaçada por um tenente que disse que eu tinha que desmentir, mas eu disse que não estava mentindo porque nós não tínhamos segurança, nós da comunidade. A escola estava no ponto vermelho da segurança. Foi uma situação complicada, mas que nos ajudou porque passou a ter mais frequência de policiais dentro da escola.

Hoje tem as brigas corriqueiras, as meninas estão mais afoitas, brigando por causa de menino. Nós tivemos, por exemplo, há um mês aqui na rua, elas saíram e brigaram a duas quadras da escola e a mãe de uma delas estava junto com a menina, filmaram e colocaram na internet. A confusão começou aqui dentro, por causa de menino, mas elas foram brigar lá fora. Quer dizer, a mãe foi conivente, porque acha que a filha não pode perder para a outra. (Diretora – Escola B)

Ao levantar as respostas sobre a violência escolar procuramos saber sobre os projetos que tem sido desenvolvido para preveni-la. Perguntamos sobre as atividades relacionadas ao combate à violência tanto na escola como fora dela com os alunos:

A escola coloca projetos, mas você tem que trabalhar isso todos os dias. Eu sempre dou exemplos, às vezes eles assistem TV e eu falo: “Olha, aquele menino morreu!”. Eu sempre trago esses exemplos de violências do dia a dia. Então, ele [o aluno] não é só aqui, ele vem daqui e já vai, portão a fora e se eu vejo alguma coisa ali na rua, eu vou lá e paro. Às vezes eu saio de moto, paro e: “Vamos embora pra casa, já deu o horário, vou chamar a polícia”. Na hora assim, eles já vão embora. (Professor – Escola A)

Eu pelo menos, converso, tento orientar, mas não dá muito resultado, não. Eles já estão numa fase que é bem difícil de ouvir a gente. (Professora – Escola B)

Sim, através das pesquisas, através dos textos, tem muitos filmes e os professores da escola, eles passam muitos filmes para fazer uso desse combate, da criminalidade, da violência, do bullying. Acredito que ele precisa ser trabalhado muito mais porque a nossa escola é uma escola que não é violenta, os alunos não são violentos. Existem casos isolados, sim. Mas não é uma escola violenta, não é. (Coordenadora – Escola A)

Na escola nós temos o projeto onde nós envolvemos os alunos e também os professores que é o projeto “Convivendo com o outro” e tem o projeto GEAC, que este ano estamos trabalhando em cima da violência. No GEAC, os alunos fazem uma pesquisa em cima das necessidades da escola, e eles mesmos elencam as atividades junto com a coordenadora, onde tem palestras, passeatas e outras atividades, envolvendo o tema violência. Neste projeto, os alunos não são obrigados a participarem, são voluntários, do 6º ao 9º ano. (Coordenadora – Escola B)

Nós temos projetos. Projetos que os próprios alunos fazem a pesquisa, os do 9º ano fazem e passam para as séries iniciais. Esse é um trabalho feito com todos os professores. (Diretora – Escola A)

Aqui é o tempo todo. Inclusive nos temos um projeto que está há 6 anos, que é o projeto “Convivendo com o outro”, nós chegamos a conclusão da necessidade de fazer esse projeto porque a gente vê que o aluno não sabe conviver, porque se falta o respeito é porque está faltando a convivência. Para ter uma convivência saudável, ele tem que saber primeiro respeitar, a si e ao outro. Então, a gente trabalha muito

isso. Tem ano que a gente intensifica mais, faz os encontros mais próximos e tem ano que é mais espaçado. Este ano está mensalmente, existe uma tabela, um cronograma, e em um dia específico, todos os professores, todos nós, todos os alunos e funcionários trabalhamos um tema, por exemplo, respeito é um tema. Então procuramos atividades, textos, livros, que vai ser discutido com os alunos do 1º tempo de todas as disciplinas, independente do que o professor der aula, ele tem que parar e conversar com os alunos, para eles refletirem se aquela atitude é ou não é uma violência, porque na maioria das vezes eles acham que não, porque para eles é tão banal, tão comum, então é normal fazer isso. (Diretora – Escola B)

Tem os projetos Convivendo com o outro e o SPE (Saúde e Prevenção na Escola), com esses grupos que os alunos vêm para desenvolver uma oficina, então cada semana tem uma oficina diferente e nós elencamos os temas de acordo com as necessidades dos alunos. Então, é um grupo menor que vem com dinâmicas, filmes. Essas oficinas são do MEC, para alunos do 6º ao 9º ano. (Diretora-Adjunta – Escola B)

Os professores destacam que as atividades que desenvolvem são os aconselhamentos, as conversas em sala de aula mostrando exemplos de violência que acontecem no dia a dia, entretanto a Professora da Escola B ressalta que para ela, não tem muito resultado essas conversas com os alunos. Entendemos que para haver resultados, é necessário discussões sobre a temática, que aconteça o diálogo de fato, que os alunos possam questionar, contar experiências e colocarem seu ponto de vista e não apenas ouvirem aconselhamentos.

Para as gestoras as atividades relacionadas ao combate à violência nestas escolas são aquelas inseridas diretamente nos projetos que são desenvolvidos. Os programas citados visam contribuir para que os alunos tenham mais informações sobre discriminação, preconceito e saúde. Certamente esses programas se articulados com a proposta da escola, temas como a violência escolar deverão debatidos no decorrer do ano letivo, já que a violência está inserida no cotidiano não somente da escola, mas da realidade contemporânea.

Discussão

A trajetória desta pesquisa proporcionou um conhecimento da complexidade da violência que por ser problema social e multifatorial acaba se tornando uma das manifestações mais difíceis de prevenir e controlar. Que nos surpreende com as barbáries atitudes violentas que acontecem dentro e fora da escola trazendo insegurança para a comunidade escolar, seja por motivos de revolta contra um sistema dominante ou por violências sofridas no próprio espaço escolar entre colegas ou entre estes e professores.

Consideramos que sempre houve violência da escola, como as punições corporais e a própria violência simbólica que dominavam e excluíaam alguns alunos, entendida por muitos como disciplinamento e respeito ao professor. O que diferencia é a conjuntura vivida, estes tipos de violências eram aceitos e não causavam horror na sociedade. Hoje, a democracia, as novas leis que regem a educação, os estatutos que determinam os direitos dos cidadãos, os discursos de direitos humanos e ações de não violência, fazem com que casos como agressão física e verbal contra professores e gestores ou entre alunos, causem indignação para aquelas pessoas que não aceitam a violência como forma de imposição.

Outro fator preponderante é a divulgação na mídia e das redes sociais, hoje com a internet as pessoas têm acesso em tempo real às informações, o que faz com que as manifestações de maiores proporções da violência ganhem notoriedade. Mas as violências que não causam danos aparentes como, por exemplo, a violência verbal, é noticiada apenas em casos isolados, quando devido a essas violências sofridas, surge à agressão física com consequências.

O estudo mostra que os entrevistados têm dificuldades em definir o que significa a violência. Esta é percebida pelos tanto pelos professores quanto pelas gestoras como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar.

Os professores e as gestoras ressaltam que falta a participação da família, da comunidade e dos órgãos de governo para minimizar e prevenir a violência. Pelo estudo desenvolvido podemos inferir que há manifestações rotineiramente de violência dentro das salas de aulas e no interior das escolas lócus desta investigação. Sejam essas manifestações atos de violência verbal ou até mesmo física. As causas da violência escolar foram relacionadas ao contexto familiar e não citam as práticas pedagógicas.

Os participantes relatam que o diálogo e o aconselhamento estão presentes como alternativa nas manifestações de violência, tanto pelos professores em sala de aula como pelas gestoras quando recebem o aluno. Mesmo considerando que é uma prática que não dá muito resultado no entendimento da Professora da Escola B. As gestoras das escolas também apontam o cumprimento das normas do regimento interno, como o registro em ata, suspensão ou até a transferência do aluno, este em último caso. Os professores ressaltam que a família é sempre chamada nos casos que são passados para a coordenação.

As gestoras da Escola A adotam como medida para minimizar a violência na escola, o diálogo com os alunos e atividades de pesquisas que os estudantes que estão no fim do ensino fundamental fazem sobre o tema e passam o que aprenderam para os colegas dos anos anteriores. As gestoras da Escola B desenvolveram um projeto para que professores e alunos possam abordar temas diversos, entre eles a violência.

Os resultados encontrados demonstraram que a violência não escolhe classe social, nem localização da escola, mesmo havendo uma tendência em se pensar que somente as escolas da periferia são produtoras de violência escolar, independente da localização e do número de alunos esta pesquisa revela que essas escolas possuem muitos pontos em comum. A ausência da família na vida escolar dos filhos é ressaltada sempre nas falas de professores e gestores, o que torna um fator importante no que diz respeito aos

limites destes profissionais da educação para lidar com situações de violência. Os atos de violência apontados como grave são atribuídos a violência física ocorridas fora da escola, como brigas de adolescentes por causa de namoro, mas que tem reflexos dentro na escola.

Observamos que para o enfrentamento da violência escolar é preciso que cada instituição assuma sua seu compromisso social, inclusive a própria escola. Não adianta atribuir a culpa somente a família, ao governo e à comunidade porque este fenômeno é complexo e tem gravidade devastadora.

Neste estudo constatamos que o que diferencia são as ações e projetos desenvolvidos além dos que são estabelecidos pelos órgãos do governo. Verificamos que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, estão nas parcerias com família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas, aliadas ao objetivo da não violência. Projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos, já que estes também praticam a violência e ações diárias em sala de aula.

Contudo, sabemos que não é tão simples atuar de forma integrada, pois essas medidas precisam levar em conta a realidade de cada escola e os envolvidos precisam estar preparados para a mudança nas suas atitudes. Neste aspecto, é preciso que professores e gestores não neguem a violência que está presente na escola para que possam ir além das práticas de encaminhamento e punição que fazem parte da rotina escolar e construam ações permanentes de não violência.

Todos esses aspectos mostram a importância e necessidade do debate da violência escolar. Com o acesso ao conhecimento, informações e os poucos direitos conquistados nos últimos anos, não há como ignorar esta violência e nem os danos que causam. É preciso que haja debates envolvendo escola, comunidade, sociedade e principalmente os órgãos públicos competentes para o

enfrentamento da violência escolar, pois o que constatamos até o momento é uma tendência a naturalização. O que por certo, é um retrocesso para uma sociedade brasileira.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ética**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

DEBARBIEUX, E. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

GIGLIO, Célia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: AQUINO, Julio Grop-pa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, PT: Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.

ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha anti-violência escolar (SAVE). In: DEBARDIEUX, E.; RÉVOLTE, K.; BLAYA, C.; ROYER, E.; ORTEGA, R.; COWLIE, H.; PINA, F.; ABRANOVAY, M.. **Desafios e alternativas:**

violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, E.D. **A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. 1994. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1994.

SALLES, L. M. F; SILVA, J. M. A de P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação** (UFPeI), 2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola, uma questão social global. In Briceño-León, R. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 01.02.2015

Aceito em: 08.12.2015

Constituição dos sentidos da disciplina de Artes na escola básica: um olhar para a pluralidade de linguagens na prática pedagógica

FRANCISCO RENATO LIMA

Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Com experiência profissional na rede privada e pública de ensino básico e superior. Professor Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

FRANCISCA DA CRUZ DA SILVA

Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Com experiência profissional na rede privada e pública de ensino básico e superior. Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

JOVINA DA SILVA

GMestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007). Atualmente é professora da Faculdade Santo Agostinho (FSA). E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

Ao longo da história da humanidade, a arte exerceu importante papel no processo de construção social e demarcação identitária do homem. No espaço escolar, historicamente, seu espaço foi restrito, sendo tratada, muitas vezes, como um apêndice pedagógico. Neste sentido, este estudo qualitativo, realizado por meio de uma pesquisa de campo, tem por objetivo analisar como se dá o atendimento educacional pedagógico e docente no que se refere ao ensino de Artes na Escola Municipal Simões Filho em Teresina (PI), vislumbrando a ampliação do referencial teórico, e, principalmente, provocar discussões e reflexões acerca da importância da arte na formação humana. Apoiar-se em autores, como: Barbosa (2011), Domingues (1997), Fischer (1979), Mathesius (1994), Oliveira (1999), Osinski (2001), Sestito (2013); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96), nos Anais da UNICSUL (Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem (1995)); nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997); e nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008); entre outros. As análises apontam que na escola utilizada como espaço de pesquisa, há um efetivo trabalho com a disciplina de Artes, a relação teoria e prática se efetiva no fazer pedagógico de sala de aula; entretanto, os desafios ainda são muitos; e, portanto, o ensino dessa disciplina precisa ser repensado e reorganizado dentro do currículo da educação básica, de forma que a educação artística contribua para a autonomia e a expressão crítica dos alunos. **Palavras chave:** Educação Básica. Ensino de Artes. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

During the human history, the art had an important role in the social construction of identity and demarcation of human process. At school, historically, was restricted, being treated often as a pedagogical complement. This way, this qualitative study, conducted by a research field, aims to analyze how is the teacher in teaching and educational services referred to teaching at the Municipal School of Arts Simões Filho in Teresina (PI), seeing the expansion of the theoretical framework, and, especially, provoke discussion and reflection about the importance of art in human formation. Is supported by authors such as Barbosa (2011), Domingues (1997), Fischer (1979), Mathesius (1994), Oliveira (1999), Osinski (2001), Sestito (2013); the Law of Guidelines and Education law (LDB 9394 /96) , in the Proceedings of UNICSUL (First National Seminar on the Role of Art in the process of Socialization and Education of Children and Youth (1995)); in the National Curricular Parameters of Arts (1997); and in the city of Teresina (2008) Curriculum Guidelines; among others. The analyzes suggest that the school used as search space, there is an effective work with the discipline of Arts, the relationship between theory and practice in effective teaching to the classroom; however, the challenges are several; and therefore the teaching of this subject needs to be rethought and reorganized into the basic education curriculum, so that an arts education contributes to the autonomy and critical expression of students.

Keywords: Basic Education. Teaching of Arts. Teaching Practice.

Introdução

Este estudo consiste no registro de uma experiência vivenciada com a disciplina de Artes em uma escola da rede pública de ensino do município de Teresina (PI), utilizando-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, realizada por meio de visita sistêmica, com o objetivo de averiguar como se dá o atendimento educacional pedagógico e docente no que se refere ao ensino de Artes, vislumbrando a ampliação do referencial teórico, e, principalmente, provocar discussões e reflexões acerca da importância da arte na formação humana.

Nessa perspectiva, esta proposta busca ser um caminho que leve a reflexão crítica das várias concepções acerca do ensino de Artes, entendendo-o como uma forma de criação e construção do conhecimento, tomando como aporte, os fundamentos epistêmicos, éticos e legais que orientam essa disciplina no currículo da educação básica, particularizando a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Simões Filho.

Nessa compreensão, torna-se necessária a ampliação dos espaços para a disciplina de Artes nas escolas, como uma atividade complexa, historicamente situada, que, impulsionada pela subjetividade, é objetivada pela razão, envolvendo as várias dimensões humanas – social, cognitiva, afetiva e motora –, exige, portanto, um referencial de análise que considere a formação humana de forma integrada, tanto no processo de produção como na fruição da obra de arte.

A organização dos dados coletados está fundamentada nas obras de autores, como: Barbosa (2011), Cheney (1995), Correa (2008), Domingues (1997), Fischer (1979), Mello (2001), Mathesius (1994), Oliveira (1999), Osinski (2001), Sestito (2013); bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), os Anais da UNICSUL (1995/ Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997); as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008); entre outros.

A justificativa pela realização deste estudo na referida escola, deve-se principalmente, aos conhecimentos teóricos e práticos dos pesquisadores, que pelas observações empíricas, construídas ao longo da formação, percebem o quanto a disciplina de Artes é relegada ao segundo plano na maioria das escolas, sendo tratada como um apêndice pedagógico, dispensável a formação do sujeito. Em virtude disso, analisou-se o histórico desta Escola, no que se refere aos resultados obtidos nas avaliações de pequena e larga

escala, bem como os excelentes índices de aceitação do público que atende; o que levou a supor que poderia ser um local onde teria um aproveitamento favorável na coleta de dados da pesquisa de campo, ou seja, seria possível encontrar resultados efetivos do ensino de Artes. As expectativas foram (des) construídas durante a pesquisa e relatadas neste texto.

A organização desta escrita caminha pelo seguinte raciocínio: primeiro, apresenta-se os aportes teóricos, históricos e legais do ensino de Artes na educação básica; em seguida direciona-se para a realidade da Escola campo de pesquisa, buscando caracterizá-la, no que se refere aos aspectos físicos, pedagógicos e administrativos e relatar como acontecem as práticas de ensino de artes; e por fim, conclui-se, apontando para os resultados encontrados na coleta de dados, e suscita-se a urgência no investimento e promoção de melhor qualidade e valorização do ensino de Artes na educação básica.

A arte e a necessidade de transcendência¹

Ao longo da história da humanidade, a arte exerceu importante papel no processo de construção social e demarcação identitária do homem. “As origens da arte coincidem com as do próprio homem” (OZINSKI, 2001, p. 11). Durante muito tempo, a atividade artística foi uma das formas que este homem encontrou de expressar sua relação e fincar raízes na natureza.

O homem primitivo não se via distinto da natureza, tinha uma integração cósmica com o universo. Ele o concebia como uno, inteiro, algo do qual, de algum modo, fazia parte. Mas, desde que tomou consciência de si, teve necessidade de transcendência, ou seja, de ultrapassar os limites da matéria, do mundo físico, de buscar um elo entre a fugacidade aparente da vida e a eternidade. Pri-

¹ Título emprestado de Clenir Bellezi de Oliveira, *Arte Literária: Portugal-Brasil* (1999).

sioneiro entre os mistérios da origem e de além-morte, o ser humano vem tentando desvendar essas duas pontas obscuras entre as quais se equilibra (OLIVEIRA, 1999, p. 8).

Nesta trajetória, utilizou-se de diferentes meios e estratégias para se expressar, refletir e interpretar a realidade a partir do trabalho criativo, no qual expõe suas diversas visões de mundo. No cerne de sua origem histórica, a arte surge como uma necessidade de transcendência. O exemplo disso está nas pinturas e gravuras rupestres inscritas e cravadas, respectivamente, em sítios arqueológicos em diferentes partes do mundo.

No Piauí, esta representação é materializada pelos vestígios rupestres encontrados e tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em São Raimundo Nonato (PI), considerado o berço do Homem Americano, reconhecido como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e reúne em seu território a maior concentração de sítios arqueológicos do mundo. Além desta, outras cidades, como Castelo do Piauí, têm um grande número de sítios arqueológicos e registros rupestres, ainda pouco explorados.

Nas paredes das cavernas, os humanos mais antigos registravam as cenas de seu cotidiano, aquilo que evocava suas emoções e os sentidos, buscando desvendar os mistérios que inquietavam a existência em seu tempo. Para Oliveira (1999, p. 8):

A arte á a manifestação humana plena de transcendência. É a sublimação do espírito humano no seu mais elevado grau de efusão e mistério. É a eternidade conquistada por uma sensibilidade através do eco provocado noutras sensibilidades pelo seu espelho de infinitas dimensões. A arte é a mais alta manifestação do espírito e da inteligência humanos. É o espírito recortado pela racionalidade dos códigos.

Dos tempos mais remotos a contemporaneidade, a arte tem se constituído como o lugar da exploração subjetiva dos sentimentos e das ideias transgressoras, em que o homem deixa se dominar pela emoção e pela criatividade, immortalizando em algum tipo de suporte, seja as cavernas mais antigas, do período dos ancestrais; seja as telas de Pablo Picasso, Leonardo da Vinci, Michelangelo, entre tantos outros memoráveis; ou mesmo as produções artísticas mais recentes, que expressam as mudanças e controvérsias da atualidade.

Nos “alvores da humanidade a arte era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (FISCHER, 1979, p. 45). A presença da arte na vida humana é uma forma de educação e construção de um legado de quem a imprime, como as pinturas e gravuras rupestres dos séculos passados, que servem como fonte de estudo e pesquisa atualmente. Beuys *apud* Muthesius (1994, p. 130) aponta que: “A arte exprime as coisas vividas e ultrapassa a simples compreensão de um sentido lógico. Porque a arte apenas reside em coisas vividas e estas deveriam, certamente, decodificar com objetividade as experiências das situações universais”.

Ainda sobre a dimensão da arte na formação histórica da sociedade, reporta-se as palavras de Santos (2000, p. 10): “[...] na Idade da Pedra Lascada [...] o artista pintava os seres [...] do modo como o via de uma determinada perspectiva reproduzindo a natureza tal qual sua vista a captava”. Naquela época, “[...] O conteúdo mágico dessa arte estava em seu caráter essencialmente prático e utilitário” (MELLO, 2001, p. 14), ou seja, a arte estava a serviço da ação e existência humana.

As diferentes formas de representação artística: música, pintura, teatro, dança, entre outras, constituem o painel multicolor do potencial humano em alcançar o belo. Na sua dimensão estética e subjetiva, a arte é a expressão das ideias e do espírito, em estado de êxtase e contato direto com o mundo subjetivo e particular de

um artista, que enquadra as formas mais livres e autênticas de sua imaginação. Ruskin em “A força deterioradora da arte convencional sobre as nações” *apud* Cheney (1995, p. 89) descreve:

Onde quer que a arte seja praticada pelo seu valor próprio, e o prazer do artista se encontre no que ele *faz e produz e não no que interpreta ou mostra*, tem a arte uma influência, por assim dizer, fatal sobre a inteligência e o coração, e leva, se perdurar, à destruição tanto do poder intelectual como do espírito moral. Onde quer que a arte se devote humilde e desinteressadamente ao registro claro dos fatos do universo, ela é sempre benéfica à humanidade, reconfortante, forte e salvadora... Passai em revista a história da arte e vereis, com absoluta evidência, que *nenhuma grande escola existiu até agora se não teve por fim, primeiro a representação de algum fato natural do modo mais verdadeiro possível...* (Grifos no Original, de Ruskin).

Considerando esta breve fundamentação da arte, em sua abrangência global, faz-se mister trazê-la a uma realidade mais próxima, situá-la histórica e socialmente no campo educacional, mais especificamente, a disciplina de Educação Artística na Escola Municipal Simões Filho, seus legados, sua inserção, importância e contribuições para o currículo escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

Ensino de artes na Escola Municipal Simões Filho: percepções e análises de campo

O ensino da Arte exerce fundamental importância na formação do indivíduo, interferindo significativamente nos aspectos sociais, psíquicos e cognitivos, tocando-o por meio dos sentidos, da sensibilidade e da interação com o meio ambiente. “Diretamente ligada às relações humanas e ao processo educativo, a arte registra a presença do homem no mundo como seu principal agente de mudanças”, registra Sestito (2013, p. 01).

A presença de múltiplas linguagens da arte na escola – da Educação Infantil às series subsequentes da educação básica – pressupõe a busca por fundamentos teórico-metodológicos que viabilizem a construção de um ensino em massa, que dialogue com as diferenças estéticas e culturais do aluno, levando-o a sentir-se sujeito de sua própria cultura, potencializando-o para a expressão crítica e a criatividade.

Estabelecidas as referências teóricas e os fundamentos norteadores deste estudo, buscam-se respostas pertinentes aos objetivos estabelecidos como relevantes para a concretização deste, que mescla conhecimento bibliográfico e prático, pois a aliança dos fundamentos teóricos e práticos da educação reflete os valores que permeiam o cotidiano da escola, sendo esta um espaço em que se concretizam as perspectivas e os interesses dos processos de formação e prática docente.

Ensino de Artes: fundamentos históricos e legais

As raízes históricas da educação no Brasil estão marcadas pelo ensino jesuítico, de caráter evangelizador e doutrinário, cujo foco nas artes era para a construção de modelos reprodutivistas das tendências europeias, que se constituíam como arte pura e verdadeira. Durante muito tempo, não era possível pensar em um ensino de arte legitimamente brasileiro, originário da cultura do próprio país, visto sua posição marginal. Fato que comprova isso, é que mesmo sendo reconhecida como algo que faz parte da vida do ser humano, de período anterior aos processos de colonização, a arte não tenha assegurado e garantido historicamente, nas instituições de ensino formal, um espaço como área do conhecimento.

Apesar do reconhecimento a sua importância na formação do indivíduo e no currículo escolar, ainda persistiu por muito tempo, traços de resistência a sua efetiva inserção nas práticas de ensino. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei

5692/71, reconheceu a obrigatoriedade do ensino de Artes, porém dentro da organização curricular e pedagógica, a disciplina ainda teve um espaço restrito, pois faltava material de trabalho, professores capacitados, pequena carga horária na grade curricular, enfim, não tinha o mesmo reconhecimento e destaque que as demais, como Português e Matemática, por exemplo. Os Anais da UNICSUL, o primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem, realizado em 1995, aponta que dentro da escola, existe um “certo preconceito contra Educação Artística e o professor da área”.

Iniciativas como esta do UNICSUL, corroboraram para que a nova LDB (Lei n. 9. 394/96), determinasse a obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as séries da educação básica no Brasil, com o seguinte texto: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (ARTIGO 26, § 2º).

A falta de valorização da disciplina de Artes sempre foi tão significativa, a ponto de que, quando foi implementada a Lei n. 5692/71, não havia, nas universidades brasileiras, cursos de formação docente para a área, o que fez com que o governo criasse um curso de graduação em Licenciatura Curta de Educação Artística, com duração de dois anos, que habilitava lecionar nas turmas de 1º grau, hoje, Ensino Fundamental Maior, conforme a legislação vigente.

Os especialistas da área destacam que apesar de toda esta discussão resultando em mudanças nos textos legais em favor da Educação Artística, um dos principais entraves encontrados na prática é que não há clareza por parte de muitos professores, diretores e gestores de como se planeja e operacionaliza o currículo na área de Arte. Na prática, poucas exceções apresentam experiências significativas, principalmente nos sistemas públicos de ensino, em que a disciplina ainda ocupa um lugar diminuto na formação do

aluno. Em meio a essa grande onda de areia, algum grão pode diferenciar-se, pelo comprometimento e empenho com práticas de ensino diferenciadas, assim é o caso da Escola Municipal Simões Filho.

[...] a arte não deve ser tratada como uma coisa exterior a ser inserida no esquema geral da educação. Por outro lado, esta também. Não pode ser considerada incompleta sem a arte. Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. A educação nada mais é que uma iniciação a esse modo de vida, e acreditamos que essa educação é mais bem-sucedida através da prática artística que de qualquer outra forma (READ, 1986, p. 21).

A respeito de todas essas mudanças ocorridas ao longo do tempo, relativas ao ensino de Artes nas escolas, o pensamento de Sestito (2013, p. 20), sintetiza e conclui essa discussão, incitando a continuação da mesma, a partir de novos enfoques e proposições:

[...] Sabemos que as determinações legais, na maioria das vezes, expressam o desejo e o movimento de uma categoria da sociedade, mas não garante sua efetiva realização, porque depende de condições materiais e de situações específicas de cada realidade. Assim tem ocorrido com ensino de arte, ainda é precário o número de cursos destinados à formação de professores nessa área. O que é pior, a disciplina de arte é ministrada por leigos e, na maioria das vezes, tratada como lazer sem nenhuma fundamentação teórico-metodológica.

Concordando com essa idéia, é que se buscou organizar uma proposta de pesquisa que fosse fiel à realidade, sem mascará-la ou “romantizá-la”, mas mostrar os resultados positivos da prática pedagógica docente no ensino de Artes, tomando como referência a Escola Municipal Simões Filho, em Teresina (PI), através da análise das estratégias utilizadas pela Escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A construção dos espaços físicos, pedagógicos e administrativos da Escola Municipal Simões Filho

Em se tratando de uma experiência de campo, é fundamental situar o contexto em que ela acontece; e neste caso em particular é determinante, visto que as influências sócio-culturais contribuem para o andamento das atividades educativas na Instituição. A Escola está situada na Av. Abdias Neves, 1520, bairro Cristo Rei, Zona Sul de Teresina (PI); em funcionamento desde 1954, nos turnos manhã e tarde, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre 6 e 15 anos de idade; e a noite oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) a pessoas acima de 15 anos de idade, atendendo por ano, uma média de 990 alunos, da comunidade local e bairros vizinhos.

A fundação da Escola deu-se em 1954, durante a gestão do então prefeito, João Mendes Olímpio de Melo, tendo como Secretário Municipal de Educação José de Arimathea Tito Filho. A instituição recebeu este nome em homenagem ao jornalista e político da época, Ernesto Simões Filho, pelo trabalho de destaque pessoal e profissional na sociedade.

Atualmente, na composição do quadro de pessoal administrativo, pedagógico e apoio conta-se com uma equipe de 02 diretoras; 02 coordenadoras pedagógicas (pedagogas); 44 professores (dentre titulares e estagiários: AP (Apoio Pedagógico) e HP (Horário Pedagógico)); uma secretária; o pessoal de apoio: auxiliares de secretaria, monitor da TV Escola, agentes de portaria; auxiliares de serviços gerais. Todos mantidos, direta ou indiretamente, pela rede municipal de ensino de Teresina.

Quanto aos aspectos físicos, a escola possui 35 dependências, sendo 13 salas de aula; 07 banheiros (quatro de alunos (dois femininos e dois masculinos (dentre estes, dois adaptados para crianças especiais)) e três para o pessoal de gestão, docentes e demais funcionários); uma diretoria; uma sala de professores; uma secretaria;

uma biblioteca; uma sala de informática (com 24 computadores, todos conectados a Internet); dois pátios cobertos; duas dispensas (depósitos); uma cantina; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); um laboratório móvel de ciências; uma quadra de esportes, dentre outros espaços que podem ser aproveitados em atividades artísticas. Todos apresentam padrões mínimos de segurança e bom funcionamento.

O corpo técnico e docente trabalha em regime de 20, 30 e 40 horas semanais, divididas de acordo com a jornada mínima escolar de 800 horas/aulas, distribuídos em 200 dias letivos anuais, com uma carga horária semanal subdividida em 08 horas diárias (turnos manhã e tarde), totalizando uma frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva. A grade curricular é organizada especificando as funções de escola e de ensino, em consonância com o contexto do nível e modalidade de ensino que oferecem (Ensino fundamental e EJA), levando em consideração os tempos e espaços diferenciados de aprendizagem.

O planejamento das ações escolares acontece em três etapas. A primeira é o planejamento anual, feito na semana pedagógica, no início do ano letivo, em que a equipe gestora e docentes apresentam seus planos de ação/cursos, sendo estes flexíveis e adaptáveis à realidade. A segunda acontece nas reuniões pedagógicas, ações de planejamento de ensino e planos de execução, realizados bimestralmente, pela coordenadora pedagógica e corpo docente, em que se analisam as principais necessidades e intervenções que venham a melhorar o processo de ensino, por meio de uma pedagogia não diretiva. Essas reuniões periódicas objetivam proporcionar uma integração entre o corpo docente e a equipe gestora, assim como avaliar os avanços e retrocessos no ensino naquele período de tempo programado (02 meses). A terceira etapa acontece quinzenalmente, nos encontros de formação contínua, oferecidos a cada disciplina ou programa/série específica, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC).

Quando se trata das instalações e das condições materiais dos recursos que enriquecem a prática pedagógica, têm-se como material permanente: computadores, TV's, DVD's, impressoras, diversos armários de aço em diferentes partes da escola, bebedouros, fogões industriais, *freezer*, geladeira, caixa de som, microfones, microsistemas, ventiladores de teto e ar-condicionado em diversas dependências da escola, enfim, tanto recursos didático-pedagógicos como materiais básicos permanentes, colaboram para a aprendizagem dos alunos, pois são considerados elementos essenciais no trabalho com os conteúdos escolares, nas mediações didáticas e no desenvolvimento de competências.

A equipe gestora, pedagógica, docente e discente busca desenvolver suas atividades em parceria, de maneira dialógica, construindo uma base sólida pelo trabalho colaborativo, numa dinâmica que objetiva um bom relacionamento entre professores, alunos e toda comunidade escolar. Uma gestão democrática permite a transparência das ações da escola como instituição pública comprometida com a sociedade.

Com 58 anos de existência, a Escola destaca-se dentre as demais da rede municipal, como referência em serviços educacionais de qualidade, inclusive a pedagoga da instituição afirma que a escola mantém um padrão de qualidade reconhecido pela comunidade, e que em muitos aspectos se assemelha a uma instituição de ensino privado, visto, por exemplo, na participação da família nas reuniões pedagógicas e no cotidiano escolar: momentos em que estas vêm acompanhar as crianças, sempre em veículos automotivos (carros), fator diferenciado, se comparado a outras escolas da mesma rede de ensino. Utiliza-se de Paro (1997, p. 30) para enfatizar a importância da participação da família como fator de sucesso nas atividades da escola:

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também

sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

A escola mantém, portanto, uma excelente relação com a família, pautada no diálogo e na informação. As famílias têm um bom padrão social, são bem esclarecidas e participativas nas causas sociais e escolares. Desta forma, família e escola, como sistemas de interação e socialização, onde se desenvolvem interações circulares de modo contínuo, que alteram e são alteradas por inúmeros fatores, buscam um acordo, uma aliança, um ponto que faz a maior diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Para o norte e efetivação de suas ações, a Escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual é atualizado a cada dois anos, no qual estabelece suas propostas, metas e objetivos educacionais. Constitui-se em um referencial para a efetivação do trabalho pedagógico, cultural, social e afetivo, estabelecendo um sentido explícito com compromisso, coletivamente e transparência na organização e realização das ações educativas.

De acordo com Gadotti (1994, p. 579): “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. [...] Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”, portanto, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, não é algo que é construído, e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, mas é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo na escola.

A organização interna das salas de aula se configura conforme o modelo tradicional: cadeiras grandes, atrás umas das outras, visto que em decorrência da grande procura pela escola, as salas

são sempre superlotadas, com 40 ou 45 alunos por turma, o que dificulta a organização em outro formato.

Quanto ao corpo docente, a Escola possui um diversificado quadro, pois existem aqueles professores que já possuem 20 anos de tempo de serviço e que adotam uma prática mais tradicional; e existem também, aqueles recém-formados, recém-concursados, que adotam uma prática mais inovadora, liberal e flexível. Todos estes professores têm uma formação específica para a área em que atuam, e sua entrada no mercado de trabalho educacional se deu através de concurso público.

Neste sentido, não há como definir uma única base metodológica, pois cada professor adota seu estilo de trabalho em conformidade com a realidade da sala de aula, considerando que é preferível não se afirmar qual o modelo correto ou mais adequado, pois cada realidade exige um método, e nisso Pedagogia Tradicional x Sociointeracionista e inovadoras se entrelaçam no desenvolvimento de um trabalho que atenda as necessidades de um ensino e aprendizagem eficientes. Há, portanto, um mesclado de metodologias nas aulas de Educação Artística.

Cada sistema apresenta pontos positivos e negativos, dependendo do ponto de análise. Analisando sob os aspectos positivos, a aula tradicional, a princípio é aquela na qual o professor faz uma exposição do conteúdo pronto e demonstra o seu saber, os alunos ficam impressionados com o conhecimento apresentado; enquanto que a aula moderna é aquela em que o professor tem o papel de facilitador no processo da construção do conhecimento, sua metodologia busca incentivar a participação dos alunos, como por exemplo, por meio de reunir os alunos em círculo e distribuir um texto, em que todos fazem comentários sobre o que assimilaram e expressam suas opiniões. O professor acompanha o raciocínio dos alunos, intervêm quando necessário e faz as considerações finais.

Neste sentido, do ponto de vista crítico-negativo, na aula tradicional, expositiva, dependendo do professor, pode ser extrema-

mente “chata”, desinteressante e cansativa, e aliada à baixa motivação dos alunos, o aproveitamento é mínimo. E na aula moderna, mais inovadora, os alunos podem não entender a metodologia do professor, achar que ele não preparou a aula e está “empurrando” a responsabilidade para os alunos. A contribuição do professor ao debate pode ser superficial e os alunos entendem que foi perda de tempo.

Portanto, visto isso, o ideal é aplicar os pontos positivos de cada método, ou seja, um cenário no qual o professor conhece e domina o conteúdo a ser ministrado e os alunos utilizam o senso crítico e se dedicam ao estudo. Isto é o ideal, que é diferente do real. Existem professores e professores; alunos e alunos. Neste processo, a participação ativa de ambos é fundamental para se alcançar os objetivos, pois “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende” (Guimarães Rosa, poeta escritor).

As bases legais e de fundamento teórico para o ensino de Artes são os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN’s, 1997), as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), e as teorias da aprendizagem de Vygotsky, Piaget, entre outros. Os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 44) trazem a proposta do sentido do ensino da Arte na formação do indivíduo:

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

No Plano de Ações e Metas, atualizado anualmente, a Escola apresenta como missão oferecer uma educação democrática que garanta a formação de pessoas política e moralmente ativas, cons-

cientes dos seus direitos e obrigações, responsáveis e comprometidas com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com as circunstâncias dos demais e com o meio em que vive. E tem como valores básicos de suas práticas: responsabilidade, criatividade, comprometimento e democracia. A seguir, apresenta-se o Quadro 01, que demonstra os dados quantitativos das informações já especificadas.

QUADRO 01 – Indicadores de qualidade do ano de 2011 e Metas de trabalho para o ano de 2012

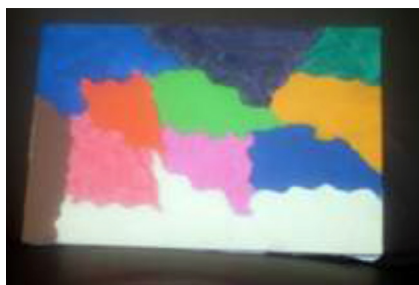
INDICADORES DE QUALIDADE	RESULTADOS (%) – 2011	METAS (%) – 2012
Dias letivos	100	100
% frequência dos professores (1º ao 5º ano)	100	100
% frequência dos alunos (6º ao 9º ano)	98	100
% frequência dos alunos (1º ao 5º ano)	99,9	100
% frequência dos alunos (6º ao 9º ano)	99,5	100
Reprovação por falta	0	0
Aprovação de 1º ao 5º ano	99	98
Aprovação de 6º ao 9º ano	99	98
Distorção Idade-série	1	1
Alfabetização 2º ano	96	95
Alfabetização 3º ano	93	95

Fonte: Documentos cedidos pela Escola (2012)

Estes indicadores validam, portanto, a opção pela a realização da pesquisa nesta Escola. Percebe-se que existe um trabalho pedagógico intencional, articulado entre teoria e prática, de forma a atender os interesses do sistema do ensino, os valores da cultura local e as potencialidades dos alunos, conforme será tratado a seguir.

Paisagens educativas: a disciplina de Arte na Escola Municipal Simões Filho

O foco principal durante a pesquisa foi investigar, observar e analisar os diferentes aspectos do ensino de Artes desenvolvido na Escola, sendo que esta funciona como disciplina obrigatória apenas no 6º e 7º ano do novo Ensino Fundamental com duração de nove anos. As percepções de campo aliadas às respostas dos entrevistados (a pedagoga e o professor da disciplina de Artes) revelam que a instituição busca desenvolver seu planejamento e práticas em conformidade com as questões culturais dos alunos. Estes produzem quadros, telas, desenhos, análises de obras de artistas de nome local e mundial. Desta forma, as aulas de Artes são verdadeiras oficinas de criação, produção e construção de conhecimentos. As produções dos alunos ficam expostas em lugares estratégicos dentro do espaço físico da Escola, na ambientação das salas de aulas, principalmente nas de Educação Infantil, em que as crianças necessitam de uma estrutura maior de recursos lúdicos e visuais para motivá-las a aprendizagem.



FIGURAS 1 e 2 – Fotos de quadros em tela, produzidas pelos alunos da Escola nas atividades da disciplina de Artes)

O trabalho com a cultura local permite explorar a dança, a música, o teatro e a pintura; através de encenações sobre o folclore, as lendas e costumes locais, como as quadrilhas juninas, as principais celebrações festivas (páscoa, dia das mães, dia das crianças,

o sete de setembro), o cavalo piancó, o reisado, o cabeça de cuia; entre outras possibilidades.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) são utilizadas como ferramentas valiosas para o desenvolvimento das práticas educativas nas aulas de Arte na Escola Municipal Simões Filho, através de situações nas quais o aluno interage com os recursos tecnológicos (computadores, data-show, câmeras digitais, entre outros), de maneira que se perceba como sujeito ativo nos processos de interação com os novos recursos tecnológicos, buscando formas de apropriação a partir de suas experiências e de seu cotidiano, vinculando a tecnologia como recurso artístico, cognitivo e prático. Segundo Machado (2007, p. 14),

Os artistas estão na verdade, ultrapassando os limites das máquinas semióticas e reinventando radicalmente os seus programas e as suas finalidades. [...] Um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa que ele utiliza, é manejá-los no sentido contrário ao de sua produtividade programada. O artista não mais é formado na academia das artes é um resultado de um conjunto científico de programador de software a físico e químico, em uma ação solitária ou coletiva de um grupo produtor de obras de arte.

Complementando a ideia, Domingues (1997, p. 19) aponta para a importância do “conceito de arte como uma peça única e possível de visualização atemporal modificou-se, a arte que se faz com tecnologias interativas tem como pressupostos básicos: a mutabilidade, a conectividade, a não-linearidade, a efemeridade, a colaboração”.

A Escola busca incentivar os alunos a desenvolverem habilidades artísticas (música, teatro, dança, pintura) naquelas com as quais eles mais se identificam, através de números musicais ou teatrais, de dança que eles mesmos montam e apresentam nas ocasiões.

ões festivas comemoradas na Escola; e posteriormente extrapolam os espaços internos da instituição. Alguns ex-alunos deram continuidade as práticas de expressão artísticas que tiveram durante o período escolar, e atualmente fazem parte de grupos de teatro, grupos musicais que se apresentam na noite teresinense, entre outras atividades artísticas. Portanto, “a arte pode assumir diversos significados em suas varias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura” (BARBOSA, 2011, p. 113).

Os sujeitos da pesquisa, quando questionados como veem a Arte em suas aulas, na Escola como um todo, e os resultados práticos do ensino, foram enfáticos em destacar que acreditam que as aulas são muito bem vivenciadas, produtivas, que levam a uma aprendizagem significativa, enfim, “os alunos vivem a arte na escola”. A gestão ver, portanto, o trabalho de Artes como muito produtivo, enriquecedor das práticas pedagógicas, por isso busca trabalhar numa parceria que visa desenvolver a criatividade, o desenvolvimento social, emocional e intelectual.

Durante as aulas de Arte, os alunos exploram diversas linguagens (dança, música, teatro, pintura, artes visuais, entre outras), mas a predominante é a linguagem visual, a pintura de quadros, telas artísticas pelos próprios alunos, que posteriormente ficam para a decoração da Escola, mas algumas vezes eles levam consigo, afinal são trabalhos pessoais, e nem sempre eles estão dispostos a se disporem.

Como já foi mencionado, nas aulas de Arte há um envolvimento entre teoria e prática, pois o professor sempre faz uma abordagem do conteúdo antes de iniciar as atividades práticas. Por exemplo, se vai trabalhar com pintura, destaca alguns dos precursores do gênero, principais nomes em esfera mundial e local, seu estilo de criação, período histórico, relevância social, entre outros pontos relevantes para a compreensão do assunto trabalhado, articulando assim, teoria e prática, mas o que predomina mesmo, são as atividades práticas, em que os alunos põem a “mão na massa” e

criam e recriam a partir de sua criatividade e imaginação. A atividade produtora, criadora, segundo Isaia (1991, p. 33) *apud* Corrêa (2008, p. 18), diz respeito a:

[...] capacidade de reelaborar, combinar com base em experiências passadas, conduzindo a imaginação ou fantasia, cuja função é tornar o ser humano um ser projetado para o futuro. Assim sendo a integração entre as capacidades reprodutora e produtora vai possibilitar ao ser humano ajustar-se ao já vivido e criar novas situações, envolvendo tanto a criação artística, como a científica e a técnica.

Para a realização das atividades artísticas nesta Escola, os recursos didáticos, materiais e pedagógicos são grandes aliados na construção significativa de aprendizagem. Portanto, dentro de suas possibilidades de recursos financeiros, a parceria Escola e a família busca colaborar ativamente com materiais básicos, como: tintas, pinceis, telas, bases, lápis de cor, giz de cera, cadernos de desenho, entre outros. A escola dispõe dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Para tanto, o professor elabora um projeto, no qual justifica a relevância da atividade que pretende realizar, e a Escola providencia os materiais didáticos. Estes, como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando que os conteúdos da disciplina sejam aprendidos de forma mais efetiva e marcante em sua vida (SOUSA, 2009). Portanto, é necessário que o professor saiba utilizar esses recursos, de maneira a criar junto com o aluno, um ensino com sentido e qualidade, a partir das múltiplas linguagens artísticas que se expressam no cotidiano escolar.

Considerações finais

Diante destas constatações, visando identificar o papel atribuído ao professor e ao ensino da Arte na educação formal, cuja

importância justifica a sua inclusão como disciplina obrigatória nos diversos níveis da educação básica, aponta-se que as informações retratadas neste estudo de observação e análise da ação educativa na Escola Municipal Simões Filho, foram encontradas em vários formatos, e mostram que a instituição tem uma equipe de trabalho comprometida, uma administração compromissada com a construção de uma educação artística, criativa e de qualidade, revelando assim porque a Escola é referência em qualidade de ensino dentro da rede municipal.

No contexto atual, os desafios e pontos conflitantes acerca do ensino de Artes ainda são muitos, há muito que se repensar e que ser feito, e cada caso é um caso, não se pode generalizar, tomar uma amostra para definir o todo, pois a Escola Municipal Simões Filho, busca através da autonomia conquistada frente à clientela que atende, desenvolver um trabalho louvável com a disciplina de Educação Artística, que contradiz em muito, os casos gerais, uma vez que revela uma face produtiva, dinâmica, interativa e criadora, e que tem alcançado lugar de destaque no cenário cultural local.

O trabalho com arte pode seguir inúmeras formas, recortes e encaminhamentos. Em face disso, não se deixando levar pelo mal comum (a defasagem, quase que geral, presente nos sistemas de ensino no que se refere ao ensino de Artes), a referida Escola, busca desempenhar um trabalho com afinco, rigor e compromisso com a educação de seus educandos, e que foi comprovado através de amostras concretas e pela representação da fala dos entrevistados, que vai de encontro com a leitura dos teóricos que fundamentaram o estudo.

A prática desenvolvida é, portanto, de grande relevância para a ampliação e valorização do ensino de Artes, transformando preconceitos e conceitos errôneos quanto à importância das artes da vida do ser humano. Na medida do possível, considerando as limitações que todo sistema apresenta, infere-se que o trabalho com a Arte é muito bem explorado, abordado, e, principalmente, colo-

cado em prática na referida escola, exemplo que deve ser adotada por outras escolas, no tratamento a disciplina de Artes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte–Educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei Federal n. 9. 394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. (Ministério da Educação e o Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental/SEF, 1997.

CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino das artes visuais: mapeando o processo criativo**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

CHENEY, Sheldon. **História da Arte: De Rembrandt à Aurora se Repete**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Rideel, 1995.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1997.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MELLO, Leonel Itaussu A.; COSTA, Luís César Amad. **História Antiga e Medieval: da comunidade primitiva ao Estado Moderno**. São Paulo: Scipione, 2001.

MUTHESIUS, Angelika et al. **Arte erótica**. Trad Paula Simões. Lisboa: Taschen, 1994.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte Literária: Portugal/Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo, Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. [s.l.]: Xamã. 126 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Halley SA, 2008.

READ, Herbet. **A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

SESTITO, Eloiza Amália Bergo *et al.* **O ensino de arte na escola pública brasileira: Da racionalização aos sentidos**. Dos sentidos à racionalização. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20ARTE%20NA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf >. Acesso em: 27/10/2013.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. 2009.

UNICSUL. **Anais do Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem**. São Paulo: 1995.

Recabido em: 31.07.2014

Aceito em: 04.08.2015

A criação de ecossistemas comunicativos: um estudo de caso sobre educação popular e práticas pedagógicas educomunicativas em escolas públicas

ROBERTA CAVALCANTE DE FRANÇA

Especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, linha Educação, Comunicação e Novas Tecnologias. Membro do Grupo Educom Floripa.
E-mail: jornalista robertafranca@gmail.com

KAMILA REGINA SOUZA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), linha Educação, Comunicação e Novas Tecnologias. Membro do Grupo Educom Floripa. E-mail: kamila.brasil@hotmail.com

ADEMILDE SILVEIRA SARTORI

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa Educom Floripa. E-mail: ademildesartori@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe refletir sobre Educomunicação e Educação Popular a partir de práticas pedagógicas educomunicativas desenvolvidas por educadores(as) populares do Ceará. Trazemos aqui o resultado do exercício reflexivo de pesquisa em andamento sobre a importância de articular a educação popular ao contexto da educação escolar. Para isso, recorreremos às visões de autores que pensam Educomunicação e Educação Popular solidificando-os em práticas e teorias. Para subsidiar nossas reflexões, utilizamos como objeto de análise a experiência de doze educadores(as) populares que ministraram oficinas de comunicação no projeto chamado Laboratórios de Comunicação Escolar/Projeto Entrelace, em sete escolas públicas de Fortaleza e Região Metropolitana. A partir de fragmentos do conteúdo das entrevistas, apresentamos e refletimos sobre o que eles(as) entendem sobre Educomunicação e Educação Popular e também como compreendem sua prática pedagógica nas oficinas de comunicação que ministraram no referido projeto. Os(as) educadores(as) destacam a importância de suas práticas estarem envolvidas com temas que problematizem o mundo, a sociedade e as questões levadas pelos(as) educandos(as) para ambientes de aprendizagem, como a escola pública.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas Educomunicativas, Educomunicação, Educação Popular, Ecossistemas Comunicativos.

ABSTRACT

This article proposes to reflect on Educational Communication and Popular Education from educative pedagogical practices developed by popular Ceará educators. We bring here the result of the reflective exercise of ongoing research on the importance of articulating popular education context of school education. For this, we turn to the views of authors who think Educational Communication and Popular Education solidifying them in practices and theories. To support our reflections, we use as object of analysis experience twelve popular educators who taught communication workshops in the project called Communication Laboratory School / Project Interlace in seven public schools in Fortaleza and the metropolitan area. From the content of the interviews fragments, present and we reflect on what they understand about Educommunication and Popular Education as well as understand their practice in communication workshops ministered in that project. Educators stress the importance of their practices are involved with issues that problematize the world, society and the issues taken by the students for learning environments such as public school.

Keywords: Practices Pedagogies Educommunication. Educommunication. Popular Education. Communicative Ecosystems.

Introdução

A escola que temos hoje, com estrutura, forma e método pensados nos moldes de séculos passados, tem incorporado as tecnologias midiáticas, em suas práticas, mas ainda apresenta muitas falhas na comunicação e nos seus processos de construção de pontes de diálogo entre a comunidade escolar, educandos(as), familiares e sociedade. Ainda é um espaço entendido como de transferência de conhecimento, ainda desconhece seu(a) educando(a) em suas subjetividades e referências exteriores ao contexto escolar, ainda esquece o mundo fora dela, ainda tenta aprender como usar as tecnologias ao seu redor.

As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) trazidas para a escola, por vezes, servem a um modelo de educação conservador, que inclui novidades em termos de recursos, mas não consegue alcançar uma prática pedagógica que as utilize de forma planejada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos socialmente. Muitos autores¹ já se debruçaram em escritas sobre a internet, o computador ou a televisão em sala de aula. Outros escrevem sobre o uso do cinema, da música, do rádio ou do jornal. Mas por que, então, parece tão complicado avançar nas estruturas e nas práticas pedagógicas que ultrapassem a mera inclusão das TIC e se preocupe com a formação de sujeitos conscientes e intervenientes na sociedade?

A resposta a esta pergunta não é simples, não está pronta e nem pretendemos esgotá-la neste artigo. Porém, pretendemos trazer aqui algumas reflexões sobre esta escola que se preocupa em usar as tecnologias em suas práticas, mas que encontra dificuldades básicas de comunicação, sobretudo entre professores(as) e seus(as) alunos(as). Faremos aqui o exercício de refletir sobre a importância de trazer a educação da rua, do povo e dos(as) educandos(as) para o ambiente escolar, por meio de uma prática pedagógica que se preocupa com a comunicação. Na contemporaneidade as práticas socioculturais dos sujeitos são permeadas desde muito cedo pelas referências midiáticas e recursos tecnológicos. Nesse contexto, educadores(as) e estudiosos(as) preocupados com uma educação libertadora, precisam estar dispostos a contribuir para o desafio de entender sobre outros ambientes de aprendizado – ou seja, lugares que também existem fora da escola – para elaborar novas formas de aprender e ensinar.

Em nossas discussões relacionamos Educação Popular e Educação, uma vez que demonstram uma preocupação com a valorização dos saberes (re)construídos pelos seres humanos em

¹ Dentre os quais destacamos Napolitano (2010) e Oliveira (2002).

sua relação uns com os outros e com as referências que possuem cotidianamente em suas práticas socioculturais e, de modo igual, com a formação de seres humanos que entendam a si e ao outro, que entendam o mundo e entendam-se no mundo.

Para ampliar nossas reflexões, trazemos como objeto de análise o projeto Laboratórios de Comunicação Escolar, também conhecido como Projeto Entrelace. A iniciativa é coordenada e executada pela ONG cearense Encine, financiada através de edital público pela Petrobras, realizada em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e as secretarias municipais de educação de Fortaleza, Maracanaú e Maranguape, e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). O Entrelace aconteceu em sete escolas públicas, em bairros de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) desde 2009, na sua primeira fase, e se estendeu até 2013, quando encerrou sua segunda fase (2012-2013).

Por meio de laboratórios de comunicação, o Projeto Entrelace promoveu uma interação em rede entre as escolas envolvidas e, além disso, ministrou uma formação específica em Educomunicação para professores(as) e alunos(as) dos colégios participantes. Os(as) professores(as) das sete escolas receberam formação em Educomunicação oferecido pela Encine e pela UFC. O curso teve o objetivo de ajudá-los(as) a trabalhar prevendo o máximo de possibilidades educativas que um laboratório de comunicação pode oferecer para as suas práticas pedagógicas. Concomitantemente, os(as) alunos(as) destas mesmas escolas também recebiam formações dentro dos Laboratórios de Comunicação Escolar, em diversos temas e linguagens que uniam oficinas de conteúdo para Internet, fanzine, web rádio, fotografia e vídeo. A formação dada aos(as) educandos(as) foi ministrada por educadores(as) populares ligados(as) a ONG Encine.

A ONG estimulou a criação de ecossistemas comunicativos nas sete escolas de Fortaleza e Região Metropolitana, além de colocar em rede sete Laboratórios de Comunicação Escolar. A segunda

parte do projeto funcionou entre os anos de 2012 e 2013, com cerca de 100 estudantes e 30 professores(as) de escolas públicas, em bairros de menor IDH. O objetivo do projeto, além de implantar um laboratório com equipamentos de fotografia, rádio, computador, internet, material de som, luz e vídeo, assim como fortalecer a comunicação como um direito humano, numa iniciativa que acontece dentro da escola.

Este artigo traz reflexões parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual nasceu da vontade de buscar entender que tipos de experiências levavam um educador popular – profissional identificado com bastante frequência, sobretudo nas instituições dos movimentos populares – a construir suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, buscamos compreender de que maneira as experiências dos(as) educadores(as) populares do projeto Entrelace interferem nas suas oficinas de comunicação, realizadas no período de 2012 e 2013.

Em sua estrutura, o presente artigo apresenta primeiramente a Educomunicação e seus princípios norteadores, bem como uma discussão sobre o conceito de práticas pedagógicas educacionais. Em sequência, dialogamos sobre Educação Popular e a atuação dos(as) educadores(as) populares do Projeto Entrelace, dando-lhes voz quanto ao seu entendimento sobre Educomunicação, Educação Popular e sua prática pedagógica desenvolvida nas oficinas dos Laboratórios de Comunicação Escolar.

A Educomunicação

Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad. (Mario Kaplún)

A Educomunicação vem se constituindo na inter-relação entre a Educação e a Comunicação, e se fortalecendo como um campo de estudos acadêmicos e de práticas sociais na América Latina. Vá-

rios autores, debruçam-se sobre a relação entre a Comunicação e a Educação, como Mário Kaplún (1998), Paulo Freire (2005), Ademilde Sartori (2012), Heloísa Penteado (1998), Maria Cristina Castilho Costa (2009), Jesús Martín-Barbero (2014), Adilson Citelli (2011), Ismar de Oliveira Soares (2011), Guillermo Orozco Gómez (2014), Maria Isabel Orofino (2005), José Marques de Melo (2010), dentre outros.

Para configurar a Educomunicação como um campo de estudos, nos baseamos no conceito defendido por Bourdieu (2001, p.122), ao afirmar: “[...] cada universo erudito possui sua doxa específica, conjunto de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos cuja aceitação é inerente à própria pertinência”. Identificam, assim, vários campos como o: científico, jornalístico, literário, artístico, cada um consiste em uma institucionalização de um ponto de vista, “[...] um conjunto de pressupostos e de crenças partilhadas [...] inscritas em certo sistema de categorias de pensamento” (BOURDIEU, 1997, p. 67). Ao contemplar uma determinada problemática, um campo é:

[...] um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em conseqüência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Reconhecemos um conjunto de crenças e pressupostos partilhados pela Comunicação e pela Educação que pode ser caracterizado como um campo, uma vez que:

[...] é o lugar de um regime de racionalidade instituído sob a forma de constrangimentos racionais os quais, objetivados e manifestados numa certa estrutura da troca

social, encontram a cumplicidade imediata das disposições adquiridas pelos pesquisadores, em ampla medida por conta da experiência das disciplinas da cidadela científica (BOURDIEU, 2001, p. 137).

As pesquisas em Educomunicação são destacadas no trabalho de Claudio Messias² que desenvolveu sua pesquisa de mestrado³ tomando como base as publicações brasileiras sobre o campo que constavam no banco de dados dos congressos anuais da comunicação⁴ e da educação⁵. Dos 13 anos (1994 a 2007) observados⁶ na pesquisa de Messias (2011, p.216), o emprego da palavra Educomunicação em títulos, palavras-chaves, resumos e/ou textos completos é feito 22 vezes, em 7 anos. Dos anos analisados, o de 2002 é aquele que traz um salto no número de publicações, passa de apenas um texto publicado para cinco. Em 2005, foi o ano de mais textos publicados, foram 6 ao todo, segundo o estudo.

Quem primeiro publicou o termo Educomunicação foi Ismar de Oliveira Soares, em 1998⁷, a partir do termo “educuidador”, cunhado por Mário Kaplún, em 1980, para designar quem desenvolve práticas que inter-relacionam Educação e Comunicação. Segundo Soares (2011, p. 36), a Educomunicação é um campo de intervenção social formado por

[...] ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do

² MESSIAS, Cláudio. Duas décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo / Cláudio Messias – São Paulo: C. Messias, 2011. 240 p

³ A pesquisa foi orientada pelo professor Ismar de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado de São Paulo (USP).

⁴ Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom).

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

⁶ Esses dados incidem sobre os volumes das revistas acessíveis na *internet*, através do endereço eletrônico <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/come-duc>, segundo informado pelo próprio autor.

⁷ Publicado no Congresso Nacional da Intercom, no Rio de Janeiro, com o artigo “Educomunicação: a Emergência do Campo da Inter-relação Comunicação/Educação” (MESSIAS, 2011).

uso das tecnologias nos espaços educativos; da pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa.

Tais ações, para o autor, estão voltadas ao desenvolvimento de práticas que visam a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos. Isso implica que educadores(as) e gestores(as) da educação estejam envolvidos(as) com o processo comunicativo, buscando formas de estabelecer uma comunicação dialógica junto aos(as) educandos(as) e à sociedade, promovendo a formação cidadã, crítica e consciente. Esta comunicação a que Soares se refere não é somente aquela realizada por meio de tecnologias ou empresas de comunicação, mas, também aquela que se dá diretamente entre seres humanos.

Paulo Freire (2005), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, fala da comunicação como expressão do mundo. Martín-Barbero (2014) destaca a importância de Paulo Freire para o que ele considera a primeira teoria latino-americana de comunicação:

Ao mesmo tempo que vinculou o sentido da comunicação à geração de uma linguagem capaz de nomear o próprio mundo, Freire colocou esse projeto no mundo [...] não só tematizou práticas e processos comunicativos desses países como também levou a América Latina a se comunicar consigo mesma e com o resto do mundo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.13).

Desde sua obra “Expressão ou Comunicação?”, Freire (1979, p. 69) fala da relação entre educação e diálogo: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. E, diálogo de interlocutores, essa comunicação, acontece mediado pelo mundo e que, portanto, nos constitui como sujeitos, participa intrinsecamente de nosso processo educativo.

Ainda sobre as contribuições latino-americanas na Comunicação, o argentino Mário Kaplún foi um pensador que vivenciou

e analisou em seus escritos a comunicação como meio de participação popular, ampliando os horizontes desta prática. Para ele, os comunicadores devem desenvolver uma pedagogia da comunicação, com a qual é possível construir processos de comunicação democráticos e participativos.

No se trata entonces de imitar o reproducir acriticamente el modelo de los medios masivos hegemónicos. Estamos en busca de “otra” comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para lo cual también necesita lograr eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas (KAPLÚN, 1998, p. 13)

Para Kaplún (1998), o modelo de comunicação baseado em emissor-mensagem-receptor reforça o que ele chama de “comunicação bancária”, inspirado no pensamento de Paulo Freire. Um modelo que não permite diálogo, onde apenas o receptor, no caso o comunicador (ou o profissional da comunicação), detém o poder da fala e o receptor apenas ouve, vê e lê, sem poder de participação e interação. Kaplún (1995) considera que uma “comunicação dominadora”, que se faz monóloga, vertical, que detém o poder, é unilateral, concentrada em minorias e monopolizada vai totalmente de encontro a uma “comunicação democrática”, centrada no diálogo, na comunidade, pois este é horizontal, de duas vias e participativo.

Los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación. Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes; quieren hablar ellos también y ser escuchados. Pasar a ser interlo-

cutores. Junto a la ‘comunicación’ de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática. [...] Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir (KAPLÚN, 1995, p. 54).

Em entrevista a Arenas (2012, p. 12), Gabriel Kaplún, filho de Mário Kaplún, fala sobre as relações que podem ser encontradas entre comunicação e educação e afirma:

[...] hay tanto investigación como prácticas que apuntan a pensar y mirar las comunicaciones entre personas como uno de los centros del problema educativo; la relación maestro-estudiante, la relación entre estudiantes y la relación con el medio social, son problemas de comunicación también, me parece que ahí se abrió otra tercera área de ese campo tan rico que se fue abriendo.

Para ele, nos últimos anos passou a se intensificar a ideia que todo espaço educativo é um espaço também de comunicação.

Nesse sentido, para potencializar uma comunicação participativa e dialógica, a comunidade escolar precisa valorizar e problematizar o que os(as) educandos(as) tem a dizer sobre sua vivência sociocultural e ir ao encontro da construção de uma sociedade democrática e criticamente ativa. Tal ideia segue os princípios da Educomunicação que se pauta na busca pelo estabelecimento de ecossistemas comunicativos no contexto educacional e, conseqüentemente, é contrária à ideia de uma lógica “bancária”.

Para além de compreender a realidade dos(as) educandos(as) e a importância da construção de uma educação pelos, com e para os(as) oprimidos(as), a Educomunicação utiliza as mídias como ferramenta e dispositivo, dado o papel estratégico que jogam na cultura, valoriza processos de diálogo entre os sujeitos, incentiva a produção de conteúdos, auxilia no desenvolvimento de um olhar crítico para os veículos de comunicação e, sobretudo, para o mundo.

Uma das questões que se coloca é: como a Educação Popular e a Educomunicação podem ajudar a refletir sobre o mundo midiático e comunicativo que temos? Ou seja, com este acesso intenso às mídias, como desenvolver práticas pedagógicas educomunicativas?

Nós somos seres aprendentes. As referências que dispomos em nosso cotidiano (família, escola, religião, brincadeiras, TV, rádio, redes sociais, comunidade etc.) nos trazem elementos que possibilitam nossa socialização com o outro, participam da forma como (re)construímos nossos conhecimentos e entendimento de mundo. Por isso, Sartori (2012, p. 83) nos diz que é preciso fortalecer processos de construção de ecossistemas comunicativos: “Um ecossistema comunicativo é, afinal, um conjunto de mediações que torna possível a construção e circulação de significados”.

Se for verdade que a escola possui um papel privilegiado na socialização e construção de conhecimentos dos sujeitos que nela frequentam, por mais polêmico que se possa considerar, no contexto contemporâneo, as TIC também exercem o papel de formadoras. Nesse sentido, Orozco-Gómez (2014) faz a seguinte reflexão acerca do ensino, da aprendizagem e do papel monopolizador da educação que a escola vem desempenhando no processo de ensino e aprendizagem:

[...] O ensino é restrito, a aprendizagem é aberta, quase interminável. O aprender não depende unicamente do ensinar, pois se aprende de muitas maneiras: pela descoberta, pela tentativa e pelo erro, tanto ou mais do que como o resultado de algum ensinamento. A escola, que se apropriou da hegemonia por meio da instrução, opõe-se a que outras instituições também promovam o educativo. É preciso romper esse monopólio e a crença generalizada de que educação só tem a ver com o escolar (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 25).

O autor traz os meios de comunicação de massa, as tecnologias e as redes sociais como exemplos de instituições de promoção de educação que, mesmo “sem reconhecer-se educadores(as), es-

tão educando” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 25), embora em meio a uma polêmica sobre o produto do resultado dessa educação. O fato é que assim como os meios de comunicação educam à sua maneira e a seu tempo, é preciso considerar que as pessoas também se educam à sua maneira e a seu tempo.

O *modus operandi* e *comunicandi* dos sujeitos contemporâneos são permeados cotidianamente pelas referências midiáticas, ou seja, a escola não é única referência, ela divide espaço com outras formas de (re)construção de conhecimentos e de socialização. Por isso, os ecossistemas comunicativos podem ser potencializados também (mas, não apenas) pela inclusão destas referências nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) educadores(as) dentro das salas de aula, desde que, estes (as) educadores(as) tenham a intenção e condições de estabelecer uma comunicação dialógica e participativa com seus(as) educandos(as) e não apenas se escorem na mera utilização de novidades tecnológicas.

Soares (2009) traz essa discussão em seu artigo “Uma educomunicação para a cidadania”, no qual cita a professora da Universidade Paris 8 (Sorbone), Geneviève Jacquinot, que defende com relação ao saber midiático e ao saber escolar, que os professores(as) e as professoras são tentados(as) a tomar posições extremas: ou ignoram a influência das empresas de comunicação, permanecendo com uma tradição escolar arcaica; ou levam os meios de comunicação à escola “para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se contudo, de trabalhar sobre os meios e suas mensagens” ou ainda criam cursos especializados em “educação para os meios”, sem que mudem outras práticas escolares. Sobre essa situação, Jacquinot aponta uma saída: a Educomunicação. Mas, para que ela ocorra, os(as) professores(as) e as escolas devem ousar e ir além da sala de aula como único lugar de aprendizagem, pois, “este não é um professor conferencista especialista em educação para a mídia, é um professor do século 21, que integra diferentes mídias em suas práticas de ensino” (JACQUINOT, 2004, p. 47).

Considerando a força das referências midiáticas em nossas práticas socioculturais cotidianas na contemporaneidade, Sartori e Souza (2012) apresentam as Práticas Pedagógicas Educomunicativas como uma possibilidade para pensar a educação escolar. Esse tipo de prática, para as autoras (2012, p.35) busca: “uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo”. Ou seja, é preciso haver uma relação entre aqueles(as) envolvidos(as) nas práticas pedagógicas, educadores(as) e educandos(as). Relação esta que requer comunicação, envolvimento, diálogo, compromisso.

Souza (2013, p.198) traz uma sistematização do que seria uma Prática Pedagógica Educomunicativa em cinco pontos. São eles:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Esta sistematização torna-se importante, sobretudo quando os estudos da Educomunicação cada vez mais tomam forma e suas práticas avançam para empresas, escolas e instituições sindicais, não-governamentais e outros ambientes não-formais de educação.

Entendemos o termo Educomunicação como um grande ‘guarda-chuva’ envolvendo os processos educativos e comunicati-

vos no contexto contemporâneo marcado pela forte influência das mídias. Os cinco pontos identificados por Souza, apresentam a mídia como um dos elementos deste ‘guarda-chuva’, mas não as colocam como elemento principal. Mais do que focar nas mídias ou nos recursos tecnológicos, sua preocupação está no diálogo, que pode se dar com a participação das mídias ou por causa dela. Tal questão é reforçada pela autora (2013, p. 199) quando em seu estudo percebe que professoras e auxiliares da educação infantil deixam de tratar de temas que emergiam dos conteúdos de desenhos animados assistidos junto às crianças (como sexualidade, gênero, papéis sociais, relações de poder, violência, consumo, entre outros)⁸.

Das discussões que emergem nos cinco pontos trazidos por Souza (2013) para problematizar o que é uma prática pedagógica educacional, destacamos o que está relacionado com os processos comunicativos e educativos. Quando a autora fala de uma ampliação das possibilidades comunicativas no processo educativo, as questões referentes à Comunicação tornam-se mais abrangentes do que as referências midiáticas, do que qualquer recurso tecnológico. Nesse sentido, entendemos que as produções de programas de rádio, fanzines, vídeos, fotografias, entre outras, se propõem de maneira crítica, criativa e dialogicamente pelos(as) professores(as), junto aos seus(as) educandos(as), podem se configurar como uma forma de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos no espaço escolar. Não são as TIC que determinam que isso aconteça, mas a intencionalidade da sua prática pedagógica. Ao falarmos de Comunicação, tratamos da nossa relação com o outro, nossa necessidade emergente de comunicar o que pensamos e de ouvir também, além de falar. Por isso, uma Prática Pedagógica Educativa, para Souza (2013), auxilia no favorecimento de uma relação que vai além do comunicar-se, mas que tenhamos condições de nos

⁸ Estudo realizado no ano de 2012 numa instituição de Educação Infantil localizada na região continental de Florianópolis – Santa Catarina, no âmbito do mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

expressar ativa e criativamente, de forma consciente e crítica sobre nossa relação com as coisas do mundo.

A Educação Popular

*Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.
(Patativa do Assaré)*

Patativa do Assaré, poeta de educação formal frágil, se refere na epígrafe acima à universidade e à linguagem culta fazendo uma reverência às instâncias formais de sabedoria. No entanto, pede licença para contar – à sua maneira – sua história. Ao fazer isso em formato de poesia matuta, Patativa rompe com as barreiras formais de linguagem e da comunicação escrita. Mesmo considerando que a poesia pertence ao erudito, o homem simples de Assaré-Ce contraria e não deixa de rimar as histórias que viu na vida.

A Educomunicação está dentro da Educação Popular, nasceu a partir dela, nos movimentos sociais da sociedade civil, por isso se inter-relacionam. É aquela que está dentro e, principalmente, fora da escola valorizando a cultura e as histórias das pessoas, sobretudo os oprimidos, como dizia Paulo Freire.

Martín-Barbero (2014) infere:

[...] a escola salva apenas uma minoria e em contrapartida continua a ensinar que aquele que chega mais longe nos estudos tem direito a mais dinheiro, mais privilégios, uma posição social melhor, continua estigmatizando o rebelde, que tem muita imaginação, o criador, fabrican-

do esse homem-série que nunca vai além dos modelos estabelecidos e cuja máxima aspiração é *adaptar-se*. [...] maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a *cultura do silêncio* [...] (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25 – grifos do autor).

Para Brandão (2006), na escola, o saber é ensinado como segredo. Diferente da rua, onde o conhecimento está à solta e sem forma pré-estabelecida; é a cultura do povo que divide sua sabedoria.

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se ‘sábio e erudito’; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como ‘popular’ o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, ‘erudito’, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, ‘popular’, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 15).

A Educação Popular, como é possível perceber na citação acima, não se propõe ser um modelo mais avançado de educação. Ela pretende ser uma “retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (BRANDÃO, 2006, p.42). E, claro, não se tem um ponto de vista popular sem trabalhar com os educandos(as), a partir da sua perspectiva, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Educação Popular é mais que a educação fora da escola ou a educação de jovens e adultos. Conforme Freire (1979), ela não é – e nem pode ser – apenas um conhecimento repassado para operários, camponeses, moradores de periferias, analfabetos, como faziam os “extensionistas”. Uma

educação verdadeiramente popular “vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular” (BRANDÃO, 2006, p. 48).

A Educação Popular defendida por Paulo Freire – um dos pensadores que mais contribuiu para o fortalecimento desta modalidade educativa – é libertadora e construída pelos, com e para os oprimidos. Para ele, uma “pedagogia do oprimido” (2005) deve fazer da opressão um objeto de reflexão, passo importante no processo para libertar-se do opressor. Ainda para o educador, a dificuldade é fazer com que os oprimidos que hospedam o opressor em si possam participar deste processo de libertação. Uma educação que leva em conta os processos de aprendizagem tanto dos(as) educadores(as), como dos(as) educandos(as), não nega os conhecimentos trazidos pelos(as) estudantes e aproxima os ambientes de educação daqueles que estariam lá apenas para aprender.

Há muitas histórias que se passam na relação entre Educação Popular e Educomunicação. Histórias de professores(as) das escolas ou de educadores(as) populares(as) que participaram do Entrelace. No entanto, optamos por falar sobre um educando que nos ajudará a entender sobre as práticas educacionais. Um(a) dos(as) participantes do Entrelace era um jovem cadeirante que respirava e falava com certa dificuldade, devido a sua deficiência e timidez. Preferia sempre ouvir e anotar o que os(as) educadores(as) das oficinas de comunicação discutiam. Uma das aulas sobre webrádio tinha como proposta elaborar um roteiro de rádio-novela, para que todos pudessem criar uma história, escrevê-la, interpretá-la e gravá-la. O exercício exigia concentração e criatividade. O menino, normalmente tímido demais para estes exercícios em sala, a partir do estímulo da turma, resolveu que era sua vez de tentar. Todos trabalharam para que o colega pudesse gravar sua participação da melhor forma possível. Devido sua dificuldade com a respiração, os(as) educandos(as), junto com a

educadora, fizeram adaptações no texto, transformaram as frases em períodos curtos e o final da gravação foi um sucesso. O menino protagonizou o narrador da primeira rádio-novela gravada naquele laboratório e, quiçá, daquela escola. Seu rosto estampava alegria de quem tinha conseguido dar sua voz a um personagem do rádio. Todos(as) trabalharam juntos(as) pensando a história: escreveram, gravaram e editaram-na; desenvolveram, várias capacidades técnicas – escrita de texto, uso de regras gramaticais, uso de um programa de edição, manuseio do gravador de voz, computador – e intelectuais – trabalho em equipe, cuidado com o outro, valorização da própria voz e dos colegas; além de criatividade, ao recriar cenas do cotidiano.

Educadores(as) populares e a experiência do Projeto Entrelace

Ninguém educa ninguém, nem tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire)

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), como na epígrafe acima, afirma que não há educação sem a comunhão de pessoas e conhecimentos. Para fugir da “educação bancária”, é preciso que educadores(as) sejam mais do que pessoas detentoras de conhecimento, mas aquelas que estejam dispostas a estimular, instigar, envolver, problematizar com os(as) educandos(as). Os(as) educadores(as) populares do Projeto Entrelace formaram-se em meio ao fazer prático dos processos de educação não-formal, no contato com movimentos sociais organizados, na inquietação causada por suas leituras do mundo, em movimentos da sociedade civil organizada, em sindicatos, associações, movimentos de igrejas. É aí que surge o educador, um comunicador/educador popular preocupado em ir além da produção de conteúdo e da habilidade com as tecnologias, mas em trazer a comunicação para próximo das discussões sociais, problematizando as injustiças do mundo e auxi-

liando num processo de educação emancipatória, tudo isso dentro de um ecossistema comunicativo.

Apresentamos os primeiros dados coletados em entrevistas semiestruturadas⁹ realizadas com doze educadores(as) – nove mulheres e três homens – educadores(as) populares do Ceará que trabalharam no projeto Entrelace e cujos nomes foram substituídos por pseudônimos. A pesquisa se configura como um estudo de caso de abordagem qualitativa cujo objetivo central é entender a prática pedagógica dos(as) educadores(as) populares das oficinas de comunicação realizadas no projeto Entrelace, entre os anos de 2012 e 2013. Buscamos compreender de que maneira as “experiências” desses(as) educadores(as) interferem nas suas oficinas de comunicação. Para isso, adotamos como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio de uma análise de conteúdo.

Das questões colocadas nas entrevistas, destacamos aqui três pontos que nos ajudarão a avançar na reflexão proposta neste artigo: “Como você acha que deve ser um educador?”; “Você se considera um educador?” e “Pelo que você conhece de Educação Popular e de Educomunicação, há uma relação entre elas?”.

Das doze pessoas entrevistadas, cinco afirmaram com segurança que se consideram educadoras, quatro pessoas disseram que acham que sim, pelo menos quando estão atuando nas oficinas de comunicação, e outras quatro apresentaram dúvidas ou que nunca haviam pensado nisso.

Perguntadas(os) como consideram que deve ser um educador, todos afirmaram que deve ser necessário para seu ofício saber manusear as técnicas, ser curioso, democrático, próximo das demandas da comunidade, ser aberto ao debate, ter sensibilidade, saber ouvir os(as) educandos(as), como afirma um dos

⁹ As entrevistas foram realizadas presencialmente em Fortaleza e fazem parte da pesquisa de mestrado em andamento de uma das autoras deste artigo.

entrevistados: que o educador “não vá só com as ferramentas prontas ou só leve as ferramentas, mas que construa essas possibilidades” (entrevistado João).

Mariana, outra educadora entrevistada, afirma:

Eu acho que a primeira coisa é sensibilidade, né? Acho que quando você se volta pras pautas dos movimentos sociais, da comunidade, você é tocado pra aquilo. Não só sentido espiritual e tal (risos), mas no sentido de ter sensibilidade, que eu vivo num contexto de sociedade que é excludente que é potencialmente classificadora, que tem estereótipos, que tem uma juventude que sofre com essas mazelas sociais. E aí eu acho que quando a gente se envolve pra dar oficinas, pra fazer determinadas coisas, a gente se volta por afinidade.

Das respostas obtidas para a pergunta sobre a relação entre Educação Popular e Educomunicação, todos os doze entrevistados de uma maneira geral, nos deram respostas parecidas. Os(as) educadores(as) enfatizam que a Educação Popular valoriza as histórias de vida e as experiências dos(as) educandos(as), enquanto a escola de ensino formal, algumas vezes, não o faz. A Educomunicação, portanto, inserida neste ambiente de valorização do ser humano, realiza um trabalho valioso para a construção da cidadania dos(as) educandos(as), segundo as(os) entrevistadas(os).

Uma das entrevistadas ponderou que sim, as duas áreas têm relação, mas que podem não ter, a depender do(a) educador(a). Para ela, Educomunicação e Educação Popular não caminham juntas quando os(as) educadores(as) “utilizam a Educomunicação apenas como faces tecnológicas” (entrevistada Joana). Ou seja, para a entrevistada, a utilização das TIC não podem ser acrescentadas à metodologia de uma aula sem que haja um diálogo e uma intenção educativa e emancipatória, que vai além da utilização da tecnologia, por si só, apenas como aparato técnico ou de passa-tempo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) educadores(as) junto aos(as) educandos(as) nas oficinas de Educomunicação contavam com um laboratório equipado com diversos recursos tec-

nológicos como câmeras de filmagem e fotografia, computadores com acesso a internet, projetores de imagem, mesas de som, microfones, gravadores de voz. No entanto, para além disso, contava com uma proposta educativa e com educadores(as) populares que entendiam a importância de se ultrapassar o mero uso desses recursos, que se preocupavam com a formação de um cidadão consciente, crítico, criativo e interveniente no mundo. Por isso, consideramos que as práticas pedagógicas destes(as) educadores(as) são educomunicativas e estão ligadas às práticas da educação popular, construídas e desenvolvidas no seu fazer diário, pois valorizam os saberes dos(as) educandos(as), ajudam a desenvolverem sua criticidade, criatividade, trabalho em grupo, dentre outras habilidades como escrita, fala, imaginação.

Outra educadora conta que quando é dada autonomia para os(as) educandos(as), eles mesmos se surpreendem. “Eles se sentem aptos a escrever e divulgar o que normalmente eles não têm espaço para isso. A voz se contextualiza nas produções” (entrevistada Joana). Ainda para as(os) entrevistadas(os), a Educomunicação tem a possibilidade de valorizar e divulgar o cotidiano e a realidade dos(as) educandos(as), por meio de instrumentos como o fanzine as mídias móveis internet, rádio. Para Gonçalo, outro educador entrevistado, a Educomunicação e a Educação Popular se aproximam:

Pra mim, a educação popular é algo que dialoga dentro do contexto popular, dentro daquela comunidade. E aí eu acho que a educomunicação funciona quando ela consegue pegar esse contexto popular de comunidade e desenvolver uma metodologia e se inserir nessa comunidade com essa metodologia que é própria deles. Ta entendendo? Percebendo quais as coisas deles.

O Entrelace conseguiu reunir práticas pedagógicas educomunicativas e Educação Popular, servindo assim como exemplo de uma experiência interessante e significativa. Durante as entrevistas, ouvimos muitas falas tecerem críticas ao modelo de esco-

la conservadora e à educação formal, acusando-as de não darem ouvidos a seus(as) educandos(as) e por não conseguirem construir um ecossistema comunicativo que possibilitasse uma comunicação em rede e participativa, com toda a comunidade escolar e outras escolas da região. Ouvimos, também, que experiências assim, com a Educomunicação e suas práticas pedagógicas, conseguem movimentar a escola, auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, além de fazer todo o corpo escolar olhar para o que acontece fora dos portões, para onde todos vão quando o sino toca.

Quando um(a) professor(a) inclui as TIC em sua prática pedagógica, acompanhada dessa inclusão estará sempre a intencionalidade desse(a) professor(a). A prática pedagógica não é neutra, nela estão intrínsecos ‘o tipo de aluno(a)’ que se quer formar, ‘como’ se pretende formar e ‘para quê/quem’ se quer formar. Não depende dos recursos tecnológicos que se adota na elaboração das práticas, nem se adota ou não algum recurso tecnológico, mas depende dos paradigmas que estão por trás do sujeito que elabora as práticas. O(a) educador(a) que trabalha na perspectiva das práticas pedagógicas educomunicativas assume a seguinte posição: contribuir para a formação de um(a) educando(a) que tenha consciência de si e do mundo; possibilitar situações educativas que ampliem seu repertório cultural, artístico, científico, bem como a sua capacidade expressiva, crítica e criativa; visa a criação e ampliação de um ecossistema comunicativo emancipatório que garanta uma comunicação negociada e gerenciada que leve em consideração o diálogo entre todos os atores de um ambiente de aprendizagem, bem como estimular o uso democrático das tecnologias.

Considerações finais

Nossa contemporaneidade vive um paradoxo em termos de educação escolar: é sustentada em arquitetura, métodos e práticas de outros séculos e é, ao mesmo tempo, desafiada pelos constan-

tes avanços tecnológicos. Tais avanços possibilitam, de forma mais contundente, aquilo que sempre existiu para além dos muros da escola, o reconhecimento da existência de outros espaços de construção de conhecimentos.

A prática pedagógica educ comunicativa traz para a sala de aula, para as rodas de conversa e para as oficinas realizadas por educadores(as) populares, a utilização e a reflexão sobre as mais diversas mídias, apresentando um mundo de intervenção social e política. Porém, pouco ainda se reflete sobre a Educomunicação produzida nos espaços de Educação Popular, realizada por muitas instituições tanto governamentais quanto civis.

Embora as questões apresentadas aqui sejam ainda iniciais, já é possível identificar dados relevantes quanto às questões relativas ao papel do(a) educador(a) no seu fazer educativo; a importância das discussões acerca da utilização das TIC para o processo de emancipação dos(as) educandos(as) das escolas públicas participantes do projeto; a relevância da problematização de questões sobre democratização da comunicação, direitos humanos, meio ambiente, cidadania; a importância do envolvimento de professores(as), educandos(as) e corpo gestor da escola, para o fortalecimento do ecossistema comunicativo do ambiente escolar; e ainda é provável que outras questões venham à tona durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Até o presente momento, as primeiras análises de dados do projeto Entrelace nos mostraram que ele ajudou as escolas participantes a criarem um ecossistema comunicativo, pois:

1. contribuiu para que as escolas participantes pudessem ter no Laboratório de Comunicação Escolar, um espaço específico e fixo destinado às produções de conteúdo para fanzines, programas de rádio, fotografias, vídeos para internet, dentre outras linguagens, utilizando equipamentos adequados, isto é, um espaço que servisse de referência

- para toda a escola, já que mesmo com o final do projeto, os equipamentos e toda a estrutura dos laboratórios permaneceram nas escolas;
2. através das oficinas de educomunicação ministradas pelos(as) educadores(as) populares, os(as) educandos(as) puderam olhar para os meios de comunicação de maneira mais próxima, sabendo que também poderiam produzir e veicular conteúdos sobre o seu bairro e temas de seus interesses, com sua identidade e a identidade da sua escola, ampliando seu entendimento sobre o uso crítico da mídia, direitos humanos, direito à comunicação, dentre outros;
 3. aproximou os(as) educandos(as) de linguagens como de rádio-novela, vídeo para internet (realizados com mídias móveis)¹⁰, elaboração de textos em formatos não-lineares, utilização de tecnologias que uniam o formato gráfico de redes sociais com o papel dobrado dos fanzines etc., com isso, estimulando a criatividade, apresentando outras formas de ver e usar as mídias;
 4. os(as) professores(as) participantes do projeto – e também aqueles que não estavam inseridos diretamente na iniciativa – tiveram a oportunidade de usar os espaços e as ferramentas dos laboratórios para utilizar em suas práticas pedagógicas, seja estimulando a produção de conteúdo e/ou de debates;
 5. em algumas escolas, os(as) educandos(as) tinham total autonomia para cuidar dos equipamentos, do espaço físico e dos momentos de uso coletivo dos laboratórios; o tempo de utilização, em alguns casos, ficava a critério deles(as), fosse no recreio, fosse no contraturno das aulas, auxiliando no processo de educação emancipatória de cada um que se envolveu na iniciativa;

¹⁰ Mídias móveis se configuram como: câmeras filmadoras e fotográficas amadoras, celulares, *smartphones*, *tablets*.

6. a participação das gestões das escolas procuraram aprender a utilizar os equipamentos que chegaram às escolas de forma mais dinâmica e democrática, sem o apego exacerbado de quem nunca pode ter aquele tipo de tecnologia para uso coletivo em seu ambiente de trabalho.

Observamos que iniciativas como estas, em que foi possível trabalhar com práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da Educomunicação e da Educação Popular, ajudaram a transformar positivamente o ecossistema comunicativo entre o corpo gestor da escola, os(as) educadores(as), a comunidade do entorno, os educandos(as) e até, quem sabe, as suas famílias.

Esta proposta vai ao encontro da proposta de prática pedagógica educomunicativa, a qual Sartori e Souza (2012) definem como um tipo de prática que não está limitada ao uso das TIC no fazer educativo, mas principalmente, pauta-se na potencialização de uma comunicação dialógica entre todos os sujeitos desse processo. Entendemos a Educomunicação como um conjunto de ações educativas capazes de contribuir para uma comunicação dialógica, para ampliar as possibilidades de expressão, promover a cidadania, favorecer uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos diante das coisas do mundo.

A integração das mídias na prática pedagógica precisa visar a construção de um ecossistema comunicativo que permita que dialoguemos, de maneira analítica e crítica, também com a realidade que está fora do ambiente de aprendizagem da escola, mas que o atravessa; que nos permita pensar sobre nossa realidade local a qual, muitas vezes, não aparece nas discussões pautadas pela escola ou pelos veículos de comunicação. A partir desta realidade, podemos criar uma música, um vídeo ou um programa de rádio, uma peça de teatro, um fanzine. Um ecossistema comunicativo nos permite ir além, nos permite criar histórias de ficção – seja ela científica ou não -, permite discutir temas tabus e fazer deles

assuntos abordados em uma linguagem nova. Permite experimentar, ousar, nos permite conversar não só sobre assuntos novos nos ambientes de aprendizagem, mas também nos permite conversar com pessoas que nunca ouvimos, sobre coisas que nem imaginamos, criar pontes de diálogos entre as culturas de educandos(as) e educadores(as). Para que um ecossistema comunicativo exista, é preciso que se tenha em mente o desenvolvimento de uma prática diferenciada, uma prática pedagógica pautada numa comunicação dialógica.

Por fim, a Educação Popular e a Educomunicação andam juntas, na medida em que se preocupam com a produção de um saber popular e com o reconhecimento desse saber como algo legítimo; compartilham concepções semelhantes de ser humano, de mundo e de ser humano no mundo. Assim, as práticas pedagógicas educacionais estão no cerne de discussões ainda necessárias para alavancar o processo de reflexão e ação que a educação escolar contemporânea anseia.

Referências

ARENAS, Arturo Fernández. **Educomunicación, ciudadanía y medios escolares**: entrevista con cinco investigadores latinoamericanos. Universidad Santiago de Cali, 2012. Disponível em: <<http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/34/29#.VV-ePbIViko>>. Acesso em: jul./2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CITELLI, Adílson Odair, COSTA; Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Gestão da Comunicação**. Projetos de Intervenção. São Paulo: Paulinas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAQUINOT, Geneviève. Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants. In: SOARES, Ismar. **Educommunication**. Textos do UCIP Word Congress. Publicado pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE/ECA/USP, 2004.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madrid. Ediciones de la Torre, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, José Marques de. **Os caminhos cruzados da comunicação: política, economia e cultura**. São Paulo: Paulus, 2010.

MESSIAS, Cláudio. **Duas décadas de Educomunicação: Da crítica ao espetáculo**. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **A entrada dos computadores na Escola Pública**. Informática Educativa. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. Tradução Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

PENTEADO, Heloisa Dupas. (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SARTORI, Ademilde Silveira. **A prática Pedagógica Educomunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicati-**

vos pela mediação escolar. In: REGIS, Fátima *et al.* (Org.). **Tecnologias de Comunicação e Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: Contribuições do Desenho Animado para a Aprendizagem das Crianças Contemporâneas. **Revista Estilos de Aprendizaje**, n. 10, v. 10, oct. 2012. Disponível em: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf. Acesso em jul./2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A formação do educador**. 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. Disponível em: < <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/169169547558321842366239420395536299206.pdf>. > Acesso em jul./2014.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2013. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330>. Acesso em jul./2014.

Recebido em: 22.05.2014

Aceito em: 23.11.2015

As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: alternativas à concepções neoliberais

MÁRDEN DE PÁDUA RIBEIRO

Especialista. Mestrando em Educação. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (PUC MINAS).
E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI

Ph.D em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (PUC MINAS). E-mail: zanardi@pucminas.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância de se repensar o papel do professor, nos cursos de formação. Percebe o individualismo excessivo neoliberal como um obstáculo à formação de professores críticos, emancipadores, e comprometidos com a transformação da sociedade. A partir da pedagogia crítica de McLaren (1997) e autores da teoria crítica curricular, buscamos ressaltar como estas perspectivas contribuem para a reflexão de um novo tipo de professor, comprometidos com a lógica dos oprimidos e com a transformação social. Defendemos, com base em Apple (2006), que perceber a educação como um território de disputas, conflitos e exclusões, é crucial no desenvolvimento de professores críticos, que atuarão questionando o discurso hegemônico, e não legitimando sua conservação. Ao propor alternativas à concepção de educação excessivamente individualista, sugerimos outro perfil de professor, embasando-se, sobretudo nas teorias de Henri Giroux e Paulo Freire.

Palavras chave: Formação de Professores; Currículo; Pedagogia Crítica.

AS PERSPECTIVAS DE HENRI GIROUX E PAULO FREIRE PARA A DOCÊNCIA:
ALTERNATIVAS À CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS

ABSTRACT

This article aims to reflect the importance of rethinking the role of the teacher training courses. Realize the neoliberal excessive individualism as an obstacle to the formation of critical teachers, liberators, and committed to the transformation of society. Based on the Critical Pedagogy McLaren (1997) and authors of critical theory curriculum, we seek to highlight how these perspectives contribute to the reflection of a new type of teacher, committed to the logic of the oppressed and to social transformation. Advocate, based on Apple (2006), to realize the curriculum field as a territory of disputes, conflicts and exclusions,

is crucial in the development of critical teachers, who will work questioning the hegemonic discourse, and not legitimizing their conservation. In proposing alternatives to the overly individualistic conception of education, suggest another teacher profile, basing himself mainly on the theories of Henri Giroux and Paulo Freire.

Keywords: Teacher Training; Curriculum; Critical Pedagogy.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância de se repensar o papel do professor, nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior brasileiras. Questiona-se o individualismo neoliberal como um obstáculo à formação de professores que priorize a transformação da sociedade, pautada em valores como: o respeito às diferenças, a crítica às desigualdades sociais, valorização dos saberes historicamente silenciados do universo escolar e a busca por justiça social. Tal estudo utiliza-se do ponto de vista metodológico, de uma revisão bibliográfica, ocasionando em uma estudo teórico a respeito da temática abordada.

Apoia-se, sobretudo em teóricos da pedagogia crítica, para propor uma alternativa à formação de professores dentro dos valores anteriormente citados. Portanto, o foco do presente trabalho, é direcionar o olhar para os cursos de formação de professores, especificamente os futuros profissionais que de lá sairão, embora nem todos para o exercício da docência.

Um olhar crítico acerca da formação de futuros professores jamais poderá ser neutro, e sim, preocupado em repensar os cursos fazendo com que de lá saiam profissionais que ao invés de reproduzirem o discurso dominante, legitimador das desigualdades, procure produzir professores que optem pela transformação social, pela crítica sistemática ao discurso hegemônico, de modo a questionar porque alguns conhecimentos são legitimados em detri-

mentos de outros, porque algumas vozes são silenciadas enquanto outras sempre foram ouvidas, dentro do espaço educacional.

A ideia equivocada e perigosa de conhecimento como um produto neutro, segundo Apple (2006) tem permitido uma falaciosa e letal despolitização da cultura que as escolas distribuem. Torna-se fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido. Em outras palavras, perguntar: de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento? Consideramos estes questionamentos, diretamente vinculados à concepção curricular crítica, como fundamentais na pauta da formação dos profissionais que pretendem seguir o campo educacional. Não se pode pensar a formação de professores sem a contínua reflexão acerca destas perguntas.

A formação de professores é uma questão fundamental na tentativa de encontrar soluções para os problemas existentes no processo educacional do Brasil. Por isso, propor uma discussão sobre essa temática, como aponta Carneiro (2006) é uma forma de contribuir para a reflexão sobre que tipo de profissionais da educação deseja-se contribuir para formar.

Formação aqui deve ser compreendida como algo bem maior do que aspectos técnicos e metodológicos da prática docente (embora também importantes), e sim no âmbito da formação enquanto reflexão-ação que visa interferir na educação, sobretudo, a partir de uma concepção crítico-transformadora, que só se dá através de um processo, e na práxis, não repentinamente.

A formação do educador, a partir de uma perspectiva freireana, é abordada em sua obra, segundo Saul e Silva (2009, p.16) de maneira “adjetivada”. Trata-se de uma formação permanente, mas que difere da ideia de formação continuada no sentido de reciclagem e de treinamento. Formação permanente, portanto, “implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de ser mais” (SAUL; SILVA, 2009, p. 16).

Moreira (2003) e Gatti (2010) nos conduzem a perceber, como nos últimos anos o debate acerca da formação de professores tem se acirrado, colocando muitas vezes de lados distintos, concepções de educação e de sociedade, que irão determinar que tipo de professor um curso de formação de professores almeja formar.

Moreira (2003, p. 14) levanta questões cruciais para repensarmos os cursos de formação de professores: “que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir?” Seriam identidades comprometidas com padrões dominantes ou identidades plurais que dêem voz aos silenciados? Seriam identidades satisfeitas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2003, p. 15).

Gatti (2010) em artigo que descreve dados de pesquisas recentes destinadas a mapear os cursos de licenciatura no Brasil faz importantes conclusões que vão de encontro com o que temos mencionado aqui. No que diz respeito à formação de professores, afirma ser necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, indicando uma tendência grande à fragmentação, isolamento e negação do diálogo.

Gatti (2010) também defende que a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, ao passo que Moreira (2003) complementa que é necessário enfrentar o desafio de articular o conhecimento cultural dos alunos, ao conhecimento escolar. Desde Dewey, e no Brasil, através de Paulo Freire, essa questão do elo entre o conhecimento acadêmico e a vivência dos alunos é desafiadora aos profissionais da educação. Contudo, as pesquisas mencionadas por Gatti (2010) apontam ainda uma imensa dificuldade dos futuros docentes internalizarem essa necessidade de articulação.

Tomando por base a defesa de uma formação de professores que adote um posicionamento crítico em relação a educação, concebendo-a como um território nunca neutro em que distintas concepções de sociedade duelam entre si, torna-se necessário situar de que pedagogia crítica de fato estamos nos referindo, defendendo-a como eixo teórico central na formação de professores, para os futuros profissionais da educação.

A pedagogia crítica e suas premissas básicas

Para mencionar a concepção pedagógica que defendemos aqui como “crítica”, é fundamental inseri-la em um pano de fundo conceitual que sustenta a abordagem mencionada. Trata-se da Pedagogia Crítica, cuja referência teórica nos amparamos em McLaren (1997). O termo “pedagogia crítica” é bastante amplo e diversificado, não há uma corrente única que defenda tal concepção, e sim uma multiplicidade de teóricos que se dizem crítico em relação não só à educação, mas à sociedade capitalista de uma maneira geral.

Muito se utiliza “Teoria Crítica” ao invés de “Pedagogia Crítica”, porém aqui escolhemos a segunda opção por entender que a primeira costuma ter estreita relação com os teóricos da Escola de Frankfurt, embora estes exercem influência sobre a Pedagogia

Crítica, que aqui retratamos na ótica de McLaren (1997). Acerca, da multiplicidade de significados do termo, Fischman e Sales (2010, p.6) nos dizem que:

Referimo-nos às *pedagogias críticas* como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas.

A pedagogia crítica, embora se configure como uma categoria de pensamento, fruto de uma união de diversas perspectivas educacionais, geralmente também se vincula a propostas relacionadas à como deve ser a educação, em uma espécie de bússola que aponta para objetivos que poderiam ser alcançados, buscando sempre a transformação social. Nesse sentido, mais metodológico, a pedagogia crítica se aproxima ainda mais à pedagogia, no intuito de, propositivamente, buscar um “como fazer pedagógico”, ainda que, a todo momento, McLaren (1997) explicita que não se trata de fornecer receitas prontas ao docente, e sim, estimulá-lo a repensar ações, amparado nos princípios críticos desta concepção.

Segundo McLaren (1997), este tipo de pedagogia apresenta oposição à análise positivista pretensamente neutra e despolitizada da educação, usada por críticos liberais e conservadores. Diz ainda que os teóricos amparados por tal perspectiva têm produzido trabalhos variados, baseados tanto na relação entre educação, política e poder, como também análises acerca de representações de textos e construções da subjetividade de estudantes.

Assim como Fischman e Sales (2010), McLaren (1997) também salienta a influência de Paulo Freire e dos teóricos de Frankfurt sobre a Pedagogia Crítica, no entanto, acrescenta um importante teórico crítico: trata-se de Henry Giroux. A pedagogia crítica, para McLaren (1997) vem fornecendo uma teoria radical enquanto con-

quista avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias.

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. O movimento constitui-se somente em uma pequena minoria dentro da comunidade acadêmica e do ensino público como um todo, mas representa uma presença crescente e desafiadora em ambas as arenas (MCLAREN, 1997, p.192).

Em relação ao objetivo de contribuir para a democratização das sociedades, Fischman e Sales (2010) nos dizem que um dos argumentos centrais dos praticantes da pedagogia crítica é que os resultados concretos da escolaridade não podem ser dissociados das interações linguísticas, culturais, sociais e pedagógicas específicas das pessoas que formam e são formadas pelas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Esta perspectiva nos leva a entender as práticas educacionais em contextos mais amplos, e é necessário que a formação de pedagogos compreenda esta dimensão do todo, do processo educativo.

Ao perceber todas essas dimensões, e articulá-las sob o objetivo de transformação social, a pedagogia crítica, segundo McLaren (1997) está inevitavelmente comprometida com quem sofre a opressão, com quem dificilmente possui voz, sendo assim, está inexoravelmente marcada pela crítica sistemática às desigualdades sociais, cuja preocupação deve ser de primeira ordem, para futuros profissionais da educação.

Para McLaren (1997), a pedagogia crítica tem a premissa de que homens e mulheres habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder, o educador crítico, dialeticamente, concebe sujeito e sociedade como indissociáveis “de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao

outro” (MCLAREN, 1997, p. 199). O pensamento dialético, para o autor, envolve procurar contradições, é uma forma de pensamento que exige reflexão entre elementos como “parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e realidade” (p. 200).

A essência dialética da pedagogia crítica, portanto, permite ao educador ver a educação, a escola, não simplesmente como uma arena de doutrinação, ou um mero local de instrução, mas também como um “terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação” (MCLAREN, 1997, p. 200). Tal compreensão dialética enxerga a educação como fonte de dominação, mas também de resistência, recusando o determinismo que estrutura rigidamente a educação como um instrumento de legitimação das desigualdades.

Apple (2006) salienta o fato do termo “teoria crítica” estar vinculado a abordagem analítica dos teóricos de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.) que conforme já mencionado, foi de vital importância aos estudos críticos, nos quais se insere a pedagogia crítica tal qual proposta por McLaren (1997). No entanto, Apple (2006, p. 251) sugere a identificação desta concepção crítica como “estudos educacionais críticos”, que, para o autor, inserem-se em uma categoria mais ampla, incluindo obras marxistas, neomarxistas e também relacionadas à Escola de Frankfurt. Segundo (APPLE, 2006, p. 251) “[...] inclui também trabalhos dos estudos culturais críticos, da análise feminista pós-estrutural, da teoria crítica racial e outras abordagens críticas”.

No entanto, consideramos que tanto a pedagogia crítica (MCLAREN, 1997) como os estudos educacionais críticos (APPLE, 2006) convergem para a mesma direção: a transformação social, e a educação como um instrumento pedagógico-político que não pode servir à manutenção e naturalização das desigualdades e injustiças sociais, e sim para sua superação.

Apple, Au e Gandin (2011) ressaltam que a pedagogia crítica (estudos educacionais críticos), de um modo geral aborda o

modo como as relações de poder e desigualdade social, cultural, econômica, no que tange a suas formas complexas de combinações, se manifestam e são postas em questão na educação. Porém, os autores fazem uma ressalva importante ao uso genérico do termo “pedagogia crítica”, que tem sido usado de amplas maneiras, “para descrever coisas múltiplas” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14).

O modo demasiado amplo que a pedagogia crítica vem sido utilizada, acaba por banalizar um pouco seu refinamento teórico, pois este termo tem sido designado para ilustrar desde “salas de aula cooperativas com algum conteúdo político a uma definição mais robusta, que envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que sirva” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14). Esta definição mais robusta envolve como fundamento teórico, transformações dos pressupostos “epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou oficial e a quem detém tal conhecimento” (p. 14). E também está ancorada em mudanças profundas no que tange ao compromisso de cada um com o social, o que implica uma atitude que se volte a transformação social, e à ruptura com a ilusão de que os modos como se organizam atualmente a sociedade, nos levará ao alcance da justiça social. Para tal, uma compreensão mais refinada da pedagogia crítica ancora-se no entendimento das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade.

Na própria raiz dessas preocupações está um princípio simples. A fim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo, devemos nos envolver no processo de reposicionamento, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16).

Ao engajar-se numa perspectiva crítica aqui defendida, os autores defendem que as análises críticas devem apontar para as contradições e também para espaços possíveis de ação. É necessário portanto examinar as realidades atuais amparado em um modelo conceitual e político que enfatize os espaços nos quais ações de resistência (contra-hegemônicas) possam se realizar.

Assim, compreende-se que um programa de formação permanente de professores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores possuem. É fundamental ressaltar, de acordo com Freire (1996) que não se trata, neste sentido, de mera descrição da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão sobre esta experiência. Em outras palavras, é permitir que, “voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 44).

Moreira (2003) salienta ainda que os cursos repensem o papel da educação enquanto um campo de lutas, disputas e conflitos, o que nos remete a Apple (2006) e sua abordagem acerca do currículo identificando quão complexas são as relações de poder econômico e político que permeiam as elaborações do currículo, bem como o modo como tais intersecções conduzem a uma desigualdade na seleção de conhecimentos escolares, promovendo a exclusão de alguns, em detrimento da prioridade daqueles oriundos das camadas dominantes.

A formação de professores no contexto de individualismo neoliberal: há saídas?

No entanto, um obstáculo se faz presente: a influência direta do neoliberalismo na educação brasileira, especificamente nos cursos de formação de professores. A perspectiva neoliberal, ao enfatizar o indivíduo, compromete a perspectiva coletiva, social e crítica da formação docente, na medida em que implanta nos estu-

dantes uma preocupação excessiva com o seu lugar de destaque no mercado, com sua ascensão econômica, despolitizando-o e dando pouco espaço a um olhar crítico-transformador que se preocupe, sobretudo com aqueles, que dificilmente poderão ingressar no curso superior, devido às condições educacionais desiguais em que foram submetidos.

Apple (2002, p. 5), ao analisar o neoliberalismo como um obstáculo difícil de ser superado na educação, concluir que tal vertente cria determinadas identidades, e “[...] políticas e práticas que encarnam o empreendedor na base do individualismo possessivo que concebe para o cidadão ideal”. Esta identidade ideal neoliberal caminha em direção oposta no que tange a construção de um perfil de docente, que se preocupe com uma sociedade mais coletivista, sem deixar de abarcar as diferenças culturais, e que tenha como valores o respeito à pluralidade, e a crítica sistemática às desigualdades, buscando superá-las, e jamais entendê-las como algo natural.

Pensar os cursos de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal, sua base de sustentação. “Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo” (MOREIRA, 2003, p. 18). Diversos autores associam a educação, na perspectiva neoliberal, cada vez mais como uma mercadoria, neste sentido, evidentemente o ensino superior não foge a regra (tanto público quanto privado). Segundo Gentili (2001, p. 244), o neoliberalismo precisa despolitizar a educação, tornando-a pretensamente neutra, “dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”.

O autor afirma também algumas estratégias que possibilitam o avanço do neoliberalismo no setor educacional: a qualidade como propriedade, em que uma minoria, é consumidora da educação, enquanto a maioria é excluída. Outra estratégia diz respeito à edu-

cação para emprego (ou desemprego?). Segundo Gentili (2001, p. 250) a educação para o emprego, postulado tipicamente neoliberal, quando exercida ao conjunto das maiorias excluídas, “não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade”.

Se a educação na concepção neoliberal possui um caráter mercadológico, ela passa a ser, portanto, mais um produto pelo qual as pessoas têm que se sacrificar para obter, visando uma boa “formação”, que possibilitaria uma maior probabilidade de conseguir o famoso e tão sonhado “bom emprego”. Assim, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, que precisa construir o seu “sucesso” profissional, mergulhado neste contexto mercadológico, fortemente competitivo, que exige muita “competência”, de modo que naturaliza-se a culpabilização individual daquele sujeito que, inserido no ensino superior, sonha com a ascensão social¹.

Nesse contexto neoliberal, tanto Moreira (2003), como Carneiro (2006) e também Arce (2001), propõem que para que se preserve a esperança, possível, sobretudo, pela ação de indivíduos e grupos que ainda acreditam em construir uma ordem social que não se pautem pela “busca do interesse egoísta ou pela paixão individual pelo lucro.” (MOREIRA, 2003, p. 16). Assim, a saída também se encontra nos indivíduos, mas não voltados apenas a si mesmos, e sim, ao coletivo, e concebendo a educação como ferramenta em potencial para a superação de uma lógica excessivamente individual, mercadológica, constantemente associada ao consumo, como símbolo da felicidade humana, ainda que ilusória.

Se a formação de professores é um campo em disputa, o neoliberalismo, que também não é neutro, enxerga a educação como setor estratégico para sua difusão e cristalização. Como podemos perceber, nas palavras de um importante teórico do neoliberalismo:

¹ Chizzotti (2014) traça de forma bastante esclarecedora, tomando por base as instituições privadas, o cenário de intensa competitividade entre as mesmas, ávidas em conquistar seus “clientes”, o que tem acarretado em mudanças, inclusive, na própria concepção de universidade.

A educação, por sua vez, tem dois aspectos vitais: chamar a atenção das pessoas para a existência deste sistema, e converter as pessoas ao sistema libertário. Se nosso movimento consistisse apenas de slogans [...] seria inconstante e efêmero. Os libertários, portanto, devem refletir profundamente, se envolver no meio acadêmico, publicar artigos, periódicos e livros teóricos e sistemáticos, e participar de conferências e seminários. A educação verdadeira não pode ter sequência sem a teoria e o ativismo, sem uma ideologia e pessoas que levem adiante esta ideologia (ROTHBARD, 2013, p. 346).

Como esta universidade, especificamente os cursos de formação de professores, recebe então seus estudantes? Sob quais discursos e valores? Defendendo qual modelo de sociedade e de educação? Que perfil de professores ela deseja contribuir para formar?

A respeito dos estudantes, futuros profissionais da educação, que se inserem nestas licenciaturas, Carneiro (2006) traz um cenário desapontador, alertando que estes pertencem a uma minoria dentre aqueles que, durante anos enfrentaram barreiras políticas, econômicas e sociais, tentando com muitos sacrifícios, concluir o ensino fundamental, e quando chegam à faculdade, têm a expectativa de ter uma profissão que possa lhes garantir condições de vida mais dignas.

Porém, chegam também com perspectivas de se tornarem chefes, gerentes, profissionais liberais, ou seja, chegam na perspectiva de Freire (2013), com a mentalidade do “opressor” dentro de si, despreocupados e desvinculados da reflexão de como a profissão que pretendem, poderá não só contribuir para mudar sua condição pessoal mas ao mesmo tempo mudar também o quadro de uma sociedade profundamente desigual e excludente, da qual ele se insere.

O jovem em condição de cursar uma faculdade, nem sempre é levado a preocupar-se com a função social de sua profissão e dos conhecimentos por ele adquiridos duran-

te o curso, apesar de na cerimônia de colação de grau, todos lerem emocionados um juramento que sempre se inicia pela promessa em dispor sua profissão em benefício da sociedade (CARNEIRO, 2006, p. 4).

Apple (2002) nos fornece algumas pistas para compreendermos porque muitos dos futuros professores chegam às universidades com a enraizada visão de mundo individualista. Para que os grupos dominantes possam exercer a sua liderança, é necessário que um grande número de pessoas acredite que as representações da realidade fornecidas pelas pessoas com mais poder (econômico, político e cultural) fazem mais sentido do que as demais alternativas.

Os grupos dominantes exercem a sua liderança relacionando essas representações com os elementos de bom senso das pessoas e modificando o sentido profundo de conceitos fundamentais e das respectivas estruturas de sentimentos que fornecem as referências para as nossas esperanças, receios e sonhos na sociedade (APPLE, 2002, p. 6).

Como superar o individualismo exacerbado, base de sustentação da sociedade de consumo, no contexto dos cursos de formação de professores? Como inserir nos futuros profissionais da educação, uma lógica contrária à hegemonia dos valores neoliberais? Como conscientizar os futuros docentes da importância da educação como possibilidade de modificação da realidade?

São desafios árduos, mas que, concordando com Moreira (2003) temos de enfrentá-los de forma não neutra, posicionando-nos claramente em defesa de outro tipo de sociedade, e também, outro tipo de formação do professorado, consciente de seu dever político, ciente de que a hegemonia não se dá naturalmente, ela é fruto de uma luta árdua, ela é construída, e como tal, pode ser desconstruída, e permite resistências. Afinal, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 44).

Em alguns cursos superiores de licenciatura, em especial no ensino privado, como nos aponta Carneiro (2006), o aluno tende ser visto como cliente, para quem todo o material é preparado, mastigado, e este deve, após todo o esforço da instituição, demonstrar que aprendeu, seja repetindo as atividades práticas tais como foram ensinadas, seja reproduzindo o conteúdo teórico nas provas de memorização.

Ao mesmo tempo, o professor não é visto pelos alunos e pela instituição como um intelectual, muito menos como um intelectual transformador como nos sugere Giroux (1997), mas como mero transmissor de conteúdos. É nesse momento que o professor apaga o que ainda lhe resta de consciência crítica sobre seu papel e sua profissão e passa a estabelecer com seu aluno uma relação bancária, e nada dialógica, como ensina Freire (2013).

Essa realidade perpassada por teorias espremidas em disciplinas de tempo curto e pela debilitada formação do professor universitário “encobre nossa visão, impossibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica” (CARNEIRO, 2006, p. 6) e não nos permite perceber e compreender os conceitos de hegemonia, dominação e controle sociais. Um curso de formação de professores que não alcance esta amplitude de compreensão, terá dificuldade em contribuir na formação de futuros docentes comprometidos com a transformação social, e arrisca limitar-se a formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra.

Um curso de formação de professores, nos moldes do que estamos propondo, necessita de que certas categorias sejam inseridas como norteadoras do currículo de formação docente. Podemos destacar, concordando com Moreira (2003), algumas como: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, discriminação. O objetivo é que ao organizar os currículos em torno dessas categorias, os futuros profissionais da educação entenderiam melhor como indivíduos e grupos são oprimidos e também silenciados, tornando-se assim marginalizados do espaço educacional, ocupado apenas

pelo discurso hegemônico, que produz um falso consenso sobre a sociedade.

Vieira (2005), em artigo que analisa transformações nas formações de professores, no contexto de uma cidade de Portugal, aborda que, modificar estes cursos, dentro das abordagens defendidas anteriormente, significa defender uma educação emancipatória. Nitidamente influenciada por Paulo Freire, a autora explica o que entende por uma concepção de formação docente no viés da emancipação:

Assim, quando falamos de emancipação não nos referimos apenas aos alunos, mas também aos professores, o que confere ao conceito uma dimensão relacional. Não se trata de uma emancipação desresponsabilizadora ou assente na liberdade individual(ista), mas sim de uma emancipação que estreita a relação de obrigações de cada um consigo próprio e com os outros, e ainda com o estado das coisas. Esta parece-nos ser uma condição fundamental ao exercício da autonomia e da criticidade, que coloca em evidência a questão da qualidade e do valor da educação e se distancia do discurso vazio da excelência que domina hoje o meio acadêmico (VIEIRA, 2005, p. 7).

Procurando apontar saídas possíveis para politizar a formação de professores, defendemos que a própria concepção de docência é por si só política e precisa ser encarada como impossível de ser concebida como neutra. O professor meramente transmissor, calcado em uma racionalidade técnica e instrumental, carrega um viés pretensamente neutro, que no fim das contas, atua também politicamente na manutenção do *status quo*. Politizar essa formação de professores, não é revesti-la de uma abordagem panfletária, partidária, autoritária, detentora do saber, como se fossem os professores os guardiões da criticidade, agindo como sectários nos termos de Freire (2013).

Ao contrário, defendemos sim a centralidade da figura do professor, como um elemento central para estimular em seus alunos, uma visão de mundo comprometida com os valores defendi-

dos no presente texto. Tanto os professores que formam os futuros profissionais da educação nas licenciaturas, como estes estudantes que passados três, quatro anos, poderão iniciar a docência (alguns já cursam as licenciaturas atuando como docentes), são responsáveis em suas práticas, por escolhas que certamente se relacionarão com suas concepções de educação, de sociedade, de mundo.

É crucial que na formação de professores, esses estudantes tenham a oportunidade de receber alternativas teóricas que encarem o professor a partir de uma dimensão política e pedagógica, amparada em valores dialógicos e de total respeito á diversidade de ideias e de cultura. Nesse sentido, ofertamos como alternativa a uma concepção individualista, pragmatista e descomprometida com a transformação social, o “encontro” de Henri Giroux e Paulo Freire, enquanto teóricos que defendem uma docência a partir dos valores já mencionados.

A alternativa: o professor intelectual transformador de Henry Giroux, “encontra” o educador libertador de Paulo Freire

Giroux (1997), ao abordar o professor como um intelectual transformador, nos chama atenção, o termo “intelectual”, diante da desvalorização do papel do professor enquanto sujeito produtor do conhecimento, em perspectivas excessivamente pós-modernas, como nos aponta Duarte (2003) e Moraes (2001). A categoria “intelectual”, em primeiro lugar, permite que se ressignifique o trabalho docente, oferecendo a base teórica necessária para considerá-lo como intelectual e não apenas um técnico-mecânico. Além do mais, a categoria é útil, segundo Moreira (2003), na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. A categoria sugere ainda ao professor lutar pela concretização dessas condições, e ajuda a iluminar o papel que o professor, por meio de sua prática, desempenha na produção e na legitimação de determinados interesses.

Uma importante influência para esta categorização, proposta por Giroux (1997), são os estudos de Gramsci (1982), através da obra “Os intelectuais e a organização da cultura”. Giroux (1997) além de citar em sua obra explicitamente a influência de Gramsci, dedica um capítulo a analisar suas concepções. Para Giroux (1997), Gramsci redefine a categoria de intelectual argumentando que todos os homens e mulheres são de certa forma, intelectuais. Ou seja, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e também ao participar de uma concepção de mundo específica.

Analisando o que diz Gramsci (1982), cabe ressaltar que embora de fato todas as pessoas sejam intelectuais, pois para ele não existe “não-intelectuais” (p. 6), é verdade também que “nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 6). Isto é, para o autor existem graus distintos de atividade específica intelectual, contudo, os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982), transformadores (GIROUX, 1997) de modo que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo “ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão. Neste caso, os intelectuais são orgânicos no sentido de que não são membros externos que trazem a teoria para as massas” (GIROUX, 1997, p. 79). Pelo contrário, eles são teóricos organicamente híbridos com a cultura e atividades práticas dos oprimidos. “[...] os intelectuais fundem-se com os oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical” (GIROUX, 1997, p. 80).

O intelectual para Gramsci (1982) é mais do que um sujeito conhecedor das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, pois cumprem uma função de caráter político. Gramsci (1982) faz uma distinção entre intelectuais orgânicos

conservadores e intelectuais orgânicos que resistem ao domínio. Os intelectuais orgânicos conservadores propiciam às classes dominantes modos de liderança intelectual. São comprometidos com a manutenção e conservação da sociedade, tais intelectuais identificam-se com as relações de poder dominantes e as legitimam, tornando-se, conscientemente ou não, propagadores de suas ideologias e concepções valores. Entretanto, os intelectuais orgânicos que contestam a opressão, para Gramsci (1982) também tentam oferecer liderança intelectual e moral à classe trabalhadora.

Ao defender que estes devem desenvolver-se e desempenharem suas funções em esferas públicas que estão para além da instituição escolar, Giroux (1997) demonstra concordar com Gramsci: “Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola” (GIROUX, 1997, p. 187).

Para Giroux (1997), este professor parte sempre da reflexão de como pode fundamentar suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Sendo assim, aponta para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades de emancipação em espaços mais específicos. Percebe-se claramente, portanto, que a tarefa não é nada fácil, além de profundamente complexa, porém, necessária. Formar professor dentro desta perspectiva, torna-se não opção, e sim, necessidade numa proposta crítico-transformadora. Por isso, encontra como principal desafio a formação do professor. Para Giroux

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 52).

O autor defende ainda que as instituições de formação de professores “precisam ser reconcebidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social” (p. 197). Sugere que é necessário desenvolver programas de formação nos quais os futuros professores possam ser “educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia” (p. 197). Neste sentido, a pedagogia é entendida como campo de luta. O caráter contraditório do discurso pedagógico “que atualmente define a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e a finalidade da escolarização pode ser submetido a um questionamento mais radical” (p. 197). Mais especificamente, o que Giroux (1997) quer enfatizar é a questão de como os educadores que se pretendem críticos, nos cursos de formação de professores, podem criar uma linguagem que permita aos futuros professores tomarem com seriedade o papel que a escolarização desempenha no imbricamento entre conhecimento e poder.

Uma formação crítica deve estimular o impulso crítico dos estudantes e desvelar a o mundo vivido dialogicamente para enfrentá-lo e transformá-lo. O professor intelectual transformador nessa perspectiva, portanto, deve estar comprometido com o ensino emancipatório, promovendo valores democráticos, coletivos, de igualdade e justiça social, como alternativa ao individualismo acentuado neoliberal. É justamente na noção de alternativa a um modo de ensino pretensamente neutro que Giroux (1997) defenderá sua “pedagogia da possibilidade”, alegando que o mundo não é naturalmente dado, não está posto em si mesmo, ele é construído, e como tal, também pode ser desmantelado.

Os intelectuais transformadores precisam organizar maneiras pedagógicas que contribuem para estimular os alunos ao questionamento, problematizando o conhecimento e utilizando-se de um diálogo crítico e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa

em suas experiências de aprendizagem. Para tal, os professores precisam engajar-se no debate e na investigação, a fim de abrir espaços para adquirir posturas críticas em relação às suas próprias práticas e à prática de outros.

Giroux (1997) preocupa-se com o fato de que algumas vertentes tradicionais marxistas, não dão atenção devida à cultura, impedindo “[...] uma compreensão clara de como o significado é produzido, mediado, legitimado, e questionado dentro das escolas e outras instituições educacionais” (GIROUX, 1997, p. 42). Embora a esfera econômica e as relações sociais de produção ainda sejam consideradas por ele como importantes alvos de análise crítica, elas, todavia, não podem mais suplantar os conceitos de cultura e poder para explicar os aparatos históricos de dominação e luta. Ao mesmo tempo, Giroux (1997) defende que subestimar a existência de uma luta contra-hegemônica no campo da cultura escolar faz os críticos educacionais “parecerem conselheiros do desespero” (p. 49). Isto vai contra o que o autor acredita que deveria ser uma das finalidades de uma análise crítica da escolarização. Nesse sentido da cultura como elemento que se insere também na lógica de disputas e conflitos, é que Giroux (1997) utiliza-se do termo “política cultural” como categoria fundamental para os intelectuais transformadores, salientando que para ele, são também os alunos intelectuais transformadores, e não somente os docentes, aproximando-se aqui do pensamento de Gramsci (1982).

Desejo argumentar que, para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que

separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas (GIROUX, 1997, p. 137).

Perceber estudantes e professores como intelectuais transformadores demanda a compreensão em como as formas materiais e vividas de cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas. O autor defende uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa e propositiva que permita aos educadores enquanto intelectuais transformadores compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas. “Uma pedagogia assim torna problemático o modo como professores e estudantes sustentam, resistem ou acomodam aquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam dentro das relações de poder e dependência existentes” (GIROUX, 1997, p.138).

Giroux (1997) ao argumentar que os estudantes deveriam aprender a compreender as possibilidades transformadoras de suas experiências, ressalta que para fomentar esta possibilidade, os futuros profissionais da educação devem ter como premissa o dever de tornar o conhecimento escolar relevante para a vidas de seus alunos, de forma que os mesmos tenham voz, ou seja, afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico “fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes” (GIROUX,

1997, p.56). Esta questão de dialogar o conhecimento com a realidade dos alunos, para o autor não é uma simples estratégia didática e metodológica, visando uma assimilação mais eficaz, e sim, uma condição crucial para que o aluno perceba em sua realidade, uma possibilidade de interferência, a partir de um conhecimento que lhe é transmitido dialogicamente. A aproximação com Paulo Freire é visível, tanto que o próprio Giroux (1997) cita-o a respeito desta questão:

Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade sócio-econômica mais ampla. Além disso, é importante que os estudantes não apenas pensem sobre o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas. Por exemplo, é tolice em nossa opinião envolver os estudantes em tópicos de desigualdade política e social em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial. Mesmo que se faça uma ligação com a realidade mais ampla, o fracasso em abordar e implementar a prática não irá trazer aos estudantes o aprendizado implicado no apelo de Freire (GIROUX, 1997, p. 69).

Ainda sob nítida influência freireana, Giroux (1997) declara que os professores além de tornar a experiência relevante para os alunos, precisam torná-la também problemática e crítica, através do questionamento da mesma em busca de suas suposições ocultas. O direcionamento crítico é necessário para ajudar os estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências. Assim, os professores precisam desenvolver uma abordagem pedagógica na qual as experiências e o conheci-

mento, sejam emancipadores, “[...] possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral” (GIROUX, 1997, p. 35).

É natural que Giroux (1997) possua uma abordagem freireana, através de seu conceito de intelectual transformador – que concebe a Educação como uma fonte também de resistência – pois para o autor, é Paulo Freire um dos pioneiros desta concepção de educação. Giroux (1997) explica a originalidade do pensamento freireano, bem como suas contribuições para a Pedagogia Crítica, do seguinte modo:

Dentro desta conjuntura teórica, Freire introduz uma nova dimensão na teoria e prática educacional radical. Eu digo nova porque ele liga o processo de luta às particularidades das vidas das pessoas e ao mesmo tempo argumenta em prol de uma fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação. Esta é uma noção de educação que não provém apenas da análise crítica e do pessimismo orweliano; é um discurso que cria um novo ponto de partida ao tentar fazer com que a esperança seja realizável e o desespero não convincente.

A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação. Conseqüentemente, como expressão de uma teoria social radical, a política cultural de Freire é mais ampla e mais fundamental do que qualquer discurso político específico, como, por exemplo, a teoria marxista clássica, ponto que muitas vezes confunde seus críticos. Na verdade, ela represen-

ta um discurso teórico cujos interesses subjacentes se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação (GIROUX, 1997, p. 146).

O pedagogo crítico necessita conceber-se como intelectual transformador que vê na Educação uma possibilidade de interferência na realidade, modificando-a, tendo como o horizonte um mundo menos desigual, mais justo, pautado nos valores do respeito à diferença, e do diálogo como categoria essencial da prática pedagógica. O encontro de Giroux e Freire se dá a partir dessas premissas. Assim sendo, ser intelectual transformador na perspectiva de Giroux (1997) vai ao encontro do que é um educador libertador/emancipador nas acepções freireanas.

Trata-se de construir junto aos futuros professores, convidá-los a deslocar o olhar na ótica dos oprimidos, fazê-los refletir acerca da importância de valores ligados à transformação social, não significa uma defesa de apenas um modelo de educação: o modelo dos oprimidos em contraponto aos opressores. Não se trata de substituir uma educação, calcada na hegemonia dos valores dominantes, por outra, marcada pela hegemonia dos dominados. Neste sentido, Paulo Freire, nos dá a exata dimensão do tipo de professor libertador que vai ao encontro com a abordagem adotada por Giroux:

[...] o chamado ‘padrão’ é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, suas implicações políticas. [...] terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: ‘Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom inglês’’. Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e o outro

professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês [...] o professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

O professor libertador de Paulo Freire, não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, e assim, ao problematizá-lo, exerce sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freireana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa. Para Freire (2013), educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação nunca é uma ação neutra.

Obviamente, conforme vimos em sua exemplificação, não há educação sem conteúdo, porém concebê-lo de um modo mecânico pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem, de modo que em sua formação, o educador precisa estar ciente de que ao transmitir um conteúdo de modo mecânico, está perdendo uma oportunidade de dialogá-lo com seus educandos. Em Freire (1996) a dialogicidade se realiza numa posição horizontal, na relação educador e educando, e ao ser alcançada, provoca a ressignificação da realidade.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 36).

O educador libertador, em sua prática docente deve instigar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmis-

são. Contudo, questionamos: como cobrar tais valores dos futuros profissionais da educação, se não lhes é oportunizado estas concepções? Ou, como cobrar se não lhes é dado estes exemplos na prática? Em outras palavras, os professores dos cursos de formação, que pretendem defender estes valores, precisam fazê-lo sob dois aspectos: teoria e prática.

Teoria no que diz respeito a possibilitar aos estudantes da graduação embasamento conceitual para respaldar seus olhares e fazeres docentes, e prática no que tange a própria postura do professor universitário que formará esses estudantes. De nada adianta discursar as concepções de Paulo Freire, Henry Giroux, Michal Apple, dentre outros, se ao fazê-lo, monopoliza a fala e o saber, se contradiz em suas ações, e nega a experiência prática dos estudantes que ali estão. Sabe-se que a maioria dos estudantes que visam ser professores, conciliam o curso com experiências de estágio, portanto, possuem um rico cotidiano a ser dialogado continuamente em sala de aula com o docente.

Quando Freire (1996, p. 14) caracteriza o educador crítico como “[...] criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente”, é profundamente necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros professores.

O educador libertador de Freire (2013), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) diz que ensinar demanda inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando.

Considerações finais

Não foi objetivo aqui, imperar o pessimismo a respeito da formação de professores nos cursos de licenciatura, e sim, indicar

alternativas viáveis que demandam uma nova forma de pensar esta formação. Para isso, buscamos apontar principalmente as teorias de Paulo Freire e Henry Giroux como alicerces para um novo perfil de professor, comprometido com uma sociedade mais justa, coletiva, que não aceita como natural as desigualdades, opressões e injustiças.

De pleno acordo com as ressalvas de Carneiro (2006), mesmo diante de condições adversas às transformações, não podemos deixar de perceber que, nos últimos anos houve uma evolução na discussão teórica de caráter mais crítico no que diz respeito à contribuição para refletir o papel do professor nos cursos de formação. Diversos pesquisadores têm realizado estudos em constante diálogo com novos saberes, buscando não mais verdades absolutas e sim alternativas de mudanças dentro de nossas instituições educacionais.

Os futuros profissionais da educação, em suas práticas, certamente farão muitas escolhas, e estas podem ter um caráter crítico, ainda que sutil. Pode cada palavra, guardar em si um impulso de insubmissão e de questionamento. O homem, tal qual a sociedade não é um processo acabado, como afirma Freire (1996). Por isso, a educação pode sempre ofertar sua contribuição, seja na naturalização das injustiças, seja no inconformismo.

É profundamente importante que os futuros profissionais da educação se livrem do individualismo excessivo, típico do neoliberalismo que permeia o contexto educacional em nossa sociedade. Substituam o excesso de “eu” pela ênfase no “nós”, preocupando-se não somente com a própria ascensão profissional, mas também na construção de uma sociedade mais justa, menos excludente, cientes de que a educação, mais do que uma projeto individual, é uma construção em conjunto, um pacto coletivo, que diz respeito a que tipo de sociedade desejamos construir.

Por fim, as palavras de Paulo Freire parecem escritas nos dias atuais, e resumem com brilhantismo a importância do professor ciente de sua ação no mundo, sempre em conjunto, e sempre em luta.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercer-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandona-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, avilta-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 40).

Referencias

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**. Análise Internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100 -114.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 80-98, 2002.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, ano XXII, n. 74, p.1-19, 2001.

CARNEIRO, A. L. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-11, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982

FISCHMAN, G. E. SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, p. 3-18, 2010.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ROTHBARD, M. **Por uma nova liberdade: o manifesto libertário.** Tradução Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SAUL, A. M. SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista brasileira Estudos pedagógicos.** Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p.10-27, 2005.

Recebido em: 19.09.2014

Aceito em: 05.08.2015

Professor reflexivo e pesquisador: compreensões de professores de duas universidades finlandesas

THYARA ANTONIELLE DEMARCHI

Pedagogo, bolsistas CAPES, mestranda em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB.
E-mail: thyara.antonielle@gmail.com

RITA BUZZI RAUSCH

Doutora em Educação. Docente e pesquisadora no PPGEd da FURB. E-mail: ritabuzzi rausch@gmail.com

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa mais ampliada que resultará na dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau e aborda a análise das compreensões de professores de duas universidades finlandesas acerca dos conceitos de “professor reflexivo e pesquisador” que permeiam suas práticas e conhecimentos. A questão central da investigação foi: “Quais as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador?” O objetivo foi “analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador” a partir de entrevistas semiestruturadas com oito professores sendo quatro de cada universidade. As entrevistas aconteceram nos meses de janeiro a março de 2014 na Finlândia. Na análise dos dados apoiamos-nos nas ideias centrais de Nóvoa (2001); Schön (1987); Gomez (1992); Dewey (1985), Sadalla (2006) e Sá-Chaves (2002) acerca de professor reflexivo, em relação ao professor pesquisador, tivemos como suporte as ideias de André (2001, 2006); Lüdke (2001, 2005), Rausch (2008, 2010) e Imbernón (2012). Os resultados da análise apontaram que em algumas falas, é possível verificar certa disparidade nos significados dos conceitos, entretanto, sinalizamos pontos como a presença da pesquisa dentro da formação de professores, a preocupação no auxílio aos estudantes em desenvolver-se como professores que refletem sua prática, articulando a teoria e os questionamentos constantes dentro do contexto universitário e escolar, de forma autônoma e cooperativa.

Palavras chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Professor pesquisador.

ABSTRACT

This article is part of an extended research which will result in a dissertation of a Postgraduate Education Program from Regional University of Blumenau and discusses the analysis of teachers' understandings from two Finnish universities about the concepts of "reflective teacher and teacher as a researcher" that guides their practice and knowledge. The main question in this research was: "What are the understandings of teachers from two Finnish universities about reflective teacher and teacher as a researcher" The aim was to "analyze the teachers' understandings from two Finnish universities about reflective teacher and teacher as a researcher", using data from semi-structured interviews with eight teachers, four from each university. The interviews took place from January to March 2014 in Finland. For the analyzed data we used the central ideas of Nóvoa (2001); Schön (1987); Gomez (1992); Dewey (1985), Sadalla (2006) and Sá-Chaves (2002) basically about reflective teacher; for the concept teacher as a researcher, we had support with the ideas of André (2001, 2006); Lüdke (2001, 2005), Rausch (2008, 2010) and Imbernón (2012). The analysis results showed that in a few lines, you can check some disparity in the meanings of the concepts, however, some points as the presence of research within teacher training, the concern in helping students development as teachers that reflect their practice, linking theory and constant dialogues at the university and school context, in an autonomous and cooperative way.

Keywords: Teacher training. Reflective teacher. Teacher as a researcher.

Introdução

Os conceitos de professor pesquisador e reflexivo permeiam as discussões atuais no que concerne à formação de professores, principalmente quando visa compreender suas práticas educativas e o seu fazer docente. Com base nisso, propomos analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas, uma da cidade de Jyväskylä e outra da capital do país, Helsinque. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com quatro professores de cada uma das duas universidades no período dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2014, totalizando oito professores

participantes. A questão a qual nos ativemos para buscar compreender as concepções dos professores destas duas temáticas foi de maneira simples e objetiva: qual é a sua opinião sobre professor pesquisador e professor reflexivo? Desta maneira, visamos, a partir disso, “analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador”, delimitando-nos ao nosso objetivo geral. Nossa principal indagação deu-se a partir da questão problema: “Quais as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador?”.

Com base nisso, justificamos nossas escolhas a partir de informações lidas e relidas em reportagens e documentos referentes à educação finlandesa e principalmente, ao modo como são formados os professores neste referido país. Atualmente existe uma grande ênfase da mídia em torno dos países bem sucedidos no PISA – avaliação comparada a nível mundial que avalia o desempenho dos estudantes em áreas como a matemática, leitura e ciências. Foi então, a partir dos últimos resultados desta avaliação que a mídia trouxe questões pertinentes para serem refletidas em países com os melhores resultados, o que inclui a Finlândia. Questões estas que nos fizeram pensar sobre a forma como estes professores pesquisam e refletem, de modo que influencie suas práticas cotidianas nas escolas, e principalmente, como estes professores compreendem estes conceitos, que foram analisados posteriormente.

Portanto, este artigo, é resultado de uma pesquisa mais ampliada (em andamento) de dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau, que tem como foco principal analisar a formação inicial de professores de duas universidades finlandesas, intitulada “Formação Inicial de Professores na Finlândia: um olhar a partir de documentos e dizeres de professores das universidades de Helsinque e Jyväskylä”.

Logo, dividimos este artigo em cinco partes, em que a primeira compreende a introdução, na qual pontuamos o principal objetivo do artigo, bem como, assinalamos nossa justificativa para tal. A segunda parte do artigo refere-se à metodologia utilizada, enquanto na terceira parte do artigo consta a fundamentação teórica, em que situamos os leitores na discussão atual sobre professor reflexivo e pesquisador. A análise dos dados gerados por meio de entrevistas localiza-se na quarta parte, em que buscamos articular a fala destes professores entrevistados com autores os quais discutem tais conceitos de professor pesquisador e reflexivo. Por fim, apresentamos a conclusão, como a quinta parte, em que sucintamente apresentamos questões que nos chamaram atenção durante o processo de análise e que também entram em consonância com os autores estudados.

Metodologia

Quanto à metodologia da pesquisa, delinea-se na abordagem qualitativa, pois visa analisar compreensões, crenças, maneiras de pensar de professores que envolvem os conceitos de professor reflexivo e pesquisador. Com base nisso, nos ativemos às respostas geradas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professores de duas universidades finlandesas. A entrevista semiestruturada possibilitou compreender a partir dos dados gerados, de maneira mais sucinta, o que estes professores compreendem e entendem sobre professor reflexivo e pesquisador.

A seleção dos sujeitos participantes aconteceu a partir de uma consulta dos sites institucionais das duas universidades, e em conversas via e-mail com as pessoas responsáveis pelas relações internacionais de ambas as universidades. Depois da seleção, entramos em contato via e-mail com estes professores, explicando detalhadamente os objetivos da pesquisa. Posterior a isso, uma viagem à Finlândia foi programada, com base nos períodos das entrevistas

agendadas. Todos os professores concordaram em participar e assinaram um Termo de Consentimento, em que asseguramos preservar suas identidades. Para tanto, iremos nos referir aos professores utilizando o termo “professor 1”; “professor 2”, “professor 3” e assim por diante.

Para a análise dos dados, utilizamos como suporte a análise de conteúdo, em que a partir disso tornou-se possível verificar com maior profundidade as compreensões dos professores em torno das perguntas: “qual é a sua opinião sobre professor pesquisador? O que significa professor reflexivo para você?”.

Discussões atuais sobre professor reflexivo e pesquisador

O século XXI trouxe os conceitos de professor reflexivo e pesquisador para a formação professores com muita força, em que é possível encontrar diferentes tipos de pesquisas com estas temáticas, a fim de dialogar sobre novos aspectos inerentes ao processo de formação, e que, além disso, caracterizam estes aspectos como fundamentais para uma formação plena. A questão chave é compreender: porque é importante ser um professor reflexivo e pesquisador na contemporaneidade? Segundo Nóvoa (2001, sp.), os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo têm na realidade diferentes significados, mas, que tem a função de dizer a mesma coisa. Conforme o autor:

São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor

que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

O pensamento de Nóvoa (2001) nos remete a analisar de que forma estes conceitos aparecem em diferentes situações, se realmente estão interligados, se existe a possibilidade de uma separação de ambos os aspectos. Para tanto, o conceito “reflexão” de acordo com o dicionário¹, significa:

1. Ato ou efeito de refletir. 2. Prudência, juízo, tino, pensamento sério. 3. Meditação. [...] 10. Consideração atenta de algum assunto; cálculo, raciocínio; aplicação do entendimento, da razão. 11. Argumento, comentário, observação, ponderação. 12. Argumento contrário, objeção, réplica. Filos: o estudo do pensamento; a razão debruçando-se sobre si mesma. Moral: exame de consciência.

De certa forma, seus diversos significados possibilitam uma visualização da pesquisa e da reflexão como processos inerentes. Mas para isso, trouxemos o conceito “pesquisa” e suas significações, em que pesquisa, significa no dicionário² “1. Ação ou efeito de pesquisar; busca, indagação, inquirição, investigação. [...]” Como pode-se perceber a palavra ‘ato’ e ‘ação’ aparecem com certa frequência dentro dos significados destes conceitos, o que permitem uma noção de movimento, de algo acontecendo. Unir estes dois conceitos, dentro da formação de professores ou da própria prática educativa, traz a oportunidade de formar um professor (dentro da universidade e da escola) que reflete sua prática e pesquisa sobre ela, indagando-se continuamente sobre as diversas possibilidades existentes, e, além disso, em tornar-se um profissional pesquisador e reflexivo.

¹ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reflex%E3o>> Acesso em: jul. 2014.

² Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pesquisa>> Acesso em: julho de 2014

Com base nisso, podemos definir o professor reflexivo, como aquele que reflete sobre as suas práticas à luz da teoria, pensa, indaga, e a partir disso, reelabora. Portanto, podemos dizer que “[...] é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores.” (NÓVOA, 2001, sp) O professor reflexivo é aquele profissional que reflete continuamente sobre questões pertinentes ao seu trabalho docente, bem como, sobre o que já realizou e o que deseja realizar, mostrando-se um sujeito em permanente análise das situações e contextos nas quais participa. Portanto, o professor reflexivo deve sempre estar atento aos diversos tipos de aprendizagens e dificuldades presentes, ressignificando sua prática docente em um processo contínuo. Mas, ser um professor reflexivo é muito mais que refletir sobre a sua própria prática, é uma forma de potencializar, se autoavaliar, para que a prática seja efetiva, ou seja, mais intensa. Para Zabalza (2004, p. 126): “[...] refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.” Por isso, a importância de que ser reflexivo não basta somente na vida profissional docente, mas, além disso, ser reflexivo na vida pessoal e social (ZABALZA, 2004).

Outro autor que costuma ser estudado com frequência a respeito de reflexão é Donald Schön, e seus estudos têm muita influência no campo da educação e principalmente na formação de professores. A partir do termo “praxiologia para a reflexão”, Schön (1987) definiu o processo de reflexividade em quatro etapas: conhecimento na ação; reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Mas, estes processos não são independentes de si, entretanto, completam-se. Para o autor, é importante pensar que os profissionais reflexivos necessitam tratar estes aspectos como uma espiral, refletindo ‘na’, ‘sobre’ e ‘para a ação’ sucessivamente.

Gómez (1992) traz as concepções e discussões de Schön em torno desses diversos aspectos da reflexividade, em que o “conhecimento na ação”, por exemplo, manifesta-se no *saber fazer*, ou seja, é um componente que orienta as ações e capacidades humanas. O Pensamento prático, como é definido por Schön, caracteriza-se como a “reflexão na ação”, é uma espécie de diálogo em torno das diversas situações problemas, com o fim de uma intervenção mais concreta. Assim, é quando há um envolvimento do sujeito, uma sistematização da problemática que condicionam a uma ação e reflexão. Considera-se como um processo de confrontação dentro do contexto com a determinada realidade problemática, que se pretende modificar. Esse contato com a situação prática possibilita a construção de novas teorias, conceitos e esquemas, aprendendo com o próprio processo, ou seja, ressignificando-se. Em relação à “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação” evidencia-se como processos de análise posteriores da sua própria ação. Quer dizer, “é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (GÓMES, 1992, p. 105). Componentes estes, essenciais durante o processo de análise da prática pedagógica do professor, que exige total atenção. A “reflexão sobre a ação” leva em conta o individual e o coletivo, como também, processos e procedimentos utilizados durante as primeiras fases da reflexividade, “supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto.” (GÓMES, 1992, p. 105) Para Gómez (1992) todos estes processos fazem parte do *pensamento prático* do professor, em que são dependentes um do outro. Assim, pontua que:

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade de ensino na escola numa perspectiva inova-

dora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação (GOMÉZ, 1992, p. 106).

Com base nisso, Imbernón (1994) defende que os processos formativos da primeira etapa de formação do professor, a formação inicial, deveria considerar a profissão professor em toda a sua multiplicidade e diversidade, promovendo momentos que valorizem esta etapa de desenvolvimento, pensando sempre, nas mudanças constantes do campo educacional. Além disso, “deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p.50). Para tanto, vale ressaltar a importância da preparação destes profissionais frente às mudanças deste contexto, incorporando a este processo inicial a pesquisa e a constante reflexão.

Dewey (1985), em seus estudos já preservava a ideia de que a educação é uma experiência em constante construção e reconstrução, em movimentos que caracteriza a transformação das experiências passadas para a construção, e desenvolvimento de experiências que se seguem. Assim, a aprendizagem, para Dewey, é uma sucessão de experiências vivenciadas pelos sujeitos em diferentes tempos e contextos. Segundo Sá-Chaves (2002, p. 109) a reflexividade é um processo espiral, ou seja, “[...] processo integrador de saberes passados e presentes compulsiona, inequivocamente, para novos saberes que, sempre reafirmados e confrontados constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto do futuro”. Aprendizagem esta, que leva em consideração a

consistência teórica e principalmente as vivências, ou seja, a prática do professor em sala. Portanto, o homem, por meio do método científico, ou seja, pela educação, interpreta e estuda o mundo, adquirindo acumulativamente conhecimentos significativos e valiosos, que conseqüentemente insiste em uma busca contínua por novos conhecimentos. Em consequência disso, Dewey acreditava que os saberes e as habilidades dos sujeitos precisam ser integrados à sua vida como cidadão, sujeito, pessoa e ser humano. O professor passa a ser o sujeito responsável pela sua própria “formação”, em que leva em considerações experiências anteriores, em que integra de maneira sistematizada diferentes vivências e que se apropria, refletindo sobre sua trajetória de experiências.

Com isto, um ponto chave da reflexividade, é a experiência e por consequência a aprendizagem, ou seja, movimentos indissociáveis. Segundo Canário, a aprendizagem constitui o sujeito a partir do trabalho realizado sobre ele mesmo. Ou seja, “o sujeito, com o seu patrimônio de experiências, institui-se, portanto, como recurso principal para a sua própria formação” (CANÁRIO, 2006, p. 25).

A experiência em concomitância e indissociável da aprendizagem é uma construção por meio do que o autor chama de “processo de teste pela ação”, em que é ativo, sempre no processo de aprendizagem a partir das experiências sucessivas. O professor é uma espécie de artesão que constrói e reconstrói continuamente sua prática e os seus saberes profissionais, sendo muito mais do que um mero reprodutor de teorias e métodos incrustados na sua prática. Este professor tem o dom de refletir e re-configurar sua prática e seus saberes sempre de acordo com as necessidades, contextos e sujeitos.

No que concerne ao professor pesquisador, destacamos a sua intencionalidade de melhora do currículo para além da pesquisa, mas, além disso, de ressignificar a sua prática, a sua docência, a fim de, se qualificar profissionalmente. É aquele que pesquisa a partir de um princípio científico, que mergulha no

processo de investigação por meio de um método mais sistematizado. Lüdke (2001) destaca a necessidade do acesso e a prática da pesquisa durante a formação de professores, pois, assim não lhe faltaram recursos e indagações que venham ao encontro da sua realidade, caracterizando como um “recurso de desenvolvimento profissional”. A autora destaca ainda que o fato do professor ter uma prática e uma postura reflexiva não significa denominá-lo como um professor pesquisador. Apesar disso, pontua ainda que o fazer pesquisa necessita uma posição reflexiva, em que ambos os aspectos podem se envolver como um componente crítico (LÜDKE, 2001).

Formar um profissional com estes componentes, pesquisa e reflexão, representam uma espécie de componente estratégico para um desenvolvimento profissional mais amplo, em que o universo acadêmico desempenha um papel fundamental, destacando o profissional professor com um perfil de pesquisador, tanto durante o processo de formação como também durante sua prática futura. Denota-se, portanto, que a pesquisa é um processo fundamental para a formação do professor, mas, constitui-se como um desafio. Pontua-se que existe uma lacuna entre a formação “teórica e metodológica” do futuro professor, caracterizando-se como ‘não suficiente’ para desempenhar tal papel de pesquisador no âmbito educacional. Para tanto, é necessária uma participação maior dos professores formadores neste processo, com supervisões, assegurando uma formação mais crítica em ambos os aspectos, tanto teóricos quanto metodológicos (LÜDKE, 2001, p.42). Assim, segundo a autora:

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitin-

do-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele.

As autoras finlandesas Jyrhämä e Maaranen (2012) apresentam uma pesquisa realizada na Finlândia a respeito desse conceito de professor pesquisador, durante os processos formativos e suas práticas dentro das escolas. Apresentam que na Finlândia, a formação de professores nas universidades enfatiza a importância do pensamento pedagógico, da teoria, da reflexão e da pesquisa. A partir da análise de entrevistas com professores da educação básica, as autoras abordaram questões sobre possibilidades e impasses da pesquisa orientada durante a atuação do professor em sala, bem como, durante os processos de formação desses professores. Segundo Jyrhämä e Maaranen (2012, p. 98): “Ser um professor orientado para a pesquisa é considerado que o professor pode integrar o conhecimento teórico e prático, e com base neles, formar uma teoria prática pessoal desenvolvida continuamente.” Além disso, a pesquisa orientada, segundo as autoras, não pode ser compreendida como uma mera pesquisa, mas, que abrange o pensamento e o trabalho reflexivo.

André (2001) destaca alguns conceitos tratados por diferentes autores a respeito da concepção de professor pesquisador, mas, ressalta que a maioria destas preposições tem origens comuns, como, valorização da relação teoria e prática durante o processo de formação docente, a reflexão crítica com o fim de melhoria da prática, os saberes experienciais e a autoformação com o papel ativo do próprio professor. Aponta que para muitos a concepção de professor pesquisador é a articulação da coleta de dados dentro da prática/estágio, contudo, outros denotam como a forma como estes professores desempenham o papel de implementar e desenvolver projetos dentro do contexto escolar.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o

ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

O anseio em tornar o professor pesquisador de sua prática nos dias atuais, exige certas preposições, conforme aponta André (2001), em que é necessário que haja disposição por parte do professor no processo de investigação, ou seja, uma ambição pelos questionamentos constantes; uma formação que o auxilie a formular hipóteses e problemas inerentes a sua prática; para que saiba desenvolver e aplicar métodos e instrumentos de observação e análise; recebendo apoio pedagógico durante o processo, por meio da possibilidade de grupos de estudos; utilizando materiais, fontes de consulta e bibliografias especializadas que estejam ao seu alcance; e, para, além disso, que não subestime o trabalho cotidiano do professor e que atenda aos requisitos necessários a uma pesquisa científica de qualidade.

Mesmo que professor reflexivo e professor pesquisador são processos diferentes, destacamos a necessidade de se *inter-relacionarem*, visando a possibilidade de uma combinação destes dois processos na formação de professores, no sentido de que a pesquisa pode caracterizar-se como promotora do processo de reflexividade dos professores. Esta relação entre pesquisa e reflexão pode ser concebida de forma interligada, ou seja, em que a reflexão é uma espécie de pesquisa e a pesquisa uma reflexão. Portanto, podemos entender que a reflexividade tem a possibilidade de envolver a pesquisa, e que durante a pesquisa, existe a possibilidade de aprimorar a prática reflexiva dos professores (RAUSCH, 2010).

Professor reflexivo e pesquisador nos dizeres de professores finlandeses

Diante da importância em discutir novas ferramentas vinculadas à formação do professor, que possibilitem um paradigma reflexivo e investigativo no fazer docente, discutimos, em concomitância com as falas de professores de duas universidades finlandesas e a teoria referente a estes conceitos, a forma como é compreendido estes conceitos na formação inicial de professores da Finlândia.

Nos dados coletados por meio das entrevistas, a maioria dos professores trouxeram respostas similares, ou seja, elencando os significados destes conceitos, de forma cruzada, como se um completasse o outro. Apresentamos breves episódios das entrevistas transcritas a seguir que revelam tais afirmações:

Eu gosto da ideia. Mas você pode entender a ideia em muitas maneiras, eu penso. Minha ideia é que o professor deve ser crítico sobre si mesmo e sobre a escola. Assim, ele deve perguntar o que é importante, o que deveria estar ensinando para as crianças para que eles precisem. Como a escola deveria ser mudada. (Professor 8)

Isso soa um pouco mais prático, e estamos usando esse tipo de ideia quando estamos na prática/estágio. Porque quando os futuros professores dão suas aulas peço-lhes feedbacks depois das aulas ou no final do dia. Eles começam a refletir sobre o que aconteceu. Eu não estou dizendo nada de imediato, ou eu vi ou senti, ou a minha conclusão. Eu quero que eles pensem sobre o que eles têm visto ou feito, então nós discutimos. (Professor 2)

Reflexivo? Essa é uma... Isso é algo que eu estou bem interessada. Claro, é chegar à frente para refletir o que fazemos e como ser bem sucedido nisso. Como podemos fazer a classe melhor? Há pontos sociais e naturais importantes para o professor... Eu penso. (Professor 3)

Inferimos que a partir destas três falas é possível verificar o quanto a reflexividade é um ponto bastante presente. Como por exemplo, o fato de os estudantes, em processo de formação serem questionados, induzidos a diversas indagações no que concernem

principalmente as suas práticas durante este processo de formação e, além disso, como uma forma de orientação à reflexividade para a posterioridade, ou seja, quando estiverem atuando em sala de aula. Conforme Sadalla (2006, p. 36):

[...] na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a resignificá-las, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Outras falas dos professores das duas universidades evidenciaram a presença da questão da reflexividade, como do professor 4, que naquele período desenvolvia uma pesquisa a respeito do professor reflexivo, como modelo de supervisão da prática educativa dentro da universidade em que atua.

Eu tenho um artigo sobre os métodos para fornecer suporte para (in) reflexão e nós já submetemos nossas correções para o artigo. O título deste texto submetido é apresentado a partir da ação para a compreensão de professores-alunos, da aprendizagem de uma razão prática durante o ensino e prática, a prática reflexiva. [...] Eu estou especialmente interessado neste método, e estou usando como guia na prática dos estudantes/professores, eu sou um supervisor da prática de professores.

Com base nisso, inferimos que além de exercer a prática da reflexividade em seu cotidiano, o professor 4 busca aprofundar-se

nas questões que permeiam tal conceito por meio da pesquisa, a fim de, compreender quais entendimentos seus estudantes têm em torno disso. Dessa forma, pontuamos Imbernón (2012), que ressalta a aprendizagem cooperativa, pois, além de envolver-se em estudos acerca da reflexividade, o professor procura incentivar seus estudantes a compreender como funcionam tais processos, a partir de uma pesquisa. Imbernón (2012, p. 92) ainda afirma que “o pensamento reflexivo impulsiona a indagação, a busca e o questionamento constantes.” Para tanto, este professor comenta outras questões pertinentes da sua pesquisa sobre a reflexividade, como:

Este tem sido um caso de investigação, mas, basicamente, eu ainda estou fazendo a mesma coisa com vídeos, professores e estudantes/professores, aulas e então nós vemos e peço a ele ou ela para refletir sobre o que ela vê e o que você estava pensando quando isso aconteceu, por exemplo. Então, esse tipo de coisas. [...] Estou interessado nisto como uma forma de apoiar a reflexão para melhorar e apoiar a variedade de raciocínio prático que eles poderiam ter. A coisa é, muitas vezes, o estudante/professor faz as coisas com base em observações empíricas, ou em demandas das situações, e menos capazes de pensar sobre o ponto de vista teórico ou tipo de premissas estipuladas ou, então, seus valores, quais são os valores relativos a situações de ensino? [...] Nós tentamos levá-los aos melhores argumentos para suas decisões e suas ações.

Notou-se nesta fala o quanto o professor 4 preocupa-se em relação ao processo de construção da reflexividade, como um método de auxiliar os estudantes futuros professores em suas práticas cotidianas nas escolas. Portanto, inferimos que o professor 4 pontua a importância da reflexão nos processos formativos, e principalmente, como uma ferramenta interligada as práticas dos estudantes. Rausch (2008, p. 120) apoia-se em Sadalla (2006), e aponta que a “[...] reflexividade é constituída pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Portanto, refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre

ela, mas buscar na teoria os seus fundamentos.”.

Assim, ressaltamos a fala do professor 7, em que comenta sobre este processo de reflexão no ensino da arte, disciplina que leciona na universidade:

Eu penso que no ensino da arte é sempre assim... Você está refletindo muito automaticamente... E na verdade, quando você está com crianças pequenas, especialmente crianças pequenas. [...] você está refletindo o tempo todo. Assim, você pode se perguntar e pensar o que você fez, então, “como trabalhar com essas crianças?” “Algo está errado com elas”. Então você precisa trabalhar com eles de forma diferente, ou você pode perguntar o que está acontecendo. Então o tempo todo, você está refletindo. (Professor 7)

Podemos dizer que existe certo envolvimento com os processos da reflexividade, de forma simplória, ou seja, uma espécie de análise posterior ao que foi feito, mas, é preciso cuidado quanto a isso, para tanto, conforme Rausch (2008, p. 120): “Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomando-se consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e ressignificando-o constantemente.”.

Encontramos em outras falas a presença de concepções de reflexividade, de como ocorre este processo, inculcado na vida pessoal e profissional do professor, como, por exemplo, na fala dos professores 7 e 6:

Eu penso que o ensino de arte é muito intenso, acho que tudo no ensino, seja o que for, é tudo muito intenso... Porque você está de alguma forma, refletindo sobre si mesmo, e isso de alguma forma vem. (Professor 7)

[...] eu acredito que eles refletem o tempo todo. Eles fazem o seu próprio estudo a partir desta aprendizagem ao longo da vida. (Professor 6)

Inferimos a partir da leitura do pensamento de Nóvoa (1992) que ressalta questões sobre a autonomia do professor, que pode

ser possibilitada a partir da sua formação dentro da universidade, inculcando em um desenvolvimento profissional, que promova um auxílio ao desenvolvimento de um profissional reflexivo como responsável pela sua própria formação. Portanto, podemos caracterizar principalmente no que concerne a fala do professor 7, que a partir do ‘aprender fazendo’, assinalando que a prática é considerada um *practicum reflexivo*. Ou seja, momento em que os estudantes são envolvidos em diálogos sobre a prática, em que a própria escola pode ser considerada como um contexto de *practicum reflexivo* dos professores em formação (SCHÖN, 1992).

O professor 5 pontua que a reflexividade é algo muito comum dentro dos contextos universitários finlandeses, e, além disso, ressalta como este processo ocorre ou deveria ocorrer:

Esses são um dos pontos chave em nossos programas de formação de professores. Deveria ser uma pessoa reflexiva, ser um professor reflexivo, eles deveriam pensar sobre o porque estão fazendo algo e não apenas fazê-lo, porque você sabe que é sempre feito deste jeito, você deve refletir sobre o porquê de alguma coisa que estão fazendo e a maneira que eles estão fazendo e como eles estão fazendo isso. (Professor 5)

Assim, este pensamento prático reflexivo do professor é algo que não pode simplesmente ser ensinado dentro dos contextos de formação de professores, mas, além disso, é algo que pode ser aprendido com base em uma reflexão coletiva e cooperativa, com o auxílio do professor formador e seus colegas. Desta forma, pontuamos aqui o estágio/prática supervisionado como uma importante ferramenta de construção da reflexividade nos processos formativos. Portanto, “o profissional competente actua reflectindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (GÓMEZ, 1992). No que diz respeito a esta supervisão e auxílio do professor formador neste processo de desenvolvimento da reflexividade de seus estudantes futuros professores, pontuamos a fala do professor 2:

Então, eu posso lidar com isso melhor, é o nível muito mais alto, você precisa de mais conhecimento para fazer isso. Quero dizer, às vezes está acontecendo, mas, em geral, talvez, seja demais para mim. É difícil conseguir este nível de educação. (Professor 2)

Consoante com a fala do professor 2, inferimos que este mostrasse ciente dos diversos níveis de reflexividade, colocando com algo muito difícil de ser alcançado por um simples processo de pensamento e reflexão da prática diária. Denota-se que segundo Gómez (1992) a presença do professor neste processo de desenvolvimento da reflexividade em seus alunos, age como uma forma de tutor ou guia, que é visto pelo autor como fundamental e necessária no currículo de formação de professores. Garantindo, com isso, a presença de professores formadores experientes e cientes de tais implicações dentro do processo de formação de professores, em que “se responsabilizem pela aprendizagem da reflexão *na* e *sobre* a ação dos futuros professores” (GÓMEZ, 1992, p. 113) É importante ressaltar aqui, que os níveis de reflexividade apontados por Schön, consistem em uma forma de capacitar o futuro professor a refletir de forma crítica sobre as suas ações.

A partir disso, vale ressaltar questões pertinentes ao conceito de professor pesquisador trazidas pelos professores entrevistados, muitas vezes relacionando àqueles estudantes em processo de formação que estão desenvolvendo suas pesquisas finais do curso de formação de professores, como, por exemplo, pontua o professor 5:

E professor pesquisador, eu penso que é a chave, nós formamos nossos estudantes para fazer pesquisa durante a tese de bacharelado e tese de mestrado, de acordo com a metodologia e pesquisa, mas nós também tentamos encorajá-los a ter... E isso é a coisa mais importante, tentamos incentivá-los a ter uma abordagem crítica, uma abordagem científica para o ensino. Assim, eles iriam o tempo todo, fazer perguntas a si mesmo, sobre os seus métodos e também o currículo e os conteúdos do currículo, sobre tudo. (Professor 5)

Com base nisso, inferimos que o professor 5, apesar de referir-se à pesquisa somente em relação a tese de bacharel e mestrado, ele aponta como esse processo de pesquisa durante o processo de formação, como uma forma de preparação e desenvolvimento de um pensamento mais crítico, e principalmente, mais científica em relação ao ensino desses futuros professores, como forma de questionamentos sobre o contexto no qual estão inseridos e todos os aspectos que o permeiam, como, por exemplo, os métodos de ensino, quais conteúdos são ensinados e abordados no currículo e etc. Apesar disso, o professor 6 aponta uma disparidade em que alguns estudantes desenvolvem pesquisas para além do processo formativo, enquanto outros não desejam seguir tal caminho:

Todo professor em serviço tem possibilidades de serem professores pesquisadores. Porque a nossa formação, como eu te disse, é baseada na pesquisa. Mas alguns deles só querem lecionar, e eu penso que eles fazem isso muito bem e se desenvolvem, mas, eles não querem escrever artigos. (Professor 6)

Outros professores, entretanto, apontam a pesquisa como forma de aliar a investigação às práticas cotidianas, articulando o ensino e a pesquisa, como uma necessária ação dentro do perfil profissional do professor:

Mas o professor pesquisador, talvez, todo mundo que é um professor deve ter a capacidade de ler textos científicos, para entender o que é aquilo, ele também deve ser capaz de ser crítico. Eles também devem entender que não é nada, não é apenas uma ferramenta, eles podem ter muitos tipos de ferramentas. Então, talvez, o professor em relação à sua classe deve ser capaz de ser, ou, gostar de fazer pesquisa. Para ser capaz de olhar para aquilo, o que está acontecendo, para poder analisar isso e também ser capaz de mudar o seu comportamento, se necessário. (Professor 1)

Mas, alguém tem apenas falado que agora os professores deveriam ser como os pesquisadores. Eu acho que é algum tipo de atitude para compreender que tipos de competências pertencem a todo mundo que vai ser um professor ou será, ou tentar ser um professor. (Professor 1)

O Professor 2 está fazendo uma pesquisa sobre o conceito de professor pesquisador, no qual gerou em torno de 400 questionários dos estudantes da universidade em que atua. Nesta produção científica, destaca concepções a cerca da produção de um perfil profissional baseado na pesquisa, principalmente nos dias atuais, ou seja, o professor pesquisador. Pontua ainda, que em alguns questionários verificam-se que os estudantes não possuem a ideia central e as ferramentas que permeiam o significado de professor pesquisador, destacando como ideias demasiadamente negativas em relação a isso:

Então, para mim é muito retórico, por isso, eles querem produzi-la porque soa como algo muito bom, parece muito científico e, é claro, porque somos parte da universidade, temos de produzir algumas histórias, mas, a prática de nossos alunos, aprender e sentir, é muito mais complicada a questão. Então, quando eu estou dizendo que talvez seja produzido demasiadamente, e eu sou muito crítico, mais uma vez, como você vê. Porque alguns professores ouvem, apresentam como uma história agradável, isso está acontecendo e está tudo bem, estamos produzindo professores com esse tipo de atitude, mas... Eu não tenho certeza, isso é muito mais complicado. Talvez alguns níveis sim, mas, este feedback é bastante negativo. Eles não sentem isso, e talvez essa seja a minha resposta. Mas eu não tenho certeza, devemos analisar isso usando uma análise real e ver o que ela traz. Mas de qualquer maneira, uma olhada rápida me deu essa impressão. Há muitos problemas atuais de implementação desta ideia. É muito retórico. (Professor 2)

Esta relação articulada da pesquisa apontada pelo professor 2 reflete certa preocupação a cerca de uma produção demasiada em cima do conceito de professor pesquisador, seja no contexto universitário ou escolar. Com base nisso, inferimos que é importante a contribuição do professor formador com conhecimentos científicos, ou seja, baseados na pesquisa, pois, assim, é possível verificar de que forma a pesquisa adentra o mundo acadêmico de seus estudantes, de forma que auxiliem suas práticas pedagógicas,

seus conhecimentos profissionais e, o conhecimento sobre o ensino (MIZUKAMI, 2002).

Em muitas falas, percebemos que o conceito de professor pesquisador é entendido como um professor inerente da formação de professores dentro da universidade, sendo baseada na pesquisa. Mas, aplicando-se também como uma escolha, ou seja, em que o professor escolhe se deseja ser ou não pesquisador durante sua prática pedagógica, mostrando-se totalmente desligada dos processos de refletir, analisar, pesquisar, entre outros.

Na Finlândia não é muito complicado, porque como eu disse a você, nós aqui, o pessoal aqui, que esta lecionando, também deveríamos ser pesquisadores. Então, nós somos pesquisadores, uma combinação de professor e pesquisador. E temos que ser. Quero dizer, nós podemos escolher se queremos ser somente professor, então, você leciona uma quantidade de horas/aula. Mas, se você é um professor, que quer fazer pesquisa, então, não há tantas horas de ensino, porque você precisa ter tempo para fazer pesquisas. E, para mim, é uma ideia muito natural que eles devem ser reunidos, porque, pesquisar é uma maneira de encontrar respostas. E eu acho que quando o ensino tem muitas perguntas que você quer fazer. E essa é uma forma importante de, quer dizer, é uma curiosidade, como deve ser. (Professor 3)

Temos seguido a formação acadêmica de professores agora, por 30 anos em Helsinque, uma formação de professores baseada na pesquisa, é o principal. E eu aprendi nesse tipo de programa. Eu sei que todo mundo, e muitos podem dizer: por que os estudantes/professores estudam tese de mestrado. Por que eles têm de aprender coisas metodológicas, sobre metodologias de pesquisa. Também, mas, para mim é muito interessante. (Professor 4)

Em algumas falas dos professores evidencia-se a união destes dois conceitos, um professor reflexivo e pesquisador:

Ok, porque isso é importante? Por que estamos fazendo isso? Quais são os objetivos de aprendizagem, quais os benefícios para as crianças? Para ter esse tipo de abordagem científica, duas coisas: eles simplesmente não pensam e não levam as coisas a partir de atores ativos,

professores ativos, pesquisadores ativos no que fazem. Assim eles, com este objetivo para a aprendizagem ao longo da vida, eles tentam o tempo todo tornar-se melhores professores, de modo que poderia tornar-se um aprender melhor. Eu acho que é assim, de forma natural. (Professor 5)

Eu acho que o ensino é algo em que você precisa de sua compreensão da situação. Você deve ser capaz de alguma forma analisar o que está acontecendo. E se estamos pensando o que significa analisar. Analisar significa que você deve ter algum tipo de dado. Você deve ter algum tipo de elemento sobre o que está acontecendo. Você deve ter algumas ferramentas de análise. Pesquisar é algo em que você tem esse tipo de coisas para acontecer. (Professor 1)

Segundo Rausch (2008, p. 158) a realização da pesquisa caracteriza-se como um processo altamente reflexivo, práticas estas, complementares e essenciais aos processos de formação de professores. “A investigação centra-se numa questão específica da prática, visando um estudo mais profundo e consistente e a reflexão busca estabelecer relações entre conhecimentos, prática pedagógica e o contexto social, político e cultural [...]”.

Um professor com essas qualificações que prestamos, quando estamos falando de professor pesquisador, é algo que eles realmente podem ser, usando seu próprio pensamento pedagógico, não importa o que o resultado da pesquisa diz; eles, [...] podem negociar um pouco, e refletir sobre elas. Outro ponto é que, quando eles começam a desenvolver o seu próprio ensino, eles podem precisar dessas ferramentas metodológicas, para saber como eles podem medir o seu próprio desenvolvimento, ou o desenvolvimento dos estudantes ou o desenvolvimento da interação. Seja lá o que eles querem fazer em sua própria sala de aula ou na escola. Então, eles meio que sentem que há uma maneira de torná-lo científica, não para fins de ciência, mas para o propósito de ser transparente, em que eles documentam o seu progresso. (Professor 4)

Inferimos que a fala do professor 4, traz considerações em torno da formação oferecida na universidade em que atua, sendo

esta, baseada na pesquisa. Portanto, verificamos que o objetivo principal é um alinhamento, um cruzamento das mais diversas habilidades, ou seja, um professor que use “*seu próprio pensamento pedagógico*”, a “*reflexão sobre elas*”, em que possa “*desenvolver o seu próprio ensino*”, integrando a necessidade do uso de “*ferramentas metodológicas*”, a fim de perceber e compreender os processos de desenvolvimento do próprio professor e dos seus estudantes. Para tanto, compreendemos uma união, um entrelaçamento destes conceitos, em que um se torna inerente ao outro. Para Gatti (2002, p. 9):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos [...].

Em síntese, podemos pontuar que os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo exercem papéis essenciais nos processos formativos de professores, em que refletir constitui-se fundamentalmente em um processo inerente ao fazer pesquisa. É preciso, além disso, compreender a forma como estes processos se constituem, tornando não só os professores pesquisadores e reflexivos, e sim, as universidades reflexivas, baseadas na pesquisa, que incluem formadores de professores pesquisadores e reflexivos. As compreensões destes professores formadores em torno dos conceitos de reflexão e pesquisa também precisa ser vista como algo imprescindível ao processo de formação, com o fim de desenvolver profissionalmente os acadêmicos como sujeitos críticos, criativos e principalmente, reflexivos.

Considerações finais

Com o propósito de compreender o que os professores de duas universidades finlandesas entendem por professor pesquisador e reflexivo, nos ativemos em discutir durante a análise e trazer considerações de autores que pontuam tais questões pertinentes para a formação de professores. Resumidamente, os conceitos de reflexão e pesquisa mostraram-se presentes nas falas dos professores, em que, de forma sutil, assinalaram suas diversas compreensões. Com base nisso o conceito de professor pesquisador, em muitas falas, representou uma ideia de atualização, e não como um processo amplo de desenvolvimento profissional que possibilita uma autonomia maior do docente a partir da produção de conhecimento sobre a docência. Outro ponto observado nas falas dos professores foi a questão da relação teoria e prática, em que a teoria muitas vezes é apontada como uma forma de simples suporte da/para a prática, com um certo distanciamento, mas, entretanto, denota-se que a pesquisa é aquela que mais se aproxima da teoria.

Refletindo o professor e/ou estudante futuro professor consegue ter uma melhor perspectiva de suas ações, orientando-se cada vez mais para uma análise reflexiva mais aprofundada. Podemos, portanto, apontar que a reflexividade é um processo de investigação, com o intuito de melhorar suas ações cotidianas no ensino. Refletir sobre as ações é um exercício que exige tomada de consciência sobre o contexto, de implicações e possibilidades que o cercam.

Assim, constatamos que a prática reflexiva permite ao professor desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente. Por conseguinte, sinalizamos que a relação teoria e prática nos processos de formação de professores, que contemple uma relação de transformação mútua, é vista como um importante passo de implementação da reflexividade dentro destes espaços de formação. Articula-

lando a reflexão e a pesquisa no contexto universitário e escolar, podemos perceber que é uma forma de auxílio e de possibilidades a novos questionamentos, em que o professor tem a oportunidade de desenvolver-se, tornando um profissional mais crítico, que busca teorias para fundamentar e transformar sua prática, refletindo e analisando continuamente. Diante disso, é preciso uma articulação entre teoria e prática, pois, a teoria desvinculada não é o suficiente para permitir aos professores ressignificar a sua prática, que ocorre nos momentos mais simples, como, por exemplo, nas observações, buscando compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos estudantes, buscando soluções continuamente para a transformação e melhora do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é a partir dessa atitude de reflexão que o professor desenvolve um comportamento investigativo, que ao:

[...] problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria (LÜDKE, 2005, p. 8).

Em resumo, verificamos o quanto estes aspectos, a reflexão e a pesquisa, são cruciais a serem pensadas e implementadas nos processos de formação de professores, em uma busca por formar profissionais autônomos, que possuem a capacidade de produzir conhecimento e superar desafios inerentes da prática escolar. Logo, o professor neste processo, aprende a (re)criar os espaços em que atua, (re)pensando sua prática e, principalmente (re)articulando a teoria em consonância com as suas necessidades, então,

sua práxis passa a ser o tempo todo baseada nesta articulação de pesquisa, reflexão e ensino.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a Pesquisa: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006, p. 123-134.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, 143 p.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006, 160 p.

DEWEY, John. **Experiência e natureza: Lógica, a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral.** São Paulo: Abril Cultural, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António; CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012, 127 p.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

JYRHÄMÄ, Riitta; MAARANEN, Katriina. Research Orientation in a Teacher's work. In: NIEMI, Hannele et al. **Miracle of Education: The Principles of Teaching and Learning in Finnish Schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, 288 p.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001a.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001b, 143 p.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. In: **EccoS – Revista Científica**. SP, v.7, n.2, jul./dez. 2005, p.333- 349.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar; 2002, 350 p.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em: jun. 2014.

RAUSCH, Rita Buzzi. Reflexividade e Pesquisa: Articulação necessária na formação inicial de professores. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar;. RAUSCH, Rita Buzzi (Org.). **Formação de Professores: Políticas, Gestão e Práticas**. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 147-184.

_____. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008, 328f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2002. 564 p.

SADALLA, A.M.F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In: VICENTINI, A.A.F.; SANTOS, I.H. dos, ALEXANDRINO, R. (Org.). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Graf. FE, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, 355p.

ZABALZA, M, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 20.09.2014

Aceito em:15.07.2015

Resenhas

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



RES

Diferenças na Educação: outros aprendizados

ASSIS FELIPE MENIN

Licenciado em História pela Universidade Norte do Paraná e Mestrando em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atualmente é vinculado ao Laboratório de Relações de Gênero e Família – LabGeF/UDESC. E-mail: a.f.menin@gmail.com

MISKOLCI, Richard; LEITE, Jorge Júnior (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2014. 253 p.

O livro “*Diferenças na Educação: Outros aprendizados*” é fruto de um curso sobre Gênero e Diversidade ofertado pela UFSCAR/SP para professores e professoras da educação básica, o livro trata de temas que são pertinentes a educadores e que historicamente vêm sendo ignorados pelas escolas brasileiras que são; as diferenças na escola, étnico-raciais, de gênero, sexuais e religiosas. A partir destes cinco temas diferentes autores com renomada experiência no assunto debatem o assunto a partir das dúvidas de professores e professoras sobre como tratar de determinado assunto na escola e em sala de aula. Um livro de fundamental importância para nós professores e professoras que enfrentamos todos os dias as diferenças e dilemas das crianças e jovens.

No primeiro capítulo Anna Paula Vencato analisa e expõe as *Diferenças* que são e foram construídas historicamente, e como se dão estes processos de diferenças que histórico-socialmente são vistos como fora do padrão, como o certo e o errado e que deve ser excluído ao invés de incluído, a autora trabalha com a diferença de uma forma que ela seja um meio de aprendizado, compreendida e respeitada. Ao ignorar em um currículo escolar assuntos que envolvem as diferenças como; sexualidades, gênero, religião e questões étnico-raciais é contribuir com a perpetuação histórica da exclusão e dos marcadores sociais da diferença vistos dessa forma como negativos. A diferença não pode ser transformada em desigualdade, tratando os indivíduos como iguais e ignorando as

diferenças e suas especificidades, pois é justamente ao desconsiderar as diferenças e trata-las como iguais que a escola está promovendo a desigualdade, que conseqüentemente ocasionam o não reconhecimento do ser diferente e que colabora historicamente com os processos de exclusão e discriminação, como o Bullying e todas as violências a sexualidade, religião, etnia-raça e gênero.

O segundo capítulo Tiago Duque trabalha com *Religiosidade e Educação Pública*, e a religião no Brasil deve ser tratada com respeito e principalmente com as crenças no espaço escolar, o processo é parecido com os atos de julgar e criticar as diferenças religiosas a partir da experiência do 'eu' ou da 'minha religião' e de seus valores e supostas verdades que são contestadas a partir de seu grupo étnico-religioso. É discutindo a pluralidade religiosa no espaço escolar, que, não seja uma discussão etnocêntrica, vivendo uma diferença cultural religiosa aceita e respeitada. Duque sugere uma gama de exercícios e atividades para se trabalhar no contexto escolar sobre diferenças religiosas e a partir destas ideias (que não são receitas de bolo) criar um debate sobre laicidade e as diferentes religiões que estão presente na sociedade contemporânea e conseqüentemente no ambiente escolar.

No terceiro capítulo *Desfazendo o Gênero*, Larissa Pelúcio trabalha com a questão do gênero no espaço escolar e a construção do termo gênero na história e descortina várias problemáticas e questões para se trabalhar em contexto escolar. As indagações de Pelúcio fazem com que nós professor@s nos questionemos sobre nossas práticas diárias na escola e em sala de aula sobre as normativas binárias do feminino e masculino, a escola é um ambiente machista? Opressor? E intolerante com a questão de gênero? A autora vai além do binário e do desafio de desconstruir as marcas indetificáveis do que é para menino e para menina que são historicamente e socialmente construídos, o gênero não é definido somente por uma genitália e sim por questões que bem argumentou Foucault por relações de poder, a autora questiona: "Será que somos 100%

mulher e 100% homens?” (PELÚCIO, 2014, p. 117). Além disso, nos alerta para a construção do quê a mídia veicula e a partir disso debater em sala de aula questões sobre sexualidade, masculinidade e heteronormatividade padrões estes ideais de poder e consumo veiculados na grande mídia novelas, filmes e mídias sociais.

No quarto capítulo *Escola e sexualidade: uma visão crítica à normalização* que é apresentado por Eduardo Name Risk e Fernando de Figueiredo Balieiro, neste os autores buscam criticar e expor os motivos sobre o tabu da sexualidade na escola. Partindo do pressuposto que a sexualidade é algo da intimidade do indivíduo a escola participa da invisibilidade da questão da sexualidade na escola, o que por si só já gera uma discriminação que é velada, já que em muitas escolas é tabu falar em sexualidade, perpetuando estigmas, preconceitos e discriminações, o que acarreta de fato ao baixo rendimento escolar, frequência baixa e conseqüentemente à evasão escolar. A luta é que nas escolas a homossexualidade seja debatida e desconstruída dos padrões sociais, estereotipações, concepções e legitimações sobre o poder da visão heteronormativa e a conseqüente, e a omissão da escola para com a diversidade sexual contribui, e muito, para estas violências.

Entender a sexualidade humana e trazer para escola essas diferenças, compreendê-las e respeitá-las, saindo do pressuposto de que a heterossexualidade é única forma natural e desejável, principalmente aquela estereotipada pela mídia, onde naturaliza a heterossexualidade e ironiza em programas de humor e novelas a homossexualidade, que acaba se tornando motivo de comparações nas escolas e conseqüentemente a violência do Bullying com o menino ou a menina que foge dos padrões aceitáveis da heterossexualidade. O que é intolerável em uma escola e a homofobia dos profissionais da educação, em uma pesquisa feita pela UNESCO em 2009 aponta que; “59,7% acha inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais” (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 155), realmente é inadmissível que tenhamos em pleno século XXI profissionais da

educação com este tipo de pensamento. Por fim a leitura desde capítulo ocasionou-me uma reflexão; Quais as possibilidades de integração e aceitação na escola de gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros se o currículo oculto da escola privilegia a heterossexualidade como a única forma correta de identificação?

O quinto e ultimo capítulo, *Pela desracialização da experiência: Discurso Nacional e educação para as relações étnico-raciais*, apresentado por Paulo Alberto dos Santos Vieira e Priscila Martins Medeiros, há uma busca para compreender os processos de racismo que têm origem na escola, mas também fora dela. O mito que se construiu historicamente de que o Brasil é um país miscigenado e por isso o termo ‘iguais’ e fortemente utilizado e ainda que vivemos boas relações étnico-raciais é uma falácia, toda essa construção tem sustentação na obra de Gilberto Freyre *Casa-Grande & Senzala* em que o autor relativiza e harmoniza as relações entre negros e brancos. Outra forma que a educação diferenciada recebida no Brasil é que as crianças negras sua escolarização era pautada no ensinamento do trabalho braçal e do campo.

Hoje temos discursos racializados pela televisão e mídias sociais; O que é ter uma boa aparência? O que é ter um bom cabelo? Quem é o bandido? Quem é a mulher negra no carnaval? Esses e outros são os discursos e os termos racializados midiaticamente veiculados e que buscam transformar características em ideais socialmente construídas e classifica o ser humano bonito/feio, bom/mal, certo/errado e ainda continuar criando estereótipos de humor e de trabalho do negro em programas, um racismo que é velado, de fazer piadas racistas e se retirando da responsabilidade: “Afinal alguém já havia dito isso antes de mim, eu estou somente reproduzindo”, (MEDEIROS; VIANA, 2014, p. 236).

Diante disso, a lei 10.639 de 2003 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, deu origem ao um dossiê em 2013 que aponta que grande parte destas políti-

cas não tem sido aplicada de forma linear, há um grande imprevisto quando a lei nas escolas falta investimentos e a formação continuada para profissionais da educação e as escolas que cultuam o mito da igualdade racial são as que têm os piores problemas quanto ao racismo e ao preconceito não somente a negros, mas indígenas, bolivianos e imigrantes.

A obra é de fundamental importância para profissionais da educação, ela esclarece dúvidas e prioriza a educação baseada nas diferenças e a partir dessas diferenças romper com os silêncios de escolas que são mentoras das opressões e violências, sejam essas violências de cunho religioso, étnico-racial, de gênero ou referente à sexualidade e a jamais compactuar (quem cala consente) com as violações dos direitos humanos. Vivemos em profundas mudanças na contemporaneidade, e é a partir desta profusão de diferenças que o/a professor/a torne o ambiente escolar um local mais democrático para as várias formas de se viver em sociedade.

Recebida em: 23.07.2015

Aceita em: 05.02.2016

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

- 1 **Linguagens, Educação e Sociedade** -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, es-

paçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. O número máximo de autores por artigo é 3 (três).
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

- a) Livro (um só autor):
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.
- b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

- c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
- d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- i) Dissertações e teses:
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- j) Trabalho publicado em eventos científicos:
ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

- 10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
- 11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
- 12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
- 13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
- 14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
revistales.ppged@ufpi.edu.br
Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil Número
avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por e-mail: ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm