

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 29 (jan./jun. 2010). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Campo Grande-MS, n. 29, p. 1-230, jan./jun. 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Regina Tereza Cestari de Oliveira

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicado desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Maria Cristina Paniago Lopes

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Ahyas Siss - UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Belmira Oliveira Bueno - USP

Celso João Ferretti - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Hamid Chaachoua - Université Joseph Fourier/FR

Helena Faria de Barros - UNOESTE

Iara Tatiana Bonin - ULBRA

José Luis Sanfelice - UNICAMP

Luís Carlos de Menezes - USP

Maria Izabel da Cunha - UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira - USP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - Universidad Nacional Del
Litoral-UnL/Argentina

Valdemar Sguissardi - UFSCar/UNIMEP

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Nominata de Pareceristas *Ad hoc*

Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB)

Marilena Bittar (UFMS)

Marisa Bittar (UFSCar)

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Edilza Goulart*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Versão e Revisão de Espanhol: *Blanca Martín Salgado*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Contextos educativos, formação e saberes docentes

Neste número, o Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, *Série-Estudos*, apresenta quinze artigos sobre temas inerentes aos contextos educativos, formação e saberes docentes.

A seção *Ponto de Vista*, com o texto *El derecho a la educacion em la agenda publica*, da autora Ingrid Sverdlíck, traz uma importante análise sobre a necessidade de garantir o direito público à educação, chamando a atenção para as armadilhas de alguns discursos marcadamente mercadológicos que também se pretendem como inseridos na esfera dos direitos. A autora enfatiza que para garantir o direito público à educação é imprescindível priorizar o aspecto político, em vez do econômico e tecnocrático.

A *Seção Artigos* é formada por quatorze textos e é subdividida em quatro subseções. Inicia-se com sete artigos relacionados ao contexto da educação básica, problematizando algumas de suas dimensões mais significativas como gestão, currículo, qualidade, inclusão, relação professor-aluno e produção de saberes docentes. O primeiro, de autoria de Ademar de Lima Carvalho, *A qualidade na educação: uma exigência possível*, argumenta que o ato educativo de qualidade é aquele que produz um sujeito capaz de compreender criticamente o mundo. O segundo artigo, de autoria de Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, intitulado *A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas*, analisa os resultados dos estudos e pesquisas realizadas no *Observatório de Gestão Escolar Democrática da Universidade Federal do Pará*, no período de 2005 até os dias atuais e salienta de que forma o governo foi incorporando formas de gestão das empresas privadas. O terceiro artigo, de autoria de Catarina André Hand e Vicente de Paula Almeida Junior, *Caderno do gestor*, *“caderno do professor”* e *“caderno do aluno”*: *considerações sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo*, mostra como o currículo oficial do Estado de São Paulo norteia-se nos princípios gerenciais e administrativos no trabalho com a educação e transfere a responsabilidade que era do Estado para a escola e a sua comunidade. Herivelto Moreira, no quarto texto, intitulado *Saberes docentes: natureza, aquisição e uso no contexto da sala de aula*, analisa os saberes valorizados pelos professores do ensino médio, destacando que o saber científico é o mais valorizado, juntamente com o saber da experiência, saber mais utilizado pelos professores. Carla Helena Fernandes e Guilherme do Val Toledo Prado, autores do quinto artigo, *Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola*, analisam os saberes construídos e desconstruídos pelos professores de uma escola pública municipal na sua prática docente, especificamente os relativos às *Assembléias de Classe*. O sexto artigo, de autoria de Maria Izete de Oliveira, *Inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: uma reflexão necessária*, discute a implementação da política de inclusão da criança de seis anos na escola com a preocupação que esta ocorra com qualidade, entendida pela autora como educação diferenciada, isto é, que prioriza o lúdico e a interação social. Finalizando essa subseção, o sétimo texto, de autoria de Flavinês Rebole, Eliete Jussara Nogueira e Maria Lucia

de Amorim Soares, *As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem estar e o mal estar docente na contemporaneidade*, analisa as especificidades da relação professor-aluno e a necessidade de reforçar a identidade pessoal e profissional e minimizar o mal-estar docente, que atinge grande número de professores.

A segunda subseção é formada por três artigos que versam sobre a educação em grupos específicos. O primeiro, de autoria de Neimar Machado de Sousa, Amarílio Ferreira Junior e Antônio Jaco Brand, *Soldados da fé: missão e escola entre os índios Itatim*, trata da educação jesuítica imposta aos índios num período da colonização (1631-1656), marcada pela intolerância e perda de território. Marta Regina Brostolin, Simone de Figueiredo Cruz e Fernando Azambuja de Almeida, no segundo texto, *O contexto escolar Terena na perspectiva dos professores e a construção de uma educação diferenciada*, mostram a experiência dos professores da escola Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Burity, Mato Grosso do Sul, para a construção de uma escola indígena, principalmente em relação ao material didático na língua terena e portuguesa e o uso dos saberes locais. O terceiro e último artigo dessa subseção, de autoria de Vania Regina Boschetti, *Relação entre o espaço, os movimentos sociais e a educação*, problematiza as desigualdades sociais, a violência e a segregação no espaço urbano, e estabelece relações com a educação e os movimentos sociais.

A terceira subseção é formada por dois artigos sobre formação docente. Yara Pires Gonçalves, *Formação de professores no exercício da docência*, analisa a docência de bacharéis de Serviço Social e mostra que o saber profissional é fundamental para o exercício da docência e que esses profissionais aprendem a ensinar na prática. O artigo de Bruna Luise da Silva Sant'Ana e Daniela Barro Freire Andrade, *O que mudar na educação?: representações sociais de alunos de Pedagogia analisadas ao longo da formação inicial*, analisa a formação inicial e salienta a tensão vivida pelos acadêmicos de Pedagogia entre o engajamento individual, a queixa imobilizadora e a atitude de luta pelas mudanças na educação.

A última subseção também é formada por dois artigos: o de Célia Maria Guimarães et alii, *Análise da produção do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente - SP (2001 – 2006)*, investiga a produção científica do desse Programa, por meio da análise das Dissertações de Mestrado defendidas no período 2001-2006. O artigo de Rodrigo Peloso Gelamo, *Notas para a compreensão da constituição do sujeito em Freud*, analisa a obra *Esboço de Psicanálise*, de Freud, com o intuito de compreender a constituição do sujeito psíquico.

Este número conta, ainda, com a Resenha elaborada por Enio Freire de Paula, do livro *Ensinar e aprender matemática*, de autoria de Luis Carlos Pais, publicado pela editora Autêntica.

Com mais este número trazido ao público, a *Série-Estudos* reafirma seu compromisso com a publicação científica de artigos da área da educação que contribuam para o debate democrático nos diferentes espaços/tempos educativos e com a consolidação de um campo de saber/poder preocupado com os desafios educacionais dos nossos tempos.

José Licínio Backes e Ruth Pavan
(pelo Conselho Editorial da Série-Estudos)

Sumário

Ponto de vista

El derecho a la educacion en la agenda publica	11
<i>The right to education on the public agenda</i>	11
O direito à educação na agenda pública	11
Ingrid Sverdlick	

Artigos

A qualidade na educação: uma exigência possível	19
<i>Quality in education: a demand which is possible</i>	19
Ademar de Lima Carvalho	
A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas	29
<i>The management, social regulation and public and private partnerships of education</i>	29
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
“Caderno do Gestor”, “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”: considerações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo	41
<i>“Manager’s Notebook”, “Teacher’s Notebook” and “Student’s Notebook”: considerations on the official curriculum of the state of Sao Paulo – Brazil</i>	41
Catarina André Hand Vicente de Paula Almeida Júnior	
Saberes docentes: natureza, aquisição e uso no contexto da sala de aula*	55
<i>The know-how of teaching: its nature, acquisition and use in the context of the classroom</i>	55
Herivelto Moreira	
Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola	75
<i>Directions in the authorship of the production and know-how of teaching: the web of threads and dialogues in school</i>	75
Carla Helena Fernandes Guilherme do Val Toledo Prado	
Inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: uma reflexão necessária	95
<i>The inclusion of a six-year-old child in basic education: a necessary reflection</i>	95
Maria Izete de Oliveira	
As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade	109
<i>Between the lines of the teacher-pupil relationship: notes for considering the well-being and uneasiness of the contemporary teacher</i>	109
Flavinês Rebolo Eliete Jussara Nogueira Maria Lúcia de Amorim Soares	

Soldados da fé: missão e escola entre os índios Itatim	121
<i>Soldiers of faith: mission and school among Itatim indians</i>	121
Neimar Machado de Sousa	
Amarílio Ferreira Junior	
Antonio Jacó Brand	
O contexto escolar terena na perspectiva dos professores e a construção de uma educação diferenciada	131
<i>The Terena school context from the perspective of the teachers and the construction of a differentiated education.</i>	131
Marta Regina Brostolin	
Simone de Figueiredo Cruz	
Fernando Azambuja de Almeida	
Relação entre o espaço, os movimentos sociais e a educação	143
<i>The relationship among education, space and social movements</i>	143
Vania Regina Boschetti	
Formação de professores no exercício da docência	153
<i>The training of teachers in the art of teaching</i>	153
Yara Pires Gonçalves	
O que mudar na educação? - representações sociais de alunos de Pedagogia analisadas ao longo da formação inicial	165
<i>What should be changed in education? The analysis of social representations of Pedagogy students throughout their initial training</i>	165
Bruna Luise da Silva Sant'Ana	
Daniela Barros Silva Freire Andrade	
Análise da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente-SP (2001-2006)	185
<i>The analysis of the production of the Post-Graduate Programme in Education of the Science and Technology Faculty – UNESP – Presidente Prudente-SP (2001-2006)</i>	185
Célia Maria Guimarães	
Alberto Albuquerque Gomes	
Sílvia Adriana Rodrigues	
Cláudia Cristina Garcia Piffer Lopes	
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	
Juliana Gonçalves Diniz Fernandes	
Sônia Maria Coelho	
Juliana Aparecida Matias Zechi	
Notas para a compreensão da constituição do sujeito em Freud	201
<i>Notes for understanding the constitution of the subject in Freud</i>	201
Rodrigo Pelloso Gelamo	

Resenha

Ensinar e aprender Matemática	215
<i>Teaching and learning Mathematics</i>	215
Enio Freire de Paula	

Ponto de vista

El derecho a la educación en la agenda pública*

The right to education on the public agenda

O direito à educação na agenda pública

Ingrid Sverdlick**

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga – España. Docente de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE). Coordinadora Nacional del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas en Argentina (FLAPE). E-mail: ingridsver@gmail.com

** Este artículo fue publicado en la Revista "Voces en el Fénix" Nro. 3, año 2010. Argentina.
<http://www.vocesenelfenix.com/numero003/articulos.html>

Resumen

La educación como derecho concita adhesiones y declaraciones de buenas intenciones por doquier. Sin embargo, el contundente incumplimiento del derecho nos provoca a sostener una discusión más profunda tanto sobre su concreción y garantía, como por el uso de una bandera que puede ser asumida indistintamente por una gran diversidad de actores y sectores que otorgan distinto significado al derecho a la educación. Quienes sostienen una postura privatista y mercantil en materia educativa también pretenden hacerlo en nombre del derecho. Por ello, el debate es fundamental para orientar las políticas y prácticas educativas sin caer en la confusión de que todo lo que se hace blandiendo esa bandera tiene el mismo valor, sentido y dirección. Desde la perspectiva de este artículo, sigue siendo imprescindible insistir en la primacía de lo político en contraposición con las tendencias tecnocráticas, economicistas y ahora de judicialización de los asuntos públicos, para que los debates queden claramente enmarcados en la discusión sobre los modelos sociales que orientan las decisiones y acciones.

Palabras-clave

Derecho a la educación. Agenda pública. Política educacional.

Resumo

A educação como direito incita adesões e declarações de boas intenções em toda parte. Entretanto, o contundente descumprimento do direito nos provoca a sustentar uma discussão mais profunda tanto sobre sua concretização e garantia, como pelo uso de uma bandeira que pode ser assumida indistintamente por uma grande diversidade de atores e setores que outorgam diverso significado ao direito à educação. Quem sustenta uma postura privatista e mercantil em matéria educativa também pretendem fazê-lo em nome do direito. Por isso, o debate é fundamental para orientar as políticas e práticas educativas sem cair na confusão de que tudo o que se faz agitando essa bandeira tem o mesmo valor, sentido e direção. Da perspectiva deste artigo, continua sendo imprescindível insistir na primazia do político em contraposição com as tendências tecnocráticas, economicistas e agora de judicialização dos assuntos públicos, para que os debates fiquem claramente contextualizados na discussão sobre os modelos sociais que orientam as decisões e ações.

Palabras-chaves

Direito à educação. Agenda pública. Política educacional.

Los temas sobre los cuales se discute en el campo de la educación (y en otros en general, sobre todo donde la política pesa fuerte), van cambiando conforme los tiempos y de acuerdo con las pujas y tensiones por la instalación de asuntos en la agenda política. En los años de aplicación de las políticas neoliberales corrió mucha tinta y voces sobre la necesidad y acciones para las reformas educativas, de la mano de la reforma del Estado. La eficiencia, eficacia y racionalidad desde una lógica economicista, funcionaron como ejes discursivos que definieron y atravesaron a los temas de agenda (financiamiento, calidad, evaluación, gerenciamiento, etc.). Luego de un período en el que la discusión estuvo prácticamente centrada en cuestionar fuertemente las reformas neoliberales y en concordancia con un mayor protagonismo de las luchas de los movimientos sociales y sindicales y con la asunción de nuevos gobiernos en América Latina, el derecho a la educación (re)ingresó como tema en las agendas públicas nacionales e internacionales.

En la actualidad, el derecho a la educación es una afirmación que difícilmente se cuestione o se discuta. De hecho, sería políticamente incorrecto oponerse a la educación como un derecho, máxime cuando la doctrina de los derechos humanos goza del reconocimiento de las Naciones Unidas y ha cristalizado en una vasta normativa internacional¹ a lo largo

del último siglo. Esta normativa declara y estipula los compromisos de los Estados en torno del respeto, la protección y la garantía de los Derechos Humanos.

Si bien aún existen países que tienen esta materia pendiente en sus legislaciones; tanto a nivel internacional, cuanto a nivel nacional en la mayoría de los países de América Latina, entre los que se cuenta la Argentina, se reconoce que la legislación orientada a garantizar el derecho a la educación es bastante prolífica. Sin embargo, aunque la escolarización se haya universalizado y extendido ampliamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con los indicadores habitualmente utilizados, el derecho a la educación es una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo.

Este contundente incumplimiento del derecho nos provoca a sostener una discusión más profunda tanto sobre el logro de este derecho formulado en el marco de sentido del liberalismo; como por el uso de una bandera que puede ser asumida indistintamente por una gran diversidad de actores y sectores que otorgan distinto significado al derecho a la educación.

La educación es un derecho que aún requiere de muchas batallas para el logro de su realización, incluso si la consideramos desde la perspectiva liberal que le dio origen. El principio de la educación como derecho de todos y deber del Estado que estuvo en la base constitutiva de los sistemas

nacionales de enseñanza, presuponía una concepción del derecho inscrita en la democracia liberal: un derecho que es individual, todos los hombres (y mujeres) son iguales ante la ley. El Estado es quien ejerce las funciones de justicia, defensa de la soberanía territorial, seguridad interna y garantía de los derechos individuales. La noción del derecho en ese marco, remite a la idea de "libertad", como resguardo de autoritarismos civiles o eclesiásticos. En el campo de la educación, la burguesía buscaba avanzar contra el monopolio de la iglesia como agencia de adoctrinamiento de fieles y súbditos. Es decir, se trataba de una disputa de un sector que reclamaba su espacio de poder en el terreno educativo. Mirado en perspectiva histórica, el derecho a la educación fue una bandera del siglo pasado, asentada en los ideales modernizadores y fundamentados en los principios de la ilustración. Si bien esas ideas manifestaban su intencionalidad "liberadora" por la vía de "desterrar" la ignorancia; se trataba sobretodo de socializar a la población dentro de un sistema hegemónico y por ende con una orientación reproductora del orden social. Katarina Tomasevsky, en su paso como relatora de las Naciones Unidas por el Derecho a la Educación, denunció que la educación, en un sentido liberal, más que un ideal a lograr, puede interpretarse como un genocidio cuando se elimina una cultura étnica por vía de la educación, bajo la idea de que para prosperar hay que ser blanco, occidental y cristiano. El auge del desarrollismo y de las teorías del capital humano acentuó el carácter instrumental

de la educación, y de a poco fue cristalizando una noción del derecho a la educación funcional al orden imperante. Libre acceso se convirtió en sinónimo de garantía del derecho, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización según el origen social. La medida del acceso, además de dejar afuera a las trayectorias y experiencias escolares, excluyó la permanencia y conclusión de los estudios como indicadores educativos.

El reconocimiento de la condición social de origen como una dimensión relevante en la desigualdad, llevó a sobrevalorar a la escuela como factor de progreso. A pesar de este reconocimiento general, la responsabilidad individual o familiar continuó siendo durante muchos años, un argumento utilizado para explicar las diferencias en las trayectorias escolares. Argumento que, sin ser políticamente correcto, es habitual que lo sigamos encontrando en los discursos escolares y en expresiones del sentido común. A partir de las reformas neoliberales, que abrieron el juego a considerar la educación como un bien transable, promoviendo una concepción privatista y economicista del derecho a la educación, la brecha entre el derecho y su cumplimiento efectivo, se acentuó aún más. En efecto, en lugar de considerar a la educación para la dignificación de las personas, se le asignó un rol fundamental en el desarrollo económico, en un contexto en el cual la equidad y la calidad en términos de eficacia, eficiencia y racionalidad, sustituyeron a la igualdad y a la justicia.

Los avances en la normativa, la ampliación y extensión de la escolaridad y las brechas que se acentúan, muestran una dinámica de lucha con conquistas claras por parte de sectores que lucharon y luchan por su educación y también importantes resistencias conservadoras que sostienen su hegemonía.

Algunas luchas no menores, son las que se dan en el campo del discurso. Quienes sostienen una postura privatista y mercantil en materia educativa, sin duda que pueden blandir la bandera del derecho, como ya se ha visto en las décadas anteriores. Por ello, el debate más allá de ser una abstracción teórica o discursiva, es necesario para orientar las políticas y prácticas educativas hacia una dirección definida.

Como se puede ver, la educación como un bien necesario que hay que disputar, conquistar, obtener, garantizar, distribuir, puede ser analizada tanto desde concepciones socializantes como emancipadoras. De aquí que se entiende que la lucha en el campo del discurso no es solamente una disputa teórica, discursiva, o una negociación sobre cómo nombrar con palabras determinados conceptos o categorías, sino que también implica la lucha por la hegemonía. Los sentidos y significados de las palabras y los conceptos asociados a las mismas, ocupan campos que no son solamente teóricos o del discurso, sino que también son campos de práctica política. Las palabras, los conceptos, las categorías con las que uno trabaja no son sólo nombres, no son solamente acuerdos o desacuerdos lingüísticos, son definiciones, toma de posición, lucha de sentidos de dominación y sentidos de resistencia. Son luchas de poder.

En un sentido emancipador, la idea del derecho a la educación es concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual construir nuevas relaciones sociales. En este sentido, la reivindicación del derecho puede estar relacionada con la recuperación de territorios ancestrales, con la identidad, con la libre determinación, etc. La educación no se asume como un derecho individual y “per se”, sino como una práctica política para el desarrollo de los pueblos con su especificidad cultural y lingüística. La educación es vista como un elemento para la defensa de la identidad cultural. No se trata de generar políticas de acceso o de folklorizar el currículo, sino de desafiar las nociones de igualdad, no discriminación y justicia, la tríada fundamental de los derechos humanos.

En este enfoque se reconoce que todas las personas son titulares de derechos que obligan al Estado y no personas con necesidades que deben ser asistidas, lo cual corre el eje de las políticas asistenciales. Las acciones que se emprendan en este campo no son consideradas sólo como el cumplimiento de mandatos morales o políticos, sino como la vía escogida para hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. Los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento.

Para terminar con estas reflexiones, creo que en nuestros debates debiéramos tener presente las operaciones que se realizan para “neutralizar” las orientaciones políticas de las decisiones que se toman y que afectan a la

educación. En la década del 90 las justificaciones y argumentaciones para los cambios e intervenciones se asentaban en el valor de verdad del conocimiento científico – técnico y por consiguiente en su supuesta “neutralidad”. Actualmente pareciera que estamos asistiendo a una operación por medio de la cual la neutralidad se traslada al valor de verdad de lo jurídico. La retórica del derecho en este sentido, sirve para neutralizar decisiones y obtener debates políticos y luchas de poder.

El derecho a la educación como retórica o como asunto jurídico tiene un color diferente a la lucha por el derecho a la educación y a dicho derecho como un asunto político.

Esto no implica desestimar la herramienta jurídica de hacer cumplir lo que las leyes establecen, pero no debemos confundir una cosa con la otra. Por ejemplo, el litigio como instrumento de la justicia para hacer cumplir con las leyes está organizado para atender a las personas en forma individual. El litigio estratégico, en cambio, involucra la selección y presentación de un caso ante los tribunales con el objetivo de incidir en los gobiernos. Al iniciar un litigio estratégico se busca utilizar la ley como un medio para dejar huella, más que simplemente ganar el caso en particular; hay una preocupación por el efecto que el caso tendrá en otros segmentos de la población y el gobierno. O sea que puede considerarse como una forma de lucha y en ese sentido como un instrumento político.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.

Finalmente, entiendo que sigue siendo imprescindible insistir en la primacía de lo político en contraposición con las tendencias tecnocráticas, economicistas y ahora de judicialización de los asuntos públicos, para que los debates queden claramente enmarcados en la discusión sobre los modelos de país que orientan las decisiones y acciones.

Nota:

¹ Los principales instrumentos del derecho internacional en materia de derechos humanos se plasman en: La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En el ámbito regional, se agregan: la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José, 1969) y su Protocolo adicional en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). Además se pueden mencionar las conferencias multilaterales como “La Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, Tailandia (1990), la Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997) y el Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal (2000), en los cuales se propuso la línea de acción Educación para Todos. La relevancia que ha cobrado este derecho se vislumbra a través del establecimiento de una Relatoría Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre el Derecho a la Educación, bajo la órbita del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Artigos

A qualidade na educação: uma exigência possível

Quality in education: a demand which is possible

Ademar de Lima Carvalho

Doutor em Educação (UNESP). Professor da UFMT (Campus Universitário de Rondonópolis). Endereço: Av. Sebastiana Maria de Jesus, 119. Jardim Pindorama, Rondonópolis-MT, Brasil. E-mail: ademarc@terra.com.br.

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão acerca da educação de qualidade enquanto instrumento central constitutivo de uma docência, formação, ensino e aprendizagem de boa qualidade. Parto do pressuposto de que a educação de qualidade tem como substrato a dimensão política, visando formar o educando como sujeito capaz de compreender o mundo do trabalho e produzir reflexão crítica da cultura. Portanto, ao abordar a qualidade da educação na atualidade, na dimensão do pedagógico, lançamo-nos a uma discussão que não pode ser reduzida a sala de aula, visto que o conhecimento e a vida são tecidos no universo social. Enfim, trazemos à discussão o pressuposto de que o ato educativo de qualidade é aquele que possibilita ao educando “espantar-se” e “admirar-se” com o processo de construção de um sujeito coletivo, comprometido com a transformação social.

Palavras-chave

Educação e qualidade. Ensino. Formação.

Abstract

The following text presents a speculation about the education and the quality once it's a central constitutive instrument of high quality teaching, formation, and also the process of teaching and learning. Considering the assumption that the quality education has as essentials the political dimension, it aims to reach the learner as a subject able to comprehend the working environment and to produce a critical reflection concerning culture. Thus, when it comes to address the quality in education nowadays, in pedagogic dimension, we discuss which can not be related only to the classroom, once the knowledge and life comprise the social universe. Hence, we raise the assumption that the quality educative act is that one which enables the learner to be “astonished” and “admired” with the construction process of a collective subject, which is responsible for the social transformation.

Key-words

Education and quality. Teaching. Formation.

Se a vida interpenetra na morte,
vale a pena viver plenamente,
enquanto transitar pelo espaço
quântico do mundo terreno.
(CARVALHO)

A qualidade na educação

A questão da qualidade constitui-se como uma exigência essencial, um debate inadiável na sociedade. Em se tratando da educação escolar é possível afirmar que refletir sobre a qualidade da educação significa discutir a própria existência humana. É neste sentido que compreendemos que refletir sobre a qualidade da educação significa refletir sobre a “razão de ser humano, pessoa, gente” enquanto sujeito da produção e transformação do mundo.

A educação só tem sentido se for pensada e compreendida na dimensão que Paulo Freire (1994, 2001) denomina de “inédito-viável, que traz como referência fundamental a caracterização de algo desejado, sobretudo uma realidade utópica que só será alcançada se apropriada pela práxis libertadora enquanto projeto de vida, enquanto responsável pela formação da pessoa humana. Assim, a qualidade da educação se encaixa na dinâmica do movimento das possibilidades, visando uma ação superadora do aspecto desqualificante da realidade. Na questão em voga, da realidade de esvaziamento do sentido e significado da educação para o desenvolvimento da pessoa humana, “sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos (as) que lutam pela reinvenção da

educação, na perspectiva de sua democratização, na escola e em outros espaços educativos” (FREIRE, 2001, p. 31).

O fato real é que a qualidade na educação na dimensão do “inédito-viável” só pode ser pensada e compreendida se o seu conteúdo e forma estiverem articulados à prerrogativa da qualificação política que constitui a razão de ser da educação como marco ordenador da emancipação da pessoa humana. Logo, para que não seja desfigurado o sentido e significado qualitativo da ação educativa no contexto escolar conformado na relação do ensinar e aprender, faz-se necessário afirmar que a qualidade desejada na prática pedagógica não se configura, tampouco pode ser assumida, como uma “idealização ingênua”. Pelo contrário, ela emerge de uma reflexão da determinação que está submergida na condição humana, na situação social e nos limites que impossibilitam a constituição e desenvolvimento do ensino de forma a garantir a aprendizagem significativa e duradoura por parte do educando.

Uma possibilidade de reordenar a qualidade da educação passa pela exigência do educador em criar caminhos que impulsionem o outro, o educando, para ir construindo a sua própria forma de pensar e dispor os conhecimentos e abrir novos caminhos para sua realidade. Diz Freire

(2001, p. 108-109) que um papel importante que desempenha o educador na sua função de educar “é o de convencer o aluno da verdade que se pode pensar certo”. Contudo, são “papéis e tarefas importantes da educadora a de criar caminhos e desafiar, de fazer tudo para o aluno não ficar desinteressado” no processo de ensino e aprendizagem.

Penso que entre os vários fatores que interferem na desqualificação da educação estruturada está a fragilidade de como o professor tem se colocado diante da profissão docente. No caminho percorrido pelos meandros da investigação da prática pedagógica tenho observado que uma parcela significativa de professores se apresenta diante do educando como um derrotado, muitas vezes como um sujeito descapitalizado do conhecimento científico e político que é peculiar ao exercício da profissão. Nesta problemática, é preciso refletir que, pensando no processo de ensino-aprendizagem, o estudo só se torna significativo quando é precedido por um bom motivo que constitui a razão do “porquê” se tem que aprender. Na mesma medida, é o processo de imaginação da realização que envolve o sujeito na possibilidade de ator do processo da construção de sua aprendizagem. Assim, a necessária qualidade da educação e a tão real desmotivação do aluno para o estudo formal devem ser encaradas.

O esvaziamento de sentido da prática educativa e, a nosso ver, o outro lado da moeda que é a desmotivação do aluno provocam nos educandos o desencanto pelo ato de estudar, sobretudo se persiste

no processo de ensino a descontextualização de seu ‘mundo da vida’, numa perspectiva habermasiana. Pelo contrário, uma educação que venha produzir um novo vigor, que desperte no educando o desejo e necessidade da aprendizagem significativa passa pelo assumir-se como educador, como quem educa porque é ao educador que compete ordenar as condições pedagógicas para aprendizagem do educando. Assim, Freire (2001, p. 109) afirma que “uma educadora não pode nunca esconder-se diante dos alunos. Ela nunca pode ter vergonha de ser uma educadora”, visto que é ao educador que compete a nobre tarefa de mostrar caminhos e edificar pontes.

Perante o cenário apresentado, compreendo que só há possibilidade de vencer o desafio da qualidade se os educadores assumirem a ousadia política da solidariedade de classe comprometida com o dever de mostrar o caminho. Essa forma de ser do educador, tão defendida por Freire, o conduz à cumplicidade com relação ao outro, situando-o no momento histórico, na vivência cotidiana, a fim de despertar a “curiosidade epistemológica”, a imaginação criadora, fonte originária da criatividade.

Paulo Freire referia-se a professoras em um diálogo com alunos em sala de aula

Partindo ainda deste pressuposto, penso que o envolvimento com a condição humana, no caso singular do educando, é que vai garantir a razão de ser do ideal de formação e o assumir a autofor-

mação do sujeito como referência básica da construção de outra qualidade na educação, pautada nos princípios da “crítica, da emancipação, da liberdade e da autonomia” (WOGEL, 2007).

O fato notório que não pode passar despercebido, pois, sobretudo, deve ser compreendido, é que no processo de formação da pessoa a razão de ser da docência reside na discência (FREIRE, 1988; 1999). Assim, não se pode desconsiderar que entre educador e educando existe uma relação recíproca que vai designar o marco decisivo, portanto, norteador do compromisso com a qualidade do ensino. A unilateralidade da docência, centrada numa prática pedagógica descontextualizada que desqualifica o processo de ensinar, aprender e construir conhecimento por parte do educando, resulta num ato desconfigurador da razão de ser da profissão professor. Ao contrário, para produzir uma educação de qualidade no cotidiano da escola, o professor deve estar envolvido num projeto político eivado da expectativa de transformação da realidade social.

A ação docente no cotidiano da sala de aula, a prática pedagógica, deve referenciar-se por uma ação significativa enquanto movimento dialógico que desafia o educando a assumir uma atitude de sujeito de seu processo de aprendizagem. Neste aspecto, entendo como Freire (2001, p. 204) que “a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã. Cabe a educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos pos-

síveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã”, no sentido de produzir a superação do entendimento e prática mistificadora e mecânica do ato de ensinar. É por isso que compreendo que é fundamental que o educador construa a competência de “respeitar a identidade cultural, de classe, dos educandos” (FREIRE, 2001, p. 204).

A prática que constrói a competência do educador para o exercício da docência está relacionada com a

[...] prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a ensinar. A de aprender a própria prática, isto é, a de tomando a distância dela, dela se aproximar para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre teoria e prática. A prática de sua formação teórica permanente. (FREIRE, 2001, p. 205).

Desse modo, o princípio da qualidade na educação passa pela compreensão da educação como um ato político, como prática da liberdade cingida ao compromisso de resgate da presença da radicalidade da utopia na vida do educador. Radicalidade da maneira como “o educador se experimenta no mundo, na rua, na praça, e não só na sala de aula”. A verdade é que

[...] a radicalidade da educadora ou educador se manifesta na sua prática, na sala de aula, entre outros pontos, através de sua coerência entre o que diz e o que faz; no testemunho que dá de respeito às diferenças, de não estar absolutamente certo de suas certezas, com o que se abre a outras verdades e á possibilidade de melhorar. (FREIRE, 2001, p.205).

É evidente que o professor tenha competência para fazer uma educação de

qualidade no cotidiano da sala de aula. Porém,

[...] a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se persegue na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. (FREIRE, 1991, p.28)

O diálogo com Freire, cingido na ideia de homem enquanto ser inconcluso, aprendente com a própria história, nos conduz a pensar que a construção de um projeto de educação de qualidade que promova a liberdade do sujeito deve ter como imprescindível uma esperança radical. Isto porque propõe a esperança como princípio pedagógico, ou seja, a educação como ato político fundamental para elucidar o universo cultural dos educandos, visando o envolvimento de todos no processo de transformação da realidade opressora e injusta, promotora da ignorância coletiva. Isso exige mudança radical do projeto e prática pedagógica, com a clara e evidente finalidade de transformar a lógica da apropriação da cultura introjetada.

É neste sentido que a pedagogia freireana tem um papel fundamental como eixo referencial de uma educação de qualidade social, porque ela chama a atenção do educador e educando para se envolver “com” e para compreender “o” processo de libertação da opressão presente na relação cotidiana da existência, contudo, sem

dissociar-se da ideia de que o ser humano deve estar orientado para o futuro. É a utopia da liberdade, sociedade justa, educação como prática da liberdade, pedagogia da esperança, ou é, simplesmente, “porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 33).

Uma escola que se propõe construir um projeto educativo de qualidade deve ter a capacidade de lidar com a verdade, visando tecer autênticas relações que venham valorizar as pessoas. É fundamental que a comunidade educativa construa e mantenha entre os seus membros uma relação de respeito e dignidade. O respeito à verdade é condição para que a escola se converta num ambiente de trabalho onde as pessoas sejam compreendidas e respeitadas como sujeitos do processo da construção histórica da educação escolar. Nesta dimensão, Rios (2001, p. 26) nos esclarece que “a tarefa fundamental da educação da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser de verdade, pessoas felizes”.

Por outro lado, vale ressaltar que as definições do projeto político pedagógico que norteiam toda a vida da escola pressupõem uma análise filosófica para compreender as principais ideias propostas a respeito do homem, de forma a delinear a concepção de homem, mundo e educação que se coloca como referência no projeto de for-

mação da escola. Penso que a eficiência e eficácia do projeto da escola passam pelo fortalecimento interior – para não se perder o senso da realidade – e pela coesão coletiva alicerçada nos pilares da verdade, confiança, respeito, autenticidade, unidade, amizade, beleza e bondade, no sentido de transformar a escola como um centro de formação intelectual, ética, estética, afetiva, pedagógica e política de referência para os educadores e a nova geração que adentra este espaço. Enfim, faz-se necessário pensar a escola e o seu projeto como centro de formação para a autonomia do sujeito.

Partindo do pressuposto que o ser humano se notabiliza pela diferença e por sua inconclusão e que a essência da escola está nas relações tecidas entre as pessoas, para o sucesso do trabalho coletivo, é essencial que cada sujeito constitua um pacto de lealdade com os companheiros de trabalho, com a equipe diretiva, com os projetos constituídos entre o coletivo da escola, com os alunos e consigo mesmo. Ancorado neste pressuposto, compreendo que

[...] a escola como um espaço de ensino - aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p.16).

Portanto, é a consciência de limites e possibilidades que impulsiona o ser humano à conquista da autonomia, capacidade de pensar, deixar-se guiar por princípios que “concordem com a própria razão” e que envolvem a capacidade de realizar. Isso implica a capacidade de “assumir-se como

ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1997:46). Neste contexto, para que o ensino-aprendizagem seja significativo, a escola precisa construir entre direção, professor, alunos e comunidade sólida relação baseada na confiança, na capacidade de resposta e na qualidade que se deseja tecida no projeto político pedagógico.

Esclarecimento e educação

Se, por um lado, a educação, na sua razão de ser tem a missão de produzir as condições para o desenvolvimento humano para o exercício pleno da cidadania, o processo educativo desenvolvido no cotidiano de muitas escolas tem produzido um esvaziamento da razão, do sentido e significado do estudo ofertado à nova geração.

O ato de desnudar, de evidenciar a política e prática educativa de esvaziamento de sentido da escola não representa uma indução mecânica à conservação do passado. Trata-se, pelo contrário, de propor o engajamento no processo de resgate da esperança passada da educação da qual a escola pública foi signatária. A reflexão aponta para a necessidade da apropriação crítica da cultura produzida historicamente pela humanidade a fim de que o educador possa esclarecer, compreender e indicar outro rumo para a ordenação do processo educativo na escola pública.

No dizer de Paulo Freire (1988), a educação se refaz constantemente na prá-

xis. Logo, a reflexão que propõe trata-se de uma educação que produz a humanização, porque somente os homens livres são capazes de compreender a si e ao processo histórico, bem como valorizar a realidade.

Portanto, pensar o processo educativo e a qualidade de educação hoje significa pensar e compreender as determinações que cingem a razão de ser da escola numa sociedade capitalista a fim de sistematizar estratégias, eficiente e eficazmente, com vistas a produzir o rompimento do emaranhado que a prende ao entrelaçamento da realidade social que, por sua vez, produz a desqualificação da educação e o esvaziamento da escola e de sua prática pedagógica.

O fato real é que a tomada de posição política, bem como o envolvimento ético com a construção de uma educação de qualidade social implica uma concepção de ser humano. Assim, como diz Freire (1999, p. 61),

[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de sua análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Como ser de relações, inconcluso, o ser humano se constrói histórica e culturalmente. Por essa razão, deve ser compreendido como ser de intervenção e integração, não como ser de acomodação (FREIRE, 1988). Portanto, é a condição de ser do mundo, com o mundo, de ser histórico inconcluso e inacabado que projeta o homem à busca incessante por aperfeiçoar-

se, por educar-se na dimensão de ser mais humano.

Partindo dessa cosmovisão, dessa forma de pensar a educação e o homem, é importante destacar que a qualidade desejada advém da consciência, da percepção que o educador tem da escola, do processo de ensino e aprendizagem, do pedagógico, condições de trabalho e relações humanas, bem como do engajamento individual e coletivo no processo de construção de uma sociedade inclusiva, tomando como espaço de ação o cotidiano da escola. Para isso, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1999, p. 16).

Neste sentido, pode-se afirmar que, em se tratando da qualidade da educação na dimensão do pedagógico, hoje, é vital não reduzir as discussões, análises e proposições à sala de aula. Educadores e educandos, no cotidiano da produção da educação, deverão ampliar o espaço de busca e diálogo com a realidade, convergindo numa síntese do diverso que será traduzida em conteúdo escolar. De acordo com o pensamento educativo de Freire (1991, p.29),

[...] para o professor progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do pensar certo desligado do ensino dos conteúdos.

A melhoria da qualidade de ensino requer um processo de transformação da organização prática da escola. Exige trabalho e produção coletiva, visando constituir no espaço da escola uma concepção e uma prática em que o ensino, o estudo e a investigação não se dissociem. Partindo do pensamento educativo e pedagógico de Paulo Freire (1999, 12), pode-se concluir que o educador do novo tempo “deverá aprender a se conscientizar com a massa”. Logo, para buscar a qualidade pretendida é preciso que a escola esteja em perfeita sintonia com os fins educativos (PARO, 2007) que, na dimensão da educação cidadã, tem como finalidade educar a nova geração “no” e “para o” exercício da vivência na sociedade democrática. Isso implica formar sujeitos autônomos, o que nos leva a considerar que “a estrutura da escola deve assumir uma forma democrática que favoreça a vontade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (PARO, 2007, p. 112).

Para finalizar, penso que a qualidade da educação tem como referência central a concepção de educação, homem, e sociedade desejada na dimensão de formar a pessoa para o exercício da cidadania politizada. Contudo, para que na escola seja ordenado um projeto de qualidade do ensino, é fundamental que se produza “uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola”, bem como que se tome como referência básica e radical que, para o exercício de uma docência produtora da qualidade, a “função educativa consiste em propiciar condições para que o educando

queira aprender, pois só fazendo-se sujeito ele aprende” (PARO, 2007, p. 114). Isso exige uma mudança de conduta, das condições de trabalho e da formação continuada.

No pensar de Paro, para se alterar a qualidade da educação, é fundamental que a política educacional “proporcione aos professores formação em serviço, com assessoria permanente e tempo reservado em suas atividades escolares para discutir seus problemas, tomar contato com uma visão revolucionária e democrática de educação e aprender metodologias mais consentâneas com tal visão” (PARO, 2007, p. 114).

A educação é um direito social, tecido à luz do “ideal de humano e ideal social”, bases fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, além da necessidade de se garantir ao educando as condições necessárias de apropriação da cultura, do conhecimento estruturado produzido pela humanidade, a educação da nova geração requer uma qualidade social como substrato político, ou como instrumento indispensável para compreender o mundo do trabalho e a produção da reflexão crítica da cultura.

Pensar a qualidade da educação implica tomar como referência central a questão da ordenação da identidade profissional que tem como pressuposto fundante a constituição de um modo de vida que tece a unidade profunda do jeito de ser, pensar e agir do sujeito comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática.

Sem dúvida, pode se afirmar que um ato educativo de qualidade é aquele que

possibilita ao educando “espantar-se” e “admirar-se” com o processo de construção de um sujeito coletivo comprometido com a transformação social. Ao mesmo tempo, define-se como prática pedagógica de qualidade aquela que se faz comprometida com a formação do educando como pessoa humana, sujeito do pleno exercício da cidadania, ou seja, uma prática pedagógica que se posiciona criticamente diante do mundo da vida, do trabalho que cinge a realidade social.

Em síntese, a educação de qualidade está associada a um substrato político, porque o ato educativo exige pensar o ser humano na sua dimensão mais profunda, em que foi e em que está sendo tecida sua ação no mundo. Partindo deste pressuposto, entende-se que um ato educativo de qualidade social é fruto de uma docência de boa qualidade que produz as condições que seduzem e envolvem o educando no processo de uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, é importante compreender que se, por um lado, a formação do educador constitui um instrumento necessário para o processo de melhoria da qua-

lidade da docência, do ensino, porque é sobre o educador que recai a tarefa nuclear de organização da aprendizagem, por outro, a avaliação da qualidade do ensino ofertado na escola “também se mede pela formação de um aluno crítico e politizado” (GADOTTI, 2007, p. 39) capaz de autogovernar, ou, de modo particular, ser dirigente social.

Assim, fica evidente que pensar a educação de qualidade implica pensar e construir suporte teórico-metodológico visando à superação da concepção de currículo homogêneo ancorada na lógica da classificação seletiva do sujeito. A educação de qualidade é a “que propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência” (CARVALHO, 2005, p.228) na perspectiva de construir a sua emancipação cidadã. Logo, a qualidade na educação se estrutura na concepção de currículo heterogêneo, “multicultural”, que prima pela riqueza da diversidade humana. Por isso, o ato pedagógico se configura numa ação política.

Referências

- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: Edufimt, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democrática e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

WOGEL, Lívio dos Santos. *Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.

A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas

The management, social regulation and public and private partnerships of education

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Doutora em Educação (UNIMEP). Pós-Doutora Universidade de Aveiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFPA e co-editora da Revista Ver a Educação da UFPA.
E-mail: tefam@ufpa.br

Resumo

O texto busca fazer interlocuções e trata de resultados e acúmulos teóricos e de estudos e pesquisas realizados no Observatório de Gestão Escolar Democrática da Universidade Federal do Pará, no período de 2005 até os dias atuais, especificamente no referente ao governo da educação, após as reformas propostas e implementadas pelo Estado brasileiro, com enfoque na mercantilização, descentralização, avaliação, parcerização e contratos de gestão, entre outros. Tal discurso é apresentado em nome da modernização do Estado. A gestão da educação no Brasil ainda é centralizada, seus comandos são verticalizados, apesar do discurso participacionista e da descentralização. Vimos a incorporação da lógica do mercado, dos modelos de governo típicos da empresa privada, dos novos paradigmas da qualidade total. É o gerencialismo assumido no governo das instituições públicas.

Palavras-chave

Gestão. Parcerias público-privadas. Regulação social.

Abstract

The text searches to make interlocutions and deals with to results and theoretical accumulations and studies and reserarch carried through in the astrooof of democratic pertaining to school management of the federal University Pará the 2005 until the days current, specifically in the referring one to the government of the education after the reforms proposals and implemented of the Brazilian State, with approach in the market decentratization, evaluation, parthernships and contracts of management, amongst others. Such speech is presented on behalf of modernation of the State. The management of the education in Brazil still is centered its commands is vertical line although the participation speech and of the decentralization We can the incorporation of the logic of market the typical models of the govern ot the private company, the new paradigms of the total quality. Is the management assumed in the government of the public institucions.

Keywords

Management. Public-private partnerships. Social regulation.

O texto busca fazer interlocuções com aqueles que se interessam pela temática e trata de resultados e acúmulos teóricos e de estudos e pesquisas realizados no Observatório de Gestão Escolar Democrática da Universidade Federal do Pará, no período de 2005 até os dias atuais, especificamente no referente ao governo da educação, após as reformas propostas e implementadas pelo Estado brasileiro, em grande parte decorrentes de orientações de órgãos internacionais de financiamento como: o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), de comum acordo com as elites dirigentes do Brasil, assente em alguns pontos focais, como: mercantilização, descentralização, publicização, parceria e contratos de gestão, entre outros. Tal discurso é apresentado em nome da modernização do Estado, exigida para adequação à economia mundial.

A gestão da educação no Brasil ainda é centralizada, seus comandos são verticalizados, apesar do discurso participacionista e da descentralização aqui entendida como distribuição de poder em todos os níveis e diferente, portanto, do que o Estado brasileiro sistematicamente vem fazendo desde a era Fernando Henrique Cardoso até os momentos atuais do Governo Lula. Outro ponto é a incorporação da lógica do mercado, dos modelos de gestão típicos da empresa privada, dos novos paradigmas da qualidade total, na perspectiva do atendimento competente para satisfação dos clientes, como acontece no dizer dos empresários, com a participação dos

atores envolvidos e liderados pelo gerente que mobiliza esforços, atribui responsabilidades, delega competências, motiva, ouve sugestões, transforma grupos em equipes na direção de um padrão de desempenho “zero defeito”. Baseia-se, assim, num conjunto de comportamentos, valores e atitudes para criar uma cultura organizacional na qual se destacam: boa apresentação; equilíbrio emocional; saber enfrentar desafios; ter disciplina no trabalho; zelar pelo nome da empresa; relacionar-se bem e cumprir suas metas, entre outros.

No Brasil, as orientações de políticas educacionais advindas das condicionalidades dos acordos estabelecidos com os organismos internacionais de financiamento (FMI, Banco Mundial e BID), a partir do final dos anos 1980 sinalizam, no discurso, para a construção de um espaço educativo mais democrático, por meio de medidas propostas, principalmente para as instituições educativas públicas, incorporadas à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tais como: autonomia, participação, descentralização financeira, formação continuada, parcerias, dentre outros..

A autonomia da universidade pública destaca-se, perante essas novas propostas educacionais como instrumento indispensável para a construção e legitimação de uma educação democrática e emancipatória, sobretudo porque oportuniza a elaboração dos seus Projetos Pedagógicos, seus critérios próprios de ação e planos estratégicos, importantes para definição de sua missão, objetivos estratégicos e metas a

alcançar, por meio de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais.

A descentralização e a avaliação são, talvez, os mais importantes eixos para o processo de democratização, que ocorre no bojo das reformas dos anos 90, para além do universo da política hegemônica em que ganha outra significação, diferente portanto do que entendemos como distribuição de poder, criação de possibilidades de autonomia da gestão, da participação e controle social dos recursos públicos. A avaliação deveria ser um instrumento importante e inerente às políticas públicas, numa perspectiva transparente e democrática. O que vem acontecendo é a transferência de responsabilidade para a gestão da coisa pública (Estados, Municípios e Distrito Federal), para autonomia financeira, pedagógica e administrativa e implantação de um Programa de Avaliação de resultados que se preocupa em demonstrar tais resultados por meio de indicadores quantitativos.

A nova retórica da descentralização, que pretende estimular a participação da sociedade na esfera pública, tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidades para os municípios e para a escola no caso da educação. Pode estar funcionando como uma estratégia para reconfiguração do papel do Estado para que diminua seu tamanho e atuação, restringindo-se muito mais ao papel de articulador, regulador e indutor de tais políticas. Observe-se que a descentralização no discurso oficial é considerada co-

mo forte indutora da democratização da gestão.

Assim, pode-se justificar a restrição do financiamento público para a educação, alegando-se que os problemas educacionais não decorrem da falta de recursos, mas da falta de uma melhor administração desses recursos, por incapacidade e incompetência da esfera pública, considerando-a como ineficiente, burocrática, centralizadora, mais sujeita à corrupção, entre outras dificuldades. Para Krawczyk (2002), a descentralização, nas suas diferentes dimensões (para o mercado, municipalização e para a escola), consolida um dos principais eixos da reforma educacional em curso da América Latina, caracterizando uma nova organização e gestão do sistema educativo e da escola.

Hoje, talvez seja uma tendência dominante na sociedade a compreensão de que o autoritarismo, a centralização, o burocratismo levam ao imobilismo, ao desperdício, à desresponsabilização. Concordamos que tais condições são inadequadas ao bom desempenho de qualquer instituição ou organização. A escola como uma instituição social também desenvolve tal consciência, é cobrada pela sociedade para que se modernize, democratizando suas relações de poder para que a comunidade interna e externa possa contribuir com seu desenvolvimento. Para tanto, as instituições públicas necessitam de um conjunto de fatores, entre os quais se destaca a autonomia para desencadear suas mudanças.

Ao tratar da importância da autonomia para construção do processo de de-

mocratização do espaço escolar, Santos (2003, p. 18) dá sua contribuição definindo que:

Entende-se a autonomia num processo conjunto entre professores, alunos, técnicos e administração, e não apenas como uma reivindicação profissional para tomada de decisão; só com autonomia há espaço para a elaboração de critérios próprios de ação.

Como se sabe, a autonomia é sempre relacional, tanto do ponto de vista do aparato legal como do social e não possui valor em si mesma. No caso particular das escolas públicas, teria a ver com sua autodeterminação, como capacidade para decidir sobre seus problemas administrativos, financeiros, pedagógicos, em decorrência de competências delegadas pelo Estado para a gestão das escolas. Portanto, em relação aos órgãos superiores do sistema, seria essa a perspectiva. De outro lado, quanto aos direitos de cidadania (advindos dos pais dos alunos, da comunidade, etc) e dos órgãos corporativos dos professores (direitos profissionais), de cariz social, deveria ser construída pelos próprios sujeitos escolares, em suas práticas cotidianas, em defesa de seus interesses e necessidades coletivas, ou mesmo individuais (BARROSO, 2001).

Hoje, o discurso oficial fundamentado nas orientações internacionais (UNESCO, 2005) fala em equidade, que pode ser conseguida pelo mérito e de acordo com as condições de cada um, num enfoque individualista e não em igualdade, que significa oportunidades iguais para todos, numa perspectiva coletiva. Nesse modelo neoliberal de desenvolvimento adotado no

Brasil e na América Latina, é talvez impossível isso acontecer. Para eles, a autonomia da escola pública incluindo a de seus professores não serve para os fins precípuos do mercado:

[...] porque o professor autônomo da escola pública forma para valores cívicos, forma o “povo soberano” não é apenas um cumpridor de ordens. Para a concepção neoliberal, o professor da escola pública deve ser apenas um “repassador” de informações. (GADOTTI, 2000, p.4).

Conforme orientações do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe - PROMEDLAC IV (1984), a partir de seus objetivos de concorrer para melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais por meio das reformas propostas para a Região, o Brasil, acatando tais recomendações e também como resultado das lutas travadas pelos educadores, conseguiu aprovar na sua Constituição Federal de 1988 o princípio da gestão democrática do ensino público.

Aliás, importa ressaltar que a luta dos educadores brasileiros era pela abertura democrática no bojo do embate mais geral dos segmentos organizados, de forma diferente das orientações dos organismos internacionais, os quais apontavam em seus diagnósticos a má gestão do aparelho estatal como um dos problemas principais da baixa qualidade da educação. No nosso país, à época do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tanto nos institutos legais como nos discursos oficiais e programas educacionais reformadores, a gestão assume centralidade, na perspectiva de liderança no processo

educativo, com vistas à melhoria do desempenho do Sistema de Ensino Público.

Nessa direção, o Plano de reforma propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal, a partir da criação de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia e da avaliação de resultados, o que são elementos importantes para a gestão democrática a partir de um discurso participacionista convincentemente estruturado, utilizado como fortes estratégias administrativas e políticas para introduzir um novo padrão de gestão, adequado e compatível com a proposta das agências multilaterais de financiamento como o Banco Mundial e o BID, embasadas em diagnóstico da crise do Estado brasileiro em suas condicionalidades insertas nos acordos de assistência técnico-financeira compactuadas com os elaboradores de nossas políticas públicas, a classe dirigente. Pode-se dizer que tudo isso se configura como uma nova forma de regulação social ditada pelo mercado e mediada pelo Estado.

É uma nova concepção de administração pública centrada nos resultados que o Plano Diretor de Reforma do Aparelho Estatal (PDRAE) denomina “gerencial”, nos moldes empresariais do tipo toyotista, de qualidade total para a satisfação dos clientes-consumidores dos serviços públicos. Tal padrão decorre da necessidade, segundo os mentores das reformas, de diminuir os desperdícios; melhorar o aproveitamento do tempo, do espaço, dos recursos materiais e humanos; obter maior produtividade, o que significa a busca da excelência no atendimento desse cliente, com a redução dos gastos públicos.

Fazendo um retrospecto histórico sobre essa nova forma de gestão, a gerencial, encontra-se sua origem na década de 1960, expressa na preocupação por parte do Estado com a gestão da qualidade, inovando com uma nova filosofia gerencial, com a utilização de novos conceitos, métodos e técnicas como exigência de um novo momento do capitalismo. Este novo modelo ficou conhecido como gestão da qualidade total, que se deslocou da análise do produto ou serviço para a concepção de um sistema de qualidade.

Assim, a qualidade do serviço ou produto deixou de ser uma questão de um determinado setor para ser da empresa como um todo. O Japão foi precursor no emprego dessa nova filosofia gerencial que é, na verdade, um novo modo de pensar a empresa (LONGO, 1994).

Para que se possa ter qualidade total, como ficou conhecido o novo conceito gerencial, são necessárias algumas mudanças significativas na gestão, como por exemplo: ambientes participativos, descentralização, trabalho em equipe, segurança, ética, criatividade, procura por inovações, espírito de grupo, entre outras.

Para Xavier (1995), para se atingir a qualidade total no setor educacional, é necessário: comprometimento dos gestores, alianças e parcerias público-privadas, fortalecimento e modernização da gestão, entre outros. Assim, vai-se aos poucos forjando uma nova política de regulação social.

O Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe- PREAL, fundado em 1996, é codirigido pelo Diálogo Interamericano, pela

USAID, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, com sede no Chile, possui no Brasil uma agência ligada à Fundação Getúlio Vargas. Nesse Programa encontram-se expostas as principais razões para que sejam efetuadas as reformas no sistema educacional brasileiro:

[...] o persistente atraso do sistema educacional brasileiro não se deve a problemas na implantação de políticas, mas ao fato de que os propósitos públicos afirmados por políticos e autoridades ficam sistematicamente subordinados ao atendimento de interesses privados. Exemplos desta subordinação incluem as diversas políticas clientelistas praticadas no sistema educacional, a concessão de subsídios públicos a escolas privadas, e a perpetuação do ensino superior em universidades públicas gratuitas. (PLANK, 1999, p. 9).

Os argumentos utilizados são conhecidos por todos nós e conscientemente não poderíamos discordar de quase todos. Só que, aparentemente, há uma mistura intencional entre os problemas efetivos e o que os organismos internacionais pretendem atacar. Primeiro, criticam o subsídio concedido às escolas privadas e, ao mesmo tempo, o ensino superior nas universidades públicas gratuitas, o que consideramos uma contradição e, pior de tudo, a inclusão das universidades públicas como condição de atraso do Sistema de Ensino. É um discurso ideológico que está se disseminando pela sociedade, que associa universidade pública, com políticas clientelistas, corporativistas e outras tantas negatividades.

Quem defende a educação pública gratuita passa a ser chamado de corporativista. Dentro do próprio documento acima

citado, seus autores criticam o movimento organizado dos professores que também são responsabilizados pela ineficiência e inoperância do sistema. Tudo isto justifica o estabelecimento de políticas públicas de ataque a esse cenário traçado que apontam para a modernização do aparelho estatal, que incluem, necessariamente, o enfraquecimento do público e a incorporação da lógica mercantil na educação.

As universidades públicas brasileiras vêm gradativamente assumindo tal postura, a partir de seus planejamentos estratégicos, que redefinem sua estrutura e funcionamento, criando setores de Gestão de Pessoas, por exemplo. Incentivando e até mesmo induzindo a busca de financiamentos externos, de parcerias com empresas privadas, haja vista a escassez de recursos financeiros e de pessoal e uma grande preocupação com a produtividade. Um dos caminhos utilizados nas reformas encetadas a partir dos anos noventa é o da publicização, que se traduz em parcerias com entes privados. Trata-se de mais um exemplo emblemático de mercantilização da educação.

O Plano de reforma coloca a educação dentro do que intitularam *serviços não-exclusivos* do Estado, que poderiam ser repartidos, em suas competências, com as organizações privadas e as denominadas públicas não-estatais, inaugurando um novo tipo de ente, as organizações sociais:

[...] pessoas jurídicas de direito privado, constituídas sob a forma de associações civis sem fins lucrativos, que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao Poder Público e ao recebimento de re-

ursos orçamentários para a prestação de serviços sociais. Para ter direito à dotação orçamentária, essas entidades deverão obter autorização legislativa para celebrar contratos de gestão com o poder executivo. (BRASIL, 1997, p. 7).

Tal orientação vem induzindo a incorporação dos chamados contratos de gestão que, de acordo com a Lei n. 9.637/1998, são instrumentos firmados entre o poder público, por meio dos órgãos da administração direta e indireta, e a entidade qualificada como organização social com vistas à formação de parceria para a execução de serviços (educação, saúde, cultura etc.) denominados no âmbito do Plano de Reforma do Aparelho do Estado atividades não exclusivas do Estado. Para Bresser Pereira (2000), no contrato de gestão deve constar a previsão de recursos humanos, financeiros e materiais, além das metas e dos indicadores de desempenho, ou seja, dos resultados que devem ser alcançados pelas organizações sociais.

Austin (2001) considera que existem três estágios nas relações de parceria: o estágio filantrópico, o transacional e o integrativo. No primeiro, se tem o altruísmo, em que a doação não exige nenhuma contrapartida direta, tampouco o controle formal se exerce: no segundo caso, observa-se uma troca com o fim de melhorar o marketing da empresa parceira, é um estágio comercial, como estratégia mercadológica. Já o estágio integrativo é um refinamento nas parcerias, segundo o qual as organizações vivenciam ações mais coletivas, com um envolvimento maior na relação com grandes benefícios.

Na instituição pública, particularmente, quem doa recursos de qualquer ordem quer retorno, daí isto precisar de definição de critérios sérios, coletivos, responsáveis para poder partir para firmar parcerias que podem ser importantes para as escolas, mas sem substituir o papel do Estado de garantidor de ensino básico de qualidade a todos.

Nesta perspectiva, as novas medidas induzidas pelo Estado nas escolas públicas, a partir das políticas de descentralização financeira, de mais autonomia para as unidades escolares melhorarem seus desempenhos abrem perspectivas de novas relações com empresas privadas ou Organizações Não Governamentais. Mas, ao mesmo tempo, é preocupante no sentido de que tais instituições públicas podem descambar para o fortalecimento da diminuição crescente dos financiamentos públicos do Estado.

Essas mudanças têm concorrido para a elevação e diversificação de um amplo mercado educacional, especialmente na educação superior. Têm proliferado, no Brasil, instituições de ensino superior com cursos e modalidades de ensino para todos os gostos e tempos:

A política educacional em vigor criou as condições legais, políticas e ideológicas para que se estabelecesse no Brasil, um mercado educacional estrito sensu. Pela Lei n. 9.870, de 23 de Novembro de 1999, o legislativo brasileiro ratificou a possibilidade de as instituições educacionais operarem com fins lucrativos. Por outro lado, o governo obstruiu o caminho da expansão da educação pública federal [...]. As instituições privadas que, em 1996, eram

711, passaram a ser, em 2004, 1.789, um crescimento de 151,6%... (RISTOFF & GIOLO, 2006, p. 16).

As reformas na América Latina deveriam ser denominadas processos de contrarreformas, porque apontam para o sentido oposto ao esperado, até mesmo em função do termo reforma que, na tradição ocidental, articula-se com igualdade e liberdade, sinalizando para algo mais positivo, para melhorar dada realidade, no caso específico da educação:

[...] comienza a ser convertida em um servicio y termina siendo um bien como automóvil cualquiera... la conclusión inexorable es que bienes se compran y se venden em um ámbito institucional que es mercado y que no tiene nada que ver com la democracia. (BORON, 2003, p. 34).

Concordamos com o autor, porque se pode associar com o próprio significado dicionarizado da palavra reformar que quer dizer mexer, arrumar para ficar melhor e não para destruir, mas também há um outro lado, qual seja o de ajeitar, ajustar para conduzir noutra direção, conferindo-lhe uma aparência de melhoria geral, o que significa para Mészáros (2005, p. 25):

[...] *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

Atente para o fato de que as medidas ou políticas educacionais para a nova qualificação da educação têm sido justificadas por meio de argumentos técnicos,

em nome da modernização, da eficiência, da eficácia apregoadas pela administração do tipo empresarial em que se otimizam os meios para o alcance dos fins desejados, enquanto modelo único e universal de gestão. Daí a larga divulgação do programa de qualidade total nas escolas, porque as elites dirigentes da Educação do País debitam, preferencialmente, os problemas históricos da educação à má gestão das escolas, em sintonia com os diagnósticos apresentados na Conferência de Jomtien de 1999 e de Dakar em 2000, patrocinadas pela Organização para Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outras.

Percebe-se ainda que, no caso da formação, há um privilegiamento da formação dos profissionais da educação com destaque para a formação contínua e em serviço ao lado de uma formação inicial mais curta, com a finalidade de adequar o sistema educacional à reestruturação produtiva e do Estado. Aliás, o mercado educacional superior no Brasil hoje é bem diversificado, com ofertas para todos os bolsos e gostos.

Como o mercado educacional já entrou em crise, devido à dificuldade dos estudantes pagarem em dia suas mensalidades, o governo Lula já acenou com medidas de socorro ao ensino privado, com o encaminhamento do projeto de Lei 920 ao Congresso nacional, no dia 30.04.07, que alivia consideravelmente as dívidas das faculdades particulares, em que os débitos de impostos atrasados poderão ser liquidados em 120 parcelas mensais, com juros de 12,5% ao ano. Mais benevolência, impossível:

Mas ainda tem mais. Essas instituições de ensino superior também gozarão de outra dádiva. Poderão saldar dívidas fiscais vencidas e já protestadas usando títulos públicos recebidos em troca das matrículas de estudantes vindos do sistema do crédito educativo. [...] Se aprovada, as escolas privadas passam a repartir o risco de inadimplência com o governo, na base de 50% cada um. (RODRIGUES, 2007).

Hoje, a eficácia só existe quando pode ser demonstrada. O profissionalismo tão exigido da categoria dos trabalhadores da educação se articula diretamente com as demandas do mercado e com o desempenho dela exigido, daí a necessidade de ser um gerente *performático* para se adaptar aos julgamentos impostos de fora, uma tentativa de eliminar as possibilidades de erro, dentro da racionalidade técnica, o que acaba com o profissionalismo: *numa busca modernista por ordem, transparência e classificação* (BALL, 2005).

Considerações à guisa de conclusão

A busca incessante por resultados mensuráveis está minando as bases de sustentação da educação pública, segundo a qual os docentes precisam desenvolver comportamentos, atitudes e práticas que se respaldam em indicadores educacionais afinados com a qualidade total em termos de desempenho eficiente e eficaz, com uma produtividade previamente determinada.

Outro problema que afeta sobremaneira a educação é a descontinuidade das políticas públicas implantadas, porque, em geral, nem chegam a se transformar em políticas de Estado. Dessa feita, a cada novo

governo novas medidas são adotadas, sem uma preocupação com a avaliação séria do que já está sendo feito. Ao lado disso, ressalte-se que tais políticas nem sempre têm caráter antecipatório.

Apesar do discurso oficial participacionista, a relação dos órgãos superiores do Sistema de Educação com as instituições educacionais ainda ocorre de modo vertical, ou seja, as decisões substanciais acontecem na esfera central, ficando para as escolas a responsabilidade e a autonomia para executá-las e para dar conta de um quadro significativo de dificuldades.

É certo que houve um aumento de canais de participação dentro das instituições educativas públicas, mas a participação da comunidade escolar ainda é reduzida, em função de um conjunto de problemas que vão desde o desinteresse de alguns, passando pela falta de condições objetivas devido à intensa carga de trabalho a que os profissionais da educação básica e até das próprias universidades são submetidos diariamente, principalmente em função dos baixos salários recebidos que os obrigam a trabalhar em várias escolas e/ou a se envolverem em consultorias e assessorias variadas e, principalmente os professores universitários, na busca incessante da produtividade necessária para a concessão de bolsas para orientandos ou mesmo para conseguir financiamentos para seus projetos de pesquisa.

Por outro lado, o gerencialismo assumido no governo das instituições públicas sociais em conjunto com as políticas educacionais implementadas, especialmente de descentralização e avaliação por meio

do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, desde o ensino fundamental até a educação superior, vêm funcionando como estratégias de regulação social do mercado mediada e defendida pelo Estado com um discurso em nome da modernização do aparelho estatal e da melhoria da qualidade da educação.

Quanto às parcerias, entendemos como uma relação de troca, em que os parceiros assumem responsabilidades e se beneficiam, mesmo veladamente, como acontece com certas empresas que atuam em nome da responsabilidade social, mas na verdade querem melhorar suas imagens associadas a ações que gerem dividendos políticos, sociais e financeiros, utilizando-se das parcerias como estratégias mercadológicas para mostrar compromisso com as populações menos favorecidas, no caso

de instituições sociais públicas, especialmente com escolas de educação básica.

Não somos contra as parcerias se elas decorrerem de decisões de seus próprios interessados a partir de suas escolhas, trazendo benefícios efetivos sem querer substituir a presença estatal. Mas, se essas parcerias forem direcionadas ao fortalecimento das ações das instituições públicas para que o Estado possa se desobrigar de suas responsabilidades de garantias de direitos básicos, como saúde, educação, habitação, saneamento etc, como parece ser o caso da indução por parte dos programas decorrentes das reformas dos anos de 1990 até os dias atuais, nosso posicionamento é de luta para que elas não aconteçam, especialmente na educação pública, considerando desde a educação básica até a educação superior.

Referências

AUSTIN, James E. *Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor*. São Paulo: Futura, 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, n. 126, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 20 set. 2006.

BARROSO, JOÃO. *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas* definido pelo Decreto-Lei n. 115-A798, de 4 de Maio. (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, 2001. 125 p.

BORON, Atilio. *El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de la democracia en América Latina*. América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p 19-67.

BRASIL, Presidência da República. *Medida Provisória n. 1.591*, de 9-10-1997.

_____. *Lei 9.637, de 23 de março de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, criação do Programa Nacional de Publicização INEP. Educação Superior Brasileira: 1991-2004, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v. 28.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, jul. 2000.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LONGO, R.M.J. *A revolução da qualidade total: histórico e modelo gerencial*. Brasília: IPEA, 1994. n. 31/94.

PLANK, David N.; AMARAL SOBRINHO, José Antônio; XAVIER, Carlos da Ressurreição. *Obstáculos à reforma educativa no Brasil*. Rio de Janeiro: PREAL, Documento número 3, setembro de 1999.

RODRIGUES, Fernando. Capitalismo sem risco. *Folha de São Paulo*, 09.05.2007.

SANTOS, Terezinha Fátima A.Monteiro dos. Autonomia, participação, determinações superiores e gestão democrática: construindo um novo cenário na educação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). *Pesquisa em educação no Pará*. Belém: Editora Universitária/Livraria do Campus, 2003. p. 15-36.

UNESCO, Uma comunidade de prática como uma rede global dos que desenvolvem currículos. *Documento Quadro, Bureau Internacional de Educação*. Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org>>. Acesso em: 2 mar. 2008.

XAVIER, A. C. da R. *Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira*. Brasília: IPEA, 1995. n. 4795.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.

"Caderno do Gestor", "Caderno do Professor" e "Caderno do Aluno": considerações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo

"Manager's Notebook", "Teacher's Notebook" and "Student's Notebook": considerations on the official curriculum of the state of Sao Paulo – Brazil

Catarina André Hand*

Vicente de Paula Almeida Júnior**

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: catarina.hand@professor.sp.gov.br

** Professor da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Email: vicente.almeida@prof.uniso.br

Resumo

Apresentamos, neste texto, algumas considerações acerca do currículo oficial do Estado de São Paulo. Especificamente, voltamos a nossa atenção para os Cadernos produzidos para materializar a concepção e a proposta curricular no Estado a partir do ano de 2008, entre eles Caderno do Gestor, Caderno do Professor e Caderno do Aluno. A nosso ver, os Cadernos editados pelo Governo do Estado têm, na sua origem, relação com as políticas educacionais formuladas desde os anos 90, período em que foi definido um conjunto de diretrizes calcadas no conceito de gestão enquanto (i) racionalização organizacional, (ii) padrão de gestão e (iii) melhoria de qualidade. Nesse âmbito, as orientações educacionais propostas e implementadas revelam uma visão interessada nos aspectos gerenciais e administrativos do trabalho educativo, complementada com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais com relação à educação para a escola e a comunidade local.

Palavras-chave

Currículo oficial. Racionalização organizacional. Descentralização.

Abstract

We present in this paper, some considerations about the official curriculum of the State of São Paulo. Specifically, we turn our attention to the notebooks produced to materialize the design and curriculum in the State from the year 2008, among them, Notebook Manager, Notebook Professor and Student Notebook. In our view, the Notebooks edited by the State Government have at their origin, relation to educational policies formulated since the '90s, a period that was defined a set of guidelines on the management concept sidewalks as (i) streamlining organizational (ii) Standard Management, and (iii) quality improvement. In this contexto, the educacional guidelines proposed and implemented a vision showing interest in managerial and administrative aspects of educational work, complemented by a gradual transfer of state responsibilities of education to the school and the local community,

Key-words

Curriculum Journal. Organizational streamlining. Decentralization.

Introdução

Apresentamos, neste texto, algumas considerações acerca do currículo oficial do estado de São Paulo. Especificamente, voltamos a nossa atenção para os Cadernos produzidos para materializar a concepção e a proposta curricular no Estado a partir do ano de 2008, entre eles Caderno do Gestor, Caderno do Professor e Caderno do Aluno. A nosso ver, os Cadernos editados pelo Governo do Estado têm, na sua origem, relação com as políticas educacionais formuladas desde os anos 90, período em que foi definido um conjunto de diretrizes calcadas no conceito de gestão enquanto (i) racionalização organizacional, (ii) padrão de gestão e (iii) melhoria de qualidade. Nesse âmbito, as orientações educacionais propostas e implementadas revelam uma visão interessada nos aspectos gerenciais e administrativos do trabalho educativo, complementada com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais com relação à qualidade e desempenho educacional para a escola e para a comunidade local.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo¹ foi apresentada ao público para aplicação em todas as escolas públicas estaduais, no início do ano letivo de 2008. No final do mesmo ano, deixou de ser Proposta e passa a ser Currículo Oficial, com aplicação obrigatória, por determinação da Resolução SE – 76, de 07/11, publicado em Diário Oficial do Estado de São Paulo em 08/11/2008, p.29.

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino

Médio, nas escolas da rede estadual [...] Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino. Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries [...]

O processo teve início em 2007, com espaço no sítio (site) da Secretaria de Estado da Educação para sugestão dos professores. O pontapé inicial da implantação deu-se no início de 2008, com o recebimento pelos alunos e professores de material em formato de “Jornal” para os alunos e de “Revista” para os professores. Nesse material, atividades de revisão dos anos anteriores estavam prescritas com a determinação da aplicação nos quarenta e dois primeiros dias de aula e, em sequência, du-

rante o primeiro bimestre, seria aplicado o “caderno” que a escola e os professores iriam receber. Em sequência, foram apresentados os cadernos dos segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente.

Os documentos apresentados às escolas e aos docentes (os alunos receberam seus cadernos somente no início de 2009) expõem a estrutura que passamos a detalhar a seguir.

O Documento n.1 (Documento Base) apresenta os princípios e o conceito da Proposta Curricular: A escola que aprende; Currículo como espaço de cultura; Currículo referido a competências; Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; Currículo que articula as competências para aprender; Currículo contextualizado no mundo do trabalho. O documento tem como foco as orientações para gestão do currículo na escola e as orientações para gestão da aprendizagem na sala de aula.

O Documento n.2 (intitulado Cadernos do Gestor) entregue a todos os professores coordenadores das escolas, professores coordenadores da oficina pedagógica, vices-diretores, diretores, supervisores de ensino e dirigente regional de ensino apresenta a organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola, a saber: a agenda-cronograma, atividades e organização de recurso para o trabalho do diretor, do professor coordenador, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor.

Os Cadernos do Gestor contêm orientações para a gestão do currículo, con-

templando todas as atividades a serem efetuadas com os professores, conforme previsto no calendário escolar, além das sugestões para as HTPCs - horas de trabalho pedagógico coletivo² – que ocorrem semanalmente na escola, conforme carga horária do professor. Existe, por exemplo, o caderno do Gestor do início do ano, com orientações, métodos e estratégias para a gestão do planejamento escolar, avaliação do ano anterior, reuniões de fechamento do bimestre, etc. O mesmo ocorre com os outros momentos, nas ações que já foram pensadas e antecipadas pelos autores. O documento prevê, inclusive, a coordenação de ações entre as disciplinas quanto à vida cultural da escola e ao fortalecimento de suas relações com a comunidade.

O Documento n.3 (intitulado Cadernos do Professor) propõe uma organização por bimestre e por aulas, além de um conjunto de atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. Para a organização do bimestre, indica claramente as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos. Para a organização das aulas, o documento apresenta o material complementar a ser utilizado e ainda as propostas de avaliação e os projetos de recuperação paralela.

Nos Cadernos do Professor são apresentadas situações de aprendizagem a serem trabalhadas pelo professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos: Português, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os conteúdos,

habilidades e competências acompanham as orientações para os procedimentos, métodos e estratégias em sala de aula e para a avaliação e recuperação.

Por último, no Documento n.4 (intitulado Cadernos dos Alunos), entregue somente no início do ano letivo de 2009, são apresentadas as aulas conforme o Caderno do Professor, exercícios, mapas, tabelas, textos complementares, indicadores bibliográficos, dicas de estudo e revisão. Vale observar que os Cadernos entregues são acompanhados por vários produtos para suporte das ações, tais como 20 CDs com textos, imagens e áudio para apoio ao trabalho docente, *videoproducers* para orientação do trabalho docente, por bimestre/disciplina, e um sítio interativo e informativo (<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>).

Assim, sob a forma de “Caderno do Professor” e “Caderno do aluno”, organizados por disciplina, cada professor e cada aluno obterão, portanto, quatro cadernos anuais, por disciplina e série, entregues às escolas somente no período assinalado.

Neste artigo, faremos algumas considerações especialmente sobre o Documento Base, aqui tratado como documento n.1, pois é nele que se encontram os princípios teóricos, metodológicos e políticos do currículo oficial do Estado de São Paulo.

1 Algumas características do currículo oficial

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo empenha esforços com o objetivo de garantir e propiciar a todas as escolas uma base comum de

conhecimentos e competências para que elas funcionem, de fato, como uma rede. Deste modo, define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos curriculares.

Características cognitivas e afetivas são valorizadas para a aprendizagem do aluno, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo. A qualidade da educação, dita como importante, é vista como oportunidade de acesso das camadas mais pobres da sociedade ao mundo produtivo e solidário, e como respeito às diferenças e às regras de convivência.

Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua as diferenças culturais, sociais e econômicas (p.5)

A base da educação proposta é o “aprender a aprender e o aprender a fazer e a conviver”, incorporar a diversidade, manter o equilíbrio social, apropriar-se da multiplicidade de linguagens e códigos do cotidiano.

A capacidade de aprender é trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes têm

de aprender. O princípio é de aplicar com os professores a mesma didática a ser aplicada com os alunos. A equipe gestora (coordenadores e diretores) tem a responsabilidade de formação contínua dos professores. O uso da convivência diária é intencionalmente situação de aprendizagem.

Nessa linha, de acordo com a Secretaria do Estado, todas as atividades da escola são curriculares: “nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é parceiro de fazeres culturais” (p.8)

O currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades com o trabalho, família e sociedade, compreender o mundo e propor explicações.

Competência, nesta proposta, é vista como “os modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (p.9), e cabe ao professor valorizar o desenvolvimento das competências dos alunos ponderando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que os mesmos dispõem. A ênfase é dada à aprendizagem e é apontada diferenciação entre o que será ensinado e o que será aprendido pelo aluno, “a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe” (p.10).

A proposta curricular adota as cinco competências para aprender formuladas no referencial teórico do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio: a) “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer

uso das linguagens matemática, artística e científica”, b) “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, c) “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”, d) “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”, e) “Reconhecer os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”.

A relação entre educação e sociedade ocorre na aplicação das teorias em contextos reais ou em simulações de contextos reais, em cada disciplina do currículo. Com isso, as acepções no currículo consideram: a) como educação tecnológica básica. Inclui aprender lidar com computadores e conviver no mundo que a tecnologia está presente. b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção. A tecnologia deve ser introduzida em todas as áreas, não havendo disciplinas especificamente “tecnológicas”.

2 Considerações acerca do currículo oficial

Consideraremos a proposta curricular do Estado de São Paulo, no que é comum a todas as disciplinas, pela necessidade de

problematizar os aspectos teóricos e políticos do currículo ora implantado e com o objetivo de subsidiar o debate entre os professores. Não temos a intenção de aprofundar ou esgotar a análise, dado que tal estudo demandaria uma dissertação específica sobre o tema.

Saviani (2009, p.30) nos proporciona uma boa definição para políticas curriculares e currículo:

As políticas curriculares dizem respeito às relações que se estabelecem na tomada de decisões sobre elaboração, execução, controle e avaliação do currículo escolar. Consistindo em elementos selecionados da cultura e da sociedade e organizados para fins de ensino-aprendizagem, o currículo se expressa no conjunto de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas. Os processos de sua elaboração e implementação, nos vários âmbitos, são repletos de contradições e resultam em decisões negociadas.

[...] o currículo se expressa no conjunto de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, os quais, por sua vez, consistem em elementos selecionados da cultura global da sociedade e organizados para fins de ensino-aprendizagem. Aqui, também, para maior precisão, podem ser situados os elementos nucleares; os conhecimentos e, dentre eles, os conhecimentos científicos. Estes seriam a essência do currículo, o seu conteúdo.

A atual proposta curricular do Estado de São Paulo apresenta-se ao professor e ao aluno sob a forma de “Caderno do Professor” e “Caderno do aluno”, organizados por disciplina (Português, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e So-

ciologia), divididas em quatro cadernos bimestrais e em três séries anuais. Cada professor e cada aluno obterá, portanto, quatro cadernos por disciplina e série, entregues às escolas somente no início do bimestre em andamento.

Nos cadernos são apresentadas situações de aprendizagem a serem trabalhadas pelo professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Os conteúdos, habilidades e competências vêm acompanhados de orientações para procedimentos, métodos e estratégias, em sala de aula, para a avaliação e recuperação. Essa organização apresenta-se de forma pouca criativa, não sendo atraente aos alunos, visto o volume de informações e interações possíveis pelo avanço tecnológico.

Embora o discurso no documento oficial tenha um forte apelo à autonomia da escola e à sua participação, na prática, o que ocorre é a separação entre os formuladores e os executores da proposta. Segundo Bobbio (2000, p.955), essa forma de poder fundamenta e mantém uma sociedade de desiguais, na qual o alto *staff* da administração centraliza os fins das políticas e ações descentralizando a maneira ou modo de alcançá-las, geralmente responsabilidade da escola. As políticas curriculares emanam imenso poder, pois estabelecem as normas, diretrizes, avaliação e controle sobre os conjuntos de atividades nucleares da escola.

Com essa infinidade de normas rígidas, sobra muito pouco para a tal comentada flexibilidade voltada à autonomia da escola. O distanciamento entre o currículo de-

terminado e a possibilidade da total realização contradizem com as necessidades de uma rede gigantesca como é a de São Paulo.

Para os gestores foi apresentado também o “Caderno do Gestor”, que contém orientações para a gestão do currículo e contempla todas as atividades a serem efetuadas com os professores, conforme previsto no calendário escolar, além das sugestões para as HTPCs - horas de trabalho pedagógico coletivo³ – que ocorrem semanalmente na escola, conforme carga horária do professor. Temos, por exemplo, o caderno do Gestor do início do ano, com orientações, métodos e estratégias para a gestão do planejamento escolar, avaliação do ano anterior, reuniões de fechamento do bimestre, etc. O mesmo ocorre com os outros momentos, nas ações que já foram pensadas e antecipadas. O documento prevê, inclusive, a coordenação de ações entre as disciplinas, a vida cultural da escola e o fortalecimento de suas relações com a comunidade.

A introdução de “manuais didáticos” é analisada por Hypolito (1997-p.21) como um elemento centralizador que se opera à medida que se eleva o nível de determinação externa, de “racionalização do trabalho” em detrimento do tempo para pensar e planejar:

Há, com efeito, modificações substanciais quanto ao que se entende por qualificação profissional. Qual deve ser a formação adequada para esse profissional que é um trabalhador do ensino e não mais aquele profissional ilustrado, bem qualificado? Dependendo da lógica, o professor mais adequado tanto pode ser aquele

profissional bem preparado, quanto pode ser aquele que não está apto a pensar, mas mostra-se um perfeito executante.

Numa ótica tecnicista, o trabalhador do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais.

Enguita (1991-p.6) reforça a ideia de que “pacotes fechados” formam professores tecnicamente inoperantes:

Associando-se a ênfase nas experiências pessoais e na subjetividade dos professores àquela das “competências”, que visa formar um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado, adaptado, fechamos o quadro. O professor “treinado” para saber o “como” ensinar, pouco deve se preocupar com “o que” ensinar, visto que lhe são destinados pacotes e programas de ensino pré-estabelecidos.

Ao se analisar a forma como os professores foram consultados para a implantação da Proposta Curricular, por simples meio de consulta ao professor via internet, sem ampla divulgação e sem retorno aos apontados, pode-se afirmar que ela traz no seu bojo uma concepção centralizada, que difere do “discurso democrático” que consta da própria proposta e que essa consulta ocorreu somente para legitimação do processo.

Foram, também, distribuídos vídeos aos professores da rede com orientações prontas, acabadas, deixando a forte impressão que aos professores resta a função de aplicá-las corretamente e exatamente como foram elaboradas.

Sabe-se, portanto, que a implantação do Currículo Oficial foi efetuada de forma contundente, por Resolução, sem a devida participação dos envolvidos, especialmen-

te dos professores que, em relação aos demais profissionais da educação, são aqueles que estão na ponta, executando uma política que não foi por eles pensada. Essa cultura autoritária nas políticas educacionais vem de longa data, atrelada a interesses políticos que nem sempre coincidem com os interesses reais da sociedade e/ou com a necessidade sentida pelos trabalhadores da área, desconsiderando a experiência adquirida por estes trabalhadores no desenrolar de sua carreira. Alguns autores, como Apple (1989), afirmam que a implantação do modelo tecnocrático em educação submete o ensino à “lógica racionalizadora do capital” que envolve uma série de organizações metodológicas e didáticas que retiram do professor o poder de decisão sobre os fins de seus trabalhos.

O Currículo em tela foi implementado pela Resolução SE – 76, de 07/11, publicado em Diário Oficial do Estado de São Paulo em 08/11/2008, p.29.

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual [...]

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas

práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento...

A adoção pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de um currículo único para todo o estado prejudica, certamente, a análise sobre os resultados da implementação, pois não podemos incorrer no vício de desconsiderar as especificidades regionais e as diferenças encontradas em cada unidade de ensino, a concepção de mundo de cada grupo de educadores e educandos.

Um currículo escolar não deve desconsiderar a história e tem vínculo direto com o contexto político, social e econômico no qual está inserido. No Estado de São Paulo, os números recentes mostram⁴ que os índices de aprendizagem estão aquém

do esperado. O baixo aproveitamento constatado de nossos alunos e o fato do Estado de São Paulo, também historicamente, ser referência para outras regiões do Brasil, faz desta leitura a necessidade de levantar algumas questões. Estarão os professores alinhados a essa nova proposta? Na concepção deles, estará essa nova proposta alinhada aos interesses e necessidades de seus alunos e da sociedade como um todo?

Basicamente temos três princípios políticos nos quais a atual proposta curricular do Estado está fundamentada: 1. Aquisição de competências e habilidades; 2. Concepção do aprender a aprender; 3. Pressuposto de que a sociedade atual está posta e adequada, cabendo às escolas a função de subsidiar a acomodação dos educandos a ela e não à sua transformação.

2.1 Aquisição de competências e habilidades

O currículo implantado pela SEE (Secretaria de Estado da Educação) está fundamentado na aquisição de competências e habilidades, sendo que as competências relacionadas à leitura e escritas são o eixo dessa organização curricular e transpassam todas as disciplinas.

Campos (2002) diz que o desenvolvimento das competências passa a ser a tarefa principal da formação e os “saberes da prática” assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico. Também Shiroma (2003) aponta problemas de relações entre a questão da profissionalização e a difusão da

noção de competências como lógica orientadora dos processos de formação de professores.

A opção da organização curricular por áreas e suas tecnologias atualmente impostas compõem uma das explicações da “transformação dos conteúdos específicos das disciplinas em “competências e habilidades”, sendo uma forma encontrada de aglutinar as disciplinas afins. No entanto, tal política retira dos estudantes a oportunidade de obter na escola, a maior instituição educativa presente na sociedade, os saberes dos conhecimentos científicos já acumulados historicamente pelo homem. Saviani (2009, p.30), em sua definição de currículo, coloca a necessária relação entre currículo e conteúdo.

O currículo, aliás, é sempre relacionado a conteúdos – definidos de acordo com as prioridades estabelecidas conforme finalidades da educação escolar e do público a que se destina. E a organização curricular consiste na disposição dos conteúdos básicos de cada componente e das indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Disto se conclui que a organização curricular implica a organização do trabalho pedagógico”.

Acaba-se entendendo que o currículo da escola pública, sendo ele direcionado à mão-de-obra para a produção, não necessita ser propedêutico. Há então um currículo para a elite (basicamente nas escolas particulares) e outro voltado para a classe dos trabalhadores.

Os “elaboradores” da proposta partem do princípio de que o ensino deve voltar-se para a aquisição das competências

e habilidades, de forma prática, favorecendo a preparação para o trabalho, principalmente quando se refere ao Ensino Médio. Alguns conteúdos considerados historicamente importantes, específicos de determinadas disciplinas, simplesmente não são contemplados, aparentando uma máxima desnecessidade daquele aprendizado.

Cabe ressaltar que o Estado não só é responsável pelo currículo, mas também pela avaliação externa a que as escolas se submetem anualmente, aqui no Estado de São Paulo, denominada SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Se o currículo deixa de ser parâmetro, passando a ser obrigatório e se a avaliação é efetuada pelo mesmo órgão que determina o currículo, como responder a essa centralização colocada para a escola e para seus agentes? Como deferir, na ação, da imposição da forma, conteúdo e ritmo definidos? Como compatibilizar tudo isso com a “progressão continuada” imposta pelo mesmo sistema que supõe o respeito ao ritmo individual de cada aluno se nem as escolas possuem mais o poder de determinar seu próprio ritmo, e em que o tempo foi bimestralizado em apostilas que devem ser cumpridas em concomitância com todas as escolas da enorme rede que compõe o Estado?

2.2 Concepção do aprender a aprender

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) é o resultado dela⁵ em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jo-

vens e do adulto, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (PROPOSTA, 2008, p.6)

Na leitura atenta da Proposta Curricular, compreende-se que o princípio implícito está na aprendizagem e não no ensino ou no processo ensino/aprendizagem. A proposta está baseada na concepção do aprender a aprender, mas uma vez demonstrando que a história está posta, a necessidade passa a ser a de apreender e não de transformar. O professor aprende, a escola aprende, o aluno aprende e todos se adaptam ao mundo do trabalho.

Esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (PROPOSTA, 2008, p.6)

Tendo sido colocado o princípio central na aprendizagem, fica implícito o esvaziamento do papel do professor e corre o risco de tornar a função de ensinar desnecessária, cabendo ao professor ser somente um intermediário e facilitador da aprendizagem. A meritocracia, neste caso, estaria deslocada para o aluno, isentando mais uma vez a responsabilidade do Estado no processo. Nossos alunos seriam, neste contexto político e em última análise, autores de seus próprios destinos, de seus êxitos e de seus fracassos.

Poderíamos aqui explicar, caso fosse o objetivo deste artigo, sobre a desqualificação e as precárias condições do trabalho docente que está sendo sentido por

parcela da sociedade, dentro e fora da escola, em consequência da perda da autonomia do professor para pensar, desenvolver e avaliar seu trabalho junto a seus alunos. Com a perda da autonomia há a consequente perda da autoridade e do sentimento de responsabilidade sobre o sucesso daquilo que seria a razão de ser da escola: a formação dos seus alunos.

Considerações finais

Apresentamos, neste texto, algumas considerações acerca do currículo oficial implantado pelo Governo do Estado de São Paulo em 2008, buscando compreender alguns dos seus principais eixos.

A nosso ver, o currículo ora implantado tem relação com a reforma da educação editada no decorrer dos 1990, representando, na realidade, um dos desdobramentos da reforma de Estado calcada no conceito de **descentralização** e na adoção de **critérios de eficiência/eficácia e qualidade de mercado**, complementadas com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais para a comunidade.

Nessa esteira, as políticas formuladas, bem como as diretrizes educacionais fixadas, introduziram nas Diretorias Regionais de Ensino e nas instituições escolares da rede estadual a visão e os conceitos próprios e antes empregados somente no contexto economicista e empresarial: **racionalização organizacional, padrão de gestão e melhoria de qualidade**.

O Documento “Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo”

(SÃO PAULO. SEE, 1995, p.301) mostra quais são os eixos dessa reforma:

O resultado desse processo é a profunda crise do sistema de ensino, que precisa ser urgentemente melhorado e remodelado. A consciência dessa necessidade não se restringe aos profissionais do ensino, mas atinge a população toda. Faz-se necessária uma reforma radical dos **padrões de gestão**, um aumento criterioso dos recursos acompanhado de **racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado**, coerente e realista, fundado em prioridades que permitam, a curto prazo, a solução dos problemas mais graves e a **criação de condições de aperfeiçoamento contínuo de todo o sistema**, a médio e longo prazo. (grifo nosso)

Conforme o referido documento, a racionalização organizacional implica o “enxugamento” e a informatização da máquina administrativa, por meio de repasse de verbas para as escolas comprarem computador e aparelhos multimídias, oferecerem capacitação para os funcionários e reorganizarem a rede de ensino, o que significa que os estabelecimentos de ensino, a partir do ano letivo de 1996, devem optar entre o oferecimento de classes de 1^ª a 4^ª séries ou de 5^ª a 8^ª séries do ensino fundamental e ainda o ensino médio. As mudanças no padrão de gestão consistem na desconcentração da gestão da educação, em particular na extinção das Divisões Regionais de Ensino, transferência de recursos financeiros para as escolas e municipalização do ensino. Por fim, a pretendida melhoria de qualidade de ensino implica a reorganização do ensino, valori-

zação do magistério (Programa de educação continuada), classes de aceleração, salas-ambiente, avaliação do rendimento escolar (por exemplo, SARESP), adoção de recursos pedagógicos (livros didáticos) e projetos especiais nas escolas (Escola Solidária, Escola da Família, entre outros).

A leitura de alguns dos principais documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no período assinalado (1995, 1998) nos permitem sintetizar alguns dos princípios norteadores da construção e da implementação do currículo oficial no Estado de São Paulo, quais sejam: **autonomia, qualidade e avaliação**.

O incentivo à autonomia, como proposto pela Secretaria Estadual, refere-se mais ao aspecto financeiro do que propriamente ao sentido pedagógico. Por isso, a crescente terceirização da gestão das instituições escolares, a valorização das parcerias entre escola, comunidade e empresa e a privatização da educação. Esta última não se efetiva somente pela transferência de serviços públicos à esfera privada, mas por propiciar as condições objetivas para a formação de um mercado de consumo educacional cada vez mais crescente quando o Estado se exime de suas responsabilidades e quando permite a deterioração dos serviços públicos essenciais à população (HADDAD, 1998).

Com efeito, de um lado, ao governo cabe estabelecer as diretrizes gerais. À instituição educativa, de outro, elaborar as suas estratégias, incorporando o conceito de autorregulação, o que permite funcionar com relativa autonomia.

A execução dessa política compreende certos instrumentos: necessidade de implementar mecanismos de controle de resultados, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência; necessidade de desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão empresarial; necessidade de dispor de sistema avaliativo concreto, prático e fiável dos resultados da ação administrativa por meio da aplicação de provas padronizadas (ALMEIDA JÚNIOR, 2002).

A palavra qualidade, termo presente no discurso oficial, restringe-se aos critérios de eficiência (cumprimentos das metas e objetivos) e eficácia (menor custo). Faz, portanto, referência à qualidade de mercado e não à qualidade social. Por sua vez, a avaliação, segundo a lógica oficial, diz respeito não aos processos educativos, mas aos aspectos performáticos das escolas e de seus agentes. A avaliação se limita a uma atividade predominantemente tecnicista ou às questões de operacionalidade, vale dizer, à mensuração dos resultados. Daí a ênfase nos indicadores quantitativos.

Deste nodo, as políticas educacionais empreendidas no contexto da reforma de Estado, em particular no Estado de São Paulo, nascem num quadro de descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema educacional. Como remetem à questão da eficiência ou ineficiência das instituições, dos dirigentes, dos alunos e professores, funcionam mais como fator de incremento do mercado de trabalho. Nessa ótica, a educação, antes vista como direito social, passa, agora, a ser concebida como “direito do consumidor”.

Notas:

¹ Concebida por Maria Ines Fini (Coordenadora), Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes e Ruy Berger.

² Portaria CENP 01/09 e LC 836/97

³ Portaria CENP 01/09 e LC 836/97

⁴ Instrumentos geradores dos números SARESP – sistema de avaliação do rendimento do Estado de São Paulo – 2007/2008 e IDESP – índice de desenvolvimento da educação básica do Estado de São Paulo – 2007/2008. ENEM, Prova Brasil e PISA.

⁵ Uma das condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. IN: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. *Avaliação democrática*: para uma universidade de cidadã. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

APPLE, Michael W. *Educando à direita*: mercados, padrões e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. Prefácio à edição brasileira.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 5.ed. Brasília: Editora UnB, 1983.

CAMPOS, R. F. *Construindo o professor competente*: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Minas Gerais, 2002

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, Aurélio et al. (Org.). *As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil*: análise crítica e documentos inéditos. Rede Brasil sobre Instituições Multilaterais. Secretaria Executiva da Rede, Brasília, DF, março de 1998, p. 43.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. A natureza do trabalho docente. In: _____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SEE 22 mar. 1995. *Diretrizes da política educacional para o período de dezembro de 1994 a dezembro de 1998*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 23 mar. 1995. Seção 1, p.08-10.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Cadernos do Professor*: gestão do currículo na escola. Coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008. Vol 2 e 3.

_____. *Resolução SE – 76, de 07 de Novembro de 2008*. Dispões sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 08 Nov. Executivo I, p.29

SAVIANI, Nereide. Políticas Curriculares. Elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. *Revista Educação e Cidadania*, Campinas: v. 8, n.1, 2009.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em abril de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.

Saberes docentes: natureza, aquisição e uso no contexto da sala de aula*

The know-how of teaching: its nature, acquisition and use in the context of the classroom.

Herivelto Moreira**

* O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa "A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor", apoiado pelo CNPq, processo 30530/2002-9.

** Doutor em Educação, Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: heri.moreira@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar como professores do ensino médio adquirem e utilizam o conhecimento no contexto da sala de aula. Optou-se pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. As técnicas de coleta de dados foram a entrevista individual semiestruturada e a observação participante, ambas ferramentas da etnografia. A amostra constituiu-se de três professores do ensino médio de uma escola estadual do município de Curitiba-PR. Os principais resultados do estudo mostram que o saber mais valorizado pelos três professores participantes deste estudo é o saber científico, embora também valorizem o saber pedagógico, mas a busca por este conhecimento se dá apenas pela leitura de livros que abordam estas questões. Outro saber que os professores valorizam sobremaneira é o saber da experiência que, na verdade, é o saber mais utilizado pelos professores no dia-a-dia da sala de aula.

Palavras-chave

Saberes docentes. Qualificação profissional em serviço. Compartilhamento de saberes.

Abstract

The objective of this study was to verify how high school teachers acquire and use knowledge in the classroom context. The methodological approach was qualitative of interpretative nature. The techniques used to collect data were the semi-structured individual interview and the participant observation, both ethnographic tools. The participants of the study were three high school teachers from a public school of Curitiba-PR. The main results of the study showed that the most valued knowledge by the teachers was the scientific knowledge, although they also value the pedagogical knowledge, but the search for this knowledge is only obtained through the reading of books that deal with pedagogical questions. Another knowledge that teachers valued a lot was the knowledge of experience, which is the knowledge that teachers actually used most of the time in the day-to-day of the classroom.

Key-words

Teachers' knowledge. In-service training. Sharing knowledge.

Introdução

A pesquisa sobre os saberes dos professores tornou-se uma área importante na medida em que busca investigar quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos.

No entanto, essas questões ainda são carentes de estudos empíricos, pois faltam estudos que permitam entender melhor como os professores adquirem os conhecimentos e os utilizam no dia-a-dia da sala de aula.

É necessário mais pesquisas nessa área para entender melhor o processo pelo qual os professores integram os conhecimentos de diferentes fontes no modelo conceitual que orienta suas ações na prática. E, é claro, os professores podem diferir enormemente no grau em que absorvem o conhecimento teórico em seu conhecimento prático.

Este estudo fez parte de uma série de estudos iniciada em 2003 financiado pelo CNPq por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa sobre a aquisição e o uso do conhecimento profissional de professores nas escolas públicas de ensino médio, no município de Curitiba. Além de corroborar em grande parte os resultados obtidos em estudos anteriores (ver MOREIRA, 2006a, 2006b), ele avança sobre outras questões relevantes nessa área de pesquisa.

Portanto, o objetivo desse estudo foi verificar como professores do ensino mé-

dio adquirem e utilizam o conhecimento no contexto da sala de aula.

A natureza do trabalho e os saberes do professor

O trabalho docente é complexo e composto de várias atividades pouco visíveis socialmente. Para Vasconcelos (2002, p.310), a experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional, e o contato diário com os alunos e os colegas torna-se o modo de adquirir competências profissionais que se traduzem no perfil do bom professor.

Na opinião de Tardif (2003, p.123-125), ensinar é perseguir fins, finalidades, ou seja, empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Os professores trabalham com seres humanos nas escolas os objetivos do ensino são ambíguos, gerais e ambiciosos, heterogêneos e em longo prazo.

A natureza do objeto do trabalho do professor é o humano, o individual e o social. Esse ser humano é ativo e capaz de oferecer resistência, comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade), é complexo (não pode ser analisado nem reduzido a seus componentes funcionais). A natureza e componentes típicos da relação do professor com o objeto é multidimensional, profissional, pessoal, jurídica, emocional e normativa. O professor necessita da colaboração do objeto e nunca pode controlar totalmente o objeto.

Assim, para entendermos melhor o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, é útil pensar na complexida-

de desse trabalho e na diversidade de saberes necessários para conduzi-lo, pois como bem enfatiza Perrenoud (1993, p.46), o professor está sempre sob uma determinada tensão, pois animar um grupo de crianças ou adolescentes durante 20 a 30 horas semanais traz duas preocupações: “não perder tempo, avançar o programa anual e manter a ordem, assegurar o funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho”.

A categoria saber docente busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (MONTEIRO, 2001, p.130). Vários pesquisadores tentaram ordenar a diversidade desses saberes por meio de classificações e tipologias (CONNELLY, CLANDININ e HE, 1997; PIMENTA, 1986, 2002; SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, 2000, 2003; TARDIF e RAYMOND, 2000; entre outros). Embora cada estudo seja único, quase todos incluem alguma versão dos seguintes domínios do conhecimento: a) Conhecimento pedagógico, b) Conhecimento da disciplina, c) Conhecimento curricular e d) Conhecimento da experiência.

Embora a distinção precisa entre os tipos de conhecimentos seja de alguma maneira arbitrária, ela foi e ainda é de grande utilidade para a pesquisa do conhecimento profissional do professor.

Para situar melhor a questão dos saberes dos professores, apresentaremos de maneira sucinta a tipologia desenvolvida pelos vários autores citados nesta revisão.

Shulman (1986) e a sua equipe desenvolveram um intenso trabalho de pes-

quisa, identificando três tipos de conhecimentos que os docentes possuíam: a) o conhecimento da disciplina (*subject matter content knowlegde*), b) o conhecimento pedagógico dos conteúdos (*pedagogical content knowledge*) e c) o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

O conhecimento da disciplina diz respeito às compreensões do professor sobre a estrutura de uma disciplina em particular, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados.

Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão de seus princípios básicos, conceitos e leis, de seus níveis (introdutórios, fundamentos e aprofundamentos) e de seus tipos (cognitivos, procedimentais e atitudinais). Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo.

O conhecimento pedagógico consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, incluindo a administração da sala de aula. Nessa dimensão, o professor deve saber: a) articular a sua disciplina com a matriz curricular, b) organizar o seu progra-

ma de aprendizagem, c) efetivar o contrato pedagógico com os alunos e d) reconhecer a contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para a produção e socialização do conhecimento.

O conhecimento do pedagógico também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado conteúdo, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem. Essa é a dimensão do saber fazer, que diferencia a profissão do professor de outras profissões.

O conhecimento curricular consiste em conhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas e é relativo à transformação da disciplina em programa de ensino.

Embora Shulman (1986) não trabalhe com o conceito de conhecimento da experiência, essa dimensão é objeto de sua preocupação de duas maneiras: a) quando ele afirma que os conhecimentos pedagógicos são a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspectos mais apropriados para o seu ensino e b) pela forma utilizada para se referir ao saber da experiência por meio da classificação que ele faz dos conhecimentos necessários para os professores, criado pela experiência dos professores ou das formas do saber dos professores (MONTEIRO, 2001).

Outra contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta (2002) que aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos

sobre a identidade da profissão docente. A autora explicita a necessidade de se enfatizar, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Para efeitos dessa revisão, acrescentamos a concepção de Pimenta (2002) sobre os saberes da experiência como aqueles saberes relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas em que já tenham atuado. Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2002, p. 20).

Esse saber se apoia: a) na análise constante dos processos já vivenciados, b) na revisão das ações docentes e discentes, b) na formação continuada e d) na maturidade profissional.

Para Connelly, Clandinin e He (1997), o conhecimento do professor derivado da experiência pessoal significa que o conhecimento não é alguma coisa objetiva e independente do professor para ser aprendido e transmitido, mas, ao contrário, é a soma total das experiências do professor. O conhecimento pessoal e prático é um termo designado para captar a ideia da experiência de uma maneira que permita fa-

lar sobre professores como pessoas informadas e perceptivas.

Ao abordar a questão dos saberes profissionais dos professores em relação à problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, Tardif (2000, p.5) argumenta que os saberes profissionais dos professores são caracterizados como saberes plurais e heterogêneos (provém de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificado e procuram atingir diferentes tipos de objetivos); personalizados e situados (saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes dificilmente dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho); saberes que carregam as marcas do ser humano com duas consequências importantes em relação à prática profissional dos professores.

A primeira delas diz respeito ao fenômeno da individualidade que está no cerne do trabalho do professor, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir indivíduos que o compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Os professores devem adquirir a sensibilidade de trabalhar com as diferenças dos alunos e, isto exige um investimento contínuo de longo prazo. A segunda consequência, decorrente da primeira, reside no fato de o saber profissional do professor comportar sempre um componente ético e emocional.

A partir dessas considerações sobre os saberes profissionais do professor, Tardif e Raymond (2000, p.215) classificam-nos como saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação

profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes analisados até aqui valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes docentes e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores. Outro aspecto que caracteriza os enfoques dos autores analisados é a construção de tipologias que permitem classificar os saberes de acordo com a sua caracterização.

Embora concordemos com os autores analisados em relação à valorização da formação teórica e à importância da prática como instância de apropriação e mobilização de saberes, esse estudo não tem como objetivo classificar os saberes docentes em tipologias, mas sim entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência.

Com isto em mente, buscamos por meio de um estudo qualitativo entender melhor como três professores de uma escola pública estadual do município de Curitiba adquirem os conhecimentos e os utilizam no dia-a-dia, na sala de aula.

A abordagem metodológica

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Os participantes do estudo foram três professores de uma escola pública de ensino médio do município de Curitiba. A professora Maria (30 anos de idade) é licenciada

em Matemática e tem nove anos de experiência no magistério (estágio intermediário). Além de cursar a licenciatura, cursou algumas disciplinas do bacharelado em matemática e fez especialização em matemática pura. Na época da entrevista, estava concluindo o mestrado em Educação Matemática em uma universidade pública. Trabalha atualmente com os alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio.

O professor Antônio é licenciado em Física (58 anos), com especialização em ensino. Trabalha como professor no ensino médio há 30 anos (estágio avançado). Começou a lecionar na escola pública estadual em 1982. Tem um contrato de 20 horas semanais na escola estadual e nove aulas por semana em uma escola particular. Ministra aula para o 1º e 3º anos do ensino médio.

O professor Alberto é licenciado em Química (56 anos) e tem 29 anos de magistério. Fez mestrado em Educação e Ciências. Ministra aula para o 1º e 3º anos do ensino médio. Desde o ensino fundamental se interessou pela química. Fez o curso de química industrial, mas não com vista ao magistério. Após alguns anos, fez a licenciatura em química em uma universidade particular. Os nomes dos professores são fictícios para proteger o anonimato.

A amostra foi intencional. A estratégia utilizada foi a amostragem por critérios. Os critérios foram baseados nas características individuais dos participantes, disciplinas (matemática, física e química) das áreas das ciências exatas, representatividade dos participantes no grupo de professores da escola, estágios na carreira (estágio inter-

mediário e avançado) e a indicação da vice-diretora da escola que considerou esses professores comprometidos com a escola e com os alunos.

As técnicas de coleta de dados foram a entrevista individual semiestruturada e a observação participante, ferramentas típicas da etnografia. A coleta de dados foi realizada em três fases. Na primeira fase, foram conduzidas entrevistas de caráter exploratório com cada um dos participantes do estudo. As entrevistas duraram de 45 a 60 minutos, foram gravadas e transcritas literalmente. O objetivo dessas entrevistas foi explorar de uma maneira geral a formação inicial desses professores, o significado de ser professor e a concepção sobre os saberes necessários para a concretização do ato de ensinar, lembrando que o objeto de investigação não eram as disciplinas escolares, mas sim como os professores adquiriam e utilizavam o conhecimento na sala de aula.

Na segunda fase, após a análise das entrevistas exploratórias, foram realizadas 21 observações em horários e dias estabelecidos de comum acordo (sete observações para cada professor), no período de outubro a dezembro de 2005. As observações foram gravadas em um diário de campo na forma de um protocolo de observações. O objetivo desta fase da coleta de dados foi observar como os professores utilizavam e integravam os diferentes saberes na sala de aula.

Na terceira fase da coleta de dados, foram conduzidas entrevistas em profundidade a partir das primeiras entrevistas e das observações com cada um dos participan-

tes do estudo. As entrevistas nesta fase duraram de 60 a 80 minutos e também foram gravadas e transcritas literalmente. O objetivo desta fase foi aprofundar e esclarecer a visão que os professores tinham sobre as suas maneiras de adquirir e utilizar os saberes no contexto da sala de aula.

A decisão pela utilização da combinação dessas técnicas foi tomada em função do problema a ser pesquisado, das circunstâncias e das vantagens que a utilização de duas técnicas oferecem em termos de triangulação de dados.

Descrição da escola

A escola selecionada para a realização do estudo pertence à rede estadual de ensino do município de Curitiba. É uma escola de porte médio com 1200 alunos e 55 professores que funciona nos períodos da manhã, tarde e noite. Possui sete secretárias e 11 funcionários de serviços gerais. A escola tem como meta trabalhar a educação voltada para a apropriação democrática do saber que emancipa, trabalhar pela valorização do professor e do aluno através da liberdade consciente e crítica baseada no respeito mútuo.

Embora a escola esteja localizada em um dos bairros mais valorizados da cidade de Curitiba, os alunos que a frequentam são oriundos de famílias de classe média e média baixa. No período da realização da pesquisa, o prédio da escola estava sendo pintado e externamente apresentava um bom aspecto. No entanto, apresentava uma estrutura física bastante precária. Os corredores que separam as salas de aula esta-

vam com as paredes danificadas. Muitas portas e janelas estavam quebradas e não cumpriam suas funções de separar os ambientes e as salas de aulas e barrar o som de outras salas de aula.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a escola não possui laboratórios e nem materiais para realizar experimentos, mesmo em sala de aula. Os recursos materiais são escassos e o único recurso disponível é a lousa. Na verdade, há duas televisões e dois vídeos cassetes que na maioria das vezes não funcionam.

O laboratório de informática (quatro microcomputadores e uma impressora) fica na sala de professores para serem utilizados na elaboração de provas e para consulta à internet. A biblioteca está localizada em uma sala de aula, tem um acervo muito pobre para os alunos e nenhum acervo para os professores. Durante todo o período da realização do estudo, pôde-se observar a pouca utilização da biblioteca. A infraestrutura da escola em termos de recursos materiais é muito fraca.

Em termos organizacionais, a escola conta com uma hierarquia burocratizada com um diretor geral e dois vice-diretores para os períodos da manhã/tarde e noite. Possui uma equipe pedagógica que, na opinião dos professores entrevistados, não ajuda muito.

A partir do primeiro contato com a escola, iniciou-se o período de negociação para o acesso aos professores participantes deste estudo. Fizemos contato pessoal com cada um dos professores. Cada professor recebeu uma carta de apresentação

com todos os objetivos do estudo. Nenhum dos professores selecionados se recusou a participar do estudo. Tão logo os professores concordaram em participar do estudo, assinaram uma carta de consentimento informado.

Análise e interpretação dos dados

Para analisar os dados, foi utilizado o método comparativo constante que é compatível com essa abordagem metodológica. O método comparativo constante de análise de dados qualitativos associa a combinação de categorias indutivamente com uma comparação simultânea de todas as unidades de significado obtidas (GLASER e STRAUSS, 1967). Assim que cada nova unidade de significado é selecionada, ela é comparada com todas as outras unidades de significados e subsequentemente agrupada (categorizada ou codificada) com unidades de significados similares. Nesse processo, houve espaço para o aperfeiçoamento contínuo das categorias, ou seja, elas puderam ser modificadas, incorporadas ou omitidas, e ainda novas categorias puderam ser geradas e outras relações foram descobertas.

As categorias apresentadas a seguir emergiram das entrevistas e das observações e a tentativa foi a de retratar, o mais fielmente possível, como professores do ensino médio adquirem o conhecimento e o utilizam no contexto da sala de aula.

Concepção do conhecimento profissional

Em relação à concepção de conhecimento profissional, a professora Maria argumentou que considera que todo o conhecimento é originado social e historicamente, porém a forma de transmissão deve ser humanizada.

Para exercer a profissão, o professor tem que desenvolver uma série de competências e não só ter o conhecimento teórico (disciplinar). Em sua opinião, o professor necessita do conhecimento prático, em termos de técnicas e estratégias de ensino. Mais do que conhecimento, o professor tem que saber gerenciar todo tipo de situação que ocorre na sala de aula, não somente contextualizando, mas observando os sujeitos como seres pensantes que têm suas limitações, características e realidades que influem no processo.

Além do conhecimento teórico para poder fazer as devidas contextualizações, o professor deve enxergar os alunos como sujeitos históricos e sociais que participam do processo. Ainda em relação a essa questão ela argumentou:

De nada adianta o professor ver a realidade e não saber compreender essa realidade, ver o outro sujeito e não saber compreender esse sujeito. Para ser um bom professor tem que entender um pouco sobre comportamento humano, um pouquinho de tudo.

Para a professora Maria, o conhecimento do professor também se reflete no currículo, mas ele muitas vezes é algo que vem de cima para baixo, pois nem os pro-

fessores nem a comunidade participam de sua elaboração.

Para o professor Antônio, o conhecimento se alicerça na leitura, tudo aquilo que o professor lê aumenta o conhecimento. Em sua opinião, uma pessoa que não lê não adquire conhecimentos. Então, considera que a principal fonte de conhecimento para o professor é a leitura, muita leitura.

Em sua opinião, o conhecimento mais importante para o professor é o domínio do conteúdo da disciplina. O professor tem que conhecer a matéria, pois o aluno percebe logo se o professor sabe ou não sabe a matéria. Ele complementa essa opinião afirmando que: “na minha disciplina, o conhecimento tem que ser específico e técnico e, isso pode ser obtido através da internet, Quando tenho dúvidas em um assunto vou à internet e encontro uma gama de assuntos, mas não tenho tempo para ler tudo, porque tem muita informação”.

O professor Antônio se referiu brevemente ao conhecimento da experiência, pois percebe que o conhecimento acumulado ao longo dos anos ajuda muito o professor.

Em sua opinião, o que ajuda muito o professor é trabalhar com alunos interessados e que prestam atenção na aula, mas com muito pesar afirmou que isso não está acontecendo atualmente na sua escola. Em sua opinião, bons alunos são aqueles que exigem do professor, são os que mais trazem desafios, pois são os melhores alunos. Quando o professor é desafiado por esses alunos, vai buscar algo diferente que às vezes não sabe e tem que ir atrás, pois é

dessa maneira que cresce e melhora como professor.

Para o professor Alberto, o conhecimento do conteúdo da disciplina é muito importante e categoricamente afirmou que os professores têm que errar o mínimo possível na frente dos alunos. Acredita que por ser um profissional de química tem que dominar muito bem o conteúdo, ou seja, saber química. Em sua opinião, os alunos só respeitam o professor quando ele demonstra conhecimento do conteúdo da disciplina.

Argumentou que o conhecimento químico é tecnológico e dinâmico, pois sempre tem alguém produzindo alguma coisa nova. Acredita que em cada turma o professor tem que ter uma forma de trabalhar o conteúdo, pois o saber da química é normal, é uma coisa formal e tecnológica, mas o professor tem que se preparar para trabalhar isso com muita correção.

Relatou que o conhecimento pedagógico também é muito importante, pois influencia demais as atitudes do professor em sala de aula. Para ele, o professor esbarra em muito “achismo” nas questões pedagógicas, e pouca gente mostra com correção essas questões, isto é, muito poucos escrevem sobre a realidade do que acontece na sala de aula. Neste sentido, acrescenta:

[...] para suprir essa falha o professor tem que ser criativo. Para ser criativo o professor tem que ter noção básica das leis que regem a pedagogia e daquilo que trata dentro da sala, porque a sala de aula é um microcosmo.

Para o professor Alberto, a relação professor/aluno é fundamental. No seu

entendimento, não adianta o professor saber o conteúdo e saber transmitir se não se relaciona bem com aluno. Em relação a essa questão, argumenta que: “você tem que ter jogó de cintura e, conviver com os alunos é muito bom. Eu gosto muito porque a gente convive com milhares de informações por minuto”.

Na fala da professora Maria, é possível perceber uma noção ampla das várias dimensões do conhecimento (disciplinar, pedagógico, experiência e curricular) propostos por Shulman (1986, 1987) e Pimenta (1996, 2002). O professor Antônio não possui a mesma noção de conhecimento, reduzindo o conhecimento profissional do professor ao conhecimento disciplinar (científico) obtido apenas por meio da leitura, ou seja, manter-se atualizado nos avanços do conhecimento na sua área. O professor Alberto também enfatiza o conhecimento disciplinar como o mais importante, embora valorize também o conhecimento pedagógico para a criatividade do professor.

Aquisição do conhecimento

A professora Maria é uma professora que sempre gostou de fazer cursos para manter-se atualizada. No ano em que se efetivou o estudo, não conseguiu, por falta de oferta e condições financeiras, fazer cursos na área da educação matemática.

Em sua opinião, o professor tem que ter dinheiro disponível para poder qualificar-se, mas, mesmo tendo dinheiro, muitas vezes a própria natureza do trabalho e a organização da escola não possibilitam que o professor se ausente para participar de

cursos, seminários ou congressos. Em anos anteriores, participou de vários congressos nacionais e estaduais de ensino de matemática, inclusive com apresentação de trabalho produzido durante o curso de especialização. No entanto, confessou que atualmente não participa de cursos porque não tem dinheiro e porque não tem como ser substituída nas aulas.

Relatou que a escola oferece poucas oportunidades para buscar conhecimento na sua área de trabalho. Essa situação acontece não porque a escola não quer, mas sim por omissão da própria escola. Resumiu essa questão com a seguinte opinião: “quando a escola se omite em relação a cursos, o professor não sabe se ela permite ou não a sua participação”.

O professor Antonio também afirmou que a escola proporciona poucas oportunidades para a busca do conhecimento. Para fazer um curso o professor tem que ter disponibilidade e ser um curso que o agrade. Muitas vezes para fazer um curso o professor precisa de todos os dias da semana e se não tiver essa disponibilidade não tem como fazer. Participa de cursos porque gosta, mas a escola não o incentiva e nem cobra nada.

Em termos da disponibilidade para fazer cursos, acredita que o principal problema está relacionado a quanto o professor ganha e a quanto ele tem que gastar para participar de um determinado curso. Já pensou em fazer mestrado, mas quando viu o preço das mensalidades do curso em universidades particulares, pois nas públicas o acesso é muito restrito, desistiu e apresentou o seguinte argumento:

No mínimo você vai gastar R\$ 500,00 ou R\$ 600,00 por mês, durante dois anos, tendo que ter tempo para estudar e se ficar dando aulas e se for fazer o mestrado, vai fazer um curso meia boca, isto é, não vai fazer um curso muito bom. Então, para fazer um curso deste, a pessoa teria que ter um incentivo de uma empresa que poderia ser particular ou do próprio governo e se dedicar aquilo, daí ele vai aprender e vai trazer bastante conhecimento para a escola.

Afirmou que não investe mais no magistério, porque sabe que não terá retorno e, queira ou não queira, a pessoa busca alguma coisa para ter retorno e acrescentou: “o último curso que participei foi o de especialização em Ensino em 1997, depois não fiz mais cursos, mas o que interessa mesmo é o professor ler, pois a questão didática se aprende basicamente no dia-a-dia”. Com essa fala, o professor Antônio resume como busca o conhecimento pedagógico e a importância que dá ao conhecimento da experiência.

O professor Alberto afirmou que fez vários cursos de especialização ao longo de sua carreira. Após esses cursos, fez o mestrado em Educação e Ciências. Em termos do conhecimento científico, busca o aprimoramento dentro da sala de aula transmitindo o conteúdo.

Ao falar sobre a qualificação dos professores, argumentou que os professores do ensino médio deveriam se qualificar com os melhores pesquisadores do país. Arriscou sugerir que os professores poderiam ter reunião com grupos de pesquisadores de química, de física, de matemática e de biologia a cada trimestre ou, no mínimo, a

cada meio ano para verificar o que estes pesquisadores estão pesquisando. Relatou que conhece pesquisadores de todo o Brasil, químicos excelentes que trabalham com produtos naturais, da flora brasileira e tudo o mais, mas na verdade nunca fez um curso com esses pesquisadores

Embora afirme que tenha participado de vários cursos, o que realmente é possível perceber é que a aquisição do conhecimento pedagógico se dá mais por meio da leitura especializada. Essa questão fica muito clara na seguinte declaração, “eu pesquiso na área da educação como trabalhar os conteúdos, a metodologia a utilizar e como conduzir a prática de ensino. O conhecimento específico é normal, pois eu o aprimoro na sala de aula, isto é, ministrando aulas”. Com essa declaração, o professor demonstra que para ele adquirir o conhecimento pedagógico basta consultar a literatura na área específica. Quanto ao conhecimento científico, o aperfeiçoamento se dá pela constância com que trabalha com os alunos na sala de aula.

Todos os três professores investiram o suficiente para adquirir conhecimentos no início de suas carreiras, mas no momento apresentaram as mesmas dificuldades para a sua aquisição (falta de dinheiro, natureza do trabalho docente e falta de incentivo da escola). O que os diferencia, no entanto, é que enquanto um deles (Antônio) já não investe mais na sua qualificação, os outros dois professores apenas investem na compra de livros para adquirir o conhecimento que consideram necessário para atuar na sala de aula.

Essa situação, imposta pela natureza do trabalho docente e pelos interesses pessoais de cada professor, continua a evidenciar um problema crônico da formação continuada dos professores. Todos falam da importância de adquirir diferentes conhecimentos para ensinar, mas na realidade do dia-a-dia o conhecimento mais valorizado e mais procurado pelos professores participantes desse estudo é o conhecimento disciplinar.

O compartilhamento do conhecimento

A professora Maria afirmou categoricamente que é muito difícil compartilhar o conhecimento com seus pares, por duas razões. Primeiro, não existe na escola um espaço comum para que os professores possam compartilhar suas ideias, experiências e conhecimentos. Segundo, há uma dificuldade muito grande de comunicação. Muitas vezes quando ela tenta discutir um assunto, parece que está tentando impor a sua forma de pensar. É de opinião que deve ser criado na escola um espaço que permita a comunicação entre os professores sobre as questões pedagógicas.

Ao se referir ao trabalho colaborativo, afirmou que a escola poderia se tornar melhor se proporcionasse oportunidades para que os professores trabalhassem em colaboração, mas o que acontece no dia-a-dia é que os colegas da mesma disciplina não estão abertos à troca de experiências. Relatou que mesmo na semana pedagógica, que é organizada com a finalidade de planejar e discutir o que vai ser

trabalhado na disciplina durante o ano letivo, os professores não trabalham colaborativamente.

Em sua opinião não é só a experiência que faz um bom professor, mas se o professor fica fazendo sempre a mesma coisa, torna-se repetitivo. O professor precisa de estudo e de espaço para discussão, ou seja, discutir com outros, e só assim vai ser um bom professor. Sempre pensou que se aprende com os colegas, como se aprende com os alunos, como aprendeu com os outros professores que colaboraram com ela. Para ela, a experiência ajuda, mas não é somente a experiência. O professor tem que conhecer, tem que ler e estudar, pois há muita coisa nova surgindo na área de educação.

Ao falar sobre a troca de experiências com outros colegas professores na escola, o professor Antônio enfatizou que hoje em dia não consegue compartilhar o que sabe, mas já cansou de ajudar colegas quando eles pediam auxílio. Acrescenta que sempre que precisa de alguma ajuda em qualquer assunto não se sente constrangido em procurar outros colegas.

Em sua opinião, o professor tem as horas-atividades para planejar aulas e corrigir provas. Nestas horas-atividades, os professores poderiam trocar informações quando necessário sobre as questões pedagógicas, só que isso quase nunca acontece.

Durante o período da realização do estudo, foi possível observar que os professores interagem casualmente nos intervalos das aulas quando se encontram nos corredores, na sala de professores, antes do

início e no término das aulas. Para o professor Antônio, é muito comum isso acontecer, pois: “aqui na escola não acontece nada fora das reuniões previstas e isso teria que ser diferente. Nós só temos as reuniões de conselhos de classe no final do ano e as reuniões de planejamento no início do ano letivo”.

O professor Alberto afirmou que a escola não oportuniza a troca de experiência adquiridas em cursos, seminários e outras atividades dentro e fora da escola. Tem 40 horas na escola e isto significa 32 aulas semanais. Acha que os professores deveriam ganhar melhor e, então, assim a escola seria muito boa. Tem certeza que trabalha com um grupo de colegas fantásticos, que poderiam deixar a escola um brinco, o espelho, a melhor do Brasil, só que os professores têm esse trabalho meio que de escravidão com tanta hora-aula e com tanta hora de sala que complica. O professor não tem fôlego para escrever, para procurar, para ir buscar cursos.

Quando tem a oportunidade de participar de cursos, o faz por iniciativa própria e tem que pagar tudo, a escola pública não paga nada, pois não possui recursos para isso. Não tem como compartilhar e insiste que o trabalho é escravo, é corrido, não tem como parar uma hora ou duas para dizer para o pessoal, eu fiz isso, eu vi aquilo, estão fazendo isso, estão fazendo aquilo, publicaram isso e publicaram aquilo. Acrescentou que: “ninguém tem tempo para isso, quem tem menos horas é 40 horas por semana. Não temos tempo de fazer nada, absolutamente nada, no que diz respeito a nossa qualificação”.

Na fala dos três professores é possível perceber que não há espaço nem tempo para que o professor compartilhe tanto os conhecimentos adquiridos em cursos como os conhecimentos adquiridos com as experiências do dia-a-dia na sala de aula. As escolas não estão preocupadas e nem preparadas para incentivar o professor a participar de cursos (fora da escola e muito menos na própria escola) para o seu desenvolvimento profissional e para melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa situação evidencia cada vez mais a questão do isolamento profissional dos professores na escola.

Enfim, a natureza do trabalho do professor e a prática da não-interferência, ainda não permitem que os professores possam compartilhar o conhecimento adquirido em cursos fora da escola e nem mesmo compartilhar as experiências do dia-a-dia da sala de aula.

Uso do conhecimento: princípios e práticas

Em termos do uso do conhecimento, a professora Maria trabalha o seu conteúdo dependendo de como os alunos se comportam. Para ela, o método está em função da situação. Neste sentido, usa estratégias de ação que para ela se constitui num método, isto é, a forma como fala, como se dirige aos alunos e a forma como conduz as atividades. Ela cria a estratégia em função da situação que observa e não vai para a sala de aula com algo pronto. Quando percebe alguma dificuldade, interage de um jeito ou de outro com os alunos. Cria estra-

tégias, mas confessa que não sabe se é melhor ou pior, pois nunca teve retorno de alguém sobre a sua maneira de trabalhar com os alunos.

Relatou que na escola existe um currículo pré-definido que não é totalmente contextualizado, o que contextualiza é muito pouco, dependendo do assunto. Em sua opinião, alguns conteúdos são difíceis de serem contextualizados e outros não. Ao observar as suas aulas, foi possível perceber a sua preocupação com a melhoria da prática pedagógica no sentido da organização, flexibilidade e da interação com os seus alunos.

Como já foi mencionado anteriormente, o professor Antônio fez especialização em ensino há oito anos, mas acredita que tudo o que aprendeu para trabalhar em sala de aula foi graças às experiências do dia-a-dia.

O professor Antônio afirmou que tenta contextualizar o conteúdo para o aluno ao relacioná-lo com as atividades do dia-a-dia, pois acredita que existem muitas coisas que o professor pode relacionar no dia-a-dia com o conteúdo da disciplina para que os alunos tenham o conhecimento daquilo que devem aprender com a vida.

Embora o professor Antônio dominasse muito bem conteúdo da disciplina e se esforçasse muito para passar o conteúdo, tinha muita dificuldade em controlar a disciplina na sala de aula. Todas as aulas transcorriam em um clima conturbado, a aula era interrompida várias vezes para chamar a atenção dos alunos e para que o professor pudesse prosseguir explicando

o conteúdo. Os alunos interferiam a todo momento fazendo perguntas que nada tinham a ver com o conteúdo que o professor estava trabalhando.

Apesar de o professor Antônio valorizar o saber pedagógico, o clima em que ocorriam as aulas demonstra que a falta do domínio desse saber contribuía sobremaneira para o desinteresse dos alunos. Isso acontecia em grande parte devido ao fato de o professor utilizar sempre a mesma metodologia de ensino. A maior parte do tempo era gasto com a administração do comportamento dos alunos do que trabalhando o conteúdo propriamente dito.

O professor Alberto, por sua vez, considera ser possível contextualizar todos os conteúdos trabalhados na disciplina de química, pois a química é uma ciência central e dela saem todos os ramos. Em sua opinião, “a química tem tudo, mas deve ser trabalhada cientificamente e com profundidade, mas só que tem que analisar o que é esse científico para os alunos”.

Acredita que a experiência do dia-a-dia em sala de aula tem ajudado no seu trabalho, pois é a base que o professor necessita para alavancar o trabalho e para verificar quais são as falhas.

A sua opinião é de que o professor tem que alegrar a todos, pois o aluno tem que vir para a escola com alegria. A escola tem que ser um local alegre, não importa se o professor tem 30, 40 ou 50 alunos na sala, a aula tem que ser a mesma. A única dificuldade está nas aulas de laboratório e acrescenta: “aula de laboratório com um número elevado de alunos é muito difícil.

Dificuldades na aplicação do conhecimento

Para a professora Maria, a maior dificuldade para trabalhar nessa escola é a falta de interesse dos alunos. Na sua percepção, muitos alunos estão vindo para a escola por obrigação, pois o amor ao estudo não existe mais, o aluno estuda por obrigação e não por interesse próprio, para crescimento, ou por querer crescer em termos pessoal e intelectual. A professora Maria externou a sua opinião em relação a essa questão:

O professor só vai ensinar, na medida em que os seus alunos estiverem dispostos a aprender. Em minha opinião, os alunos não vêem aplicação na vida prática daquilo que estão aprendendo, mas nem tudo o que o professor ensina tem uma aplicação prática.

Muitas das dificuldades relacionadas a essa questão surgem porque o professor não consegue estabelecer uma boa relação com aluno e se isso não acontecer o professor não consegue transmitir o conteúdo e, conseqüentemente, o aluno não vai aprender.

Durante o período de observações, verifiquei o quão difícil é tentar trabalhar com alunos que não demonstram interesse em aprender. Os alunos chegam atrasados às aulas, não fazem os exercícios propostos e, por maior que seja o interesse e o esforço da professora, não demonstram o menor interesse.

A professora considera que é muito difícil estabelecer ou apontar uma causa para tanto desinteresse. Em sua opinião,

são vários fatores que concorrem para isso como a falta de base dos alunos em matemática, a maneira como o conteúdo é trabalhado (metodologia de ensino) e a falta de perspectiva dos alunos. Isso pode ser resumido no seguinte desabafo da professora:

Se nós tivéssemos uma equipe pedagógica para ajudar o professor seria ótimo. Nós aqui temos equipe pedagógica, supervisão e orientação, isso toda escola tem, mas aqui existem casos de alunos com distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem que devem ser encaminhados para um profissional da área de psicologia, pois o professor não consegue superar todas essas dificuldades sozinho, mas isso não acontece.

Além de lidar com as dificuldades impostas pelo isolamento característico da natureza do seu trabalho, a professora tem que lidar com a falta de apoio da equipe pedagógica, cuja função principal seria a de dar suporte aos professores e alunos. Essas dificuldades frustram o professor, pois além de ter que administrar todas as situações inerentes ao ato de ensinar, ele tem que administrar algumas situações que fogem do seu controle e conhecimento.

O professor Antônio encontra vários obstáculos para trabalhar com os alunos. Entre esses obstáculos, citou: a) o desinteresse pelo conhecimento, b) a indisciplina dos alunos e c) a falta de recursos materiais.

Em relação ao desinteresse, afirmou que hoje em dia está mais difícil trabalhar com os alunos do ensino médio. O professor tem que se impor para poder trabalhar. Na realidade, o professor tenta se impor, mas com o intuito de fazer com que os alu-

nos prestem atenção e aprendam. Essa situação não acontecia a quatro ou cinco anos atrás, bastava o professor falar uma vez com os alunos, mas isso está piorando ano a ano. Os alunos sabem que estão na escola para estudar e aprender, mas não é isso que acontece.

Em relação aos recursos materiais, a sua opinião é que na escola pública o professor tem poucos recursos. Exemplifica a questão da seguinte maneira:

Vamos supor que o professor precise de um vídeo, DVD, de um retroprojeter ou de um data show aí nem se fala, aí esqueça, nem pensar. Aí sim, aí já seria uma boa coisa para ensinar os professores para eles aprenderem a usar a tecnologia, mas aí precisaria que tivéssemos os recursos.

Os professores usam os computadores na sala dos professores para montar provas e imprimi-las, mas os alunos não têm laboratório de informática.

O professor Alberto relatou que não tem problemas em relação à indisciplina dos alunos. No entanto, relatou que possui dificuldades com o excesso de carga horária, pois se tivesse um número menor de aulas poderia dar aulas muito melhores, com mais qualidade e poderia trabalhar melhor com os alunos, que além de não terem pré-requisitos, ainda são totalmente desinteressados. A aprendizagem dos alunos depende do interesse; se um aluno não é interessado, não aprende.

Nas aulas do professor Alberto, os alunos chegam atrasados, entram e saem da sala de aula quando bem entendem. A única diferença é que o professor consegue manter a disciplina dos alunos na sala

de aula. O professor justifica essa situação afirmando que:

[...] eu faço o que tenho que fazer, eu cumpro as ordens, mas não desanimo, porque essa moçada (se referindo aos alunos) se você começar a exigir muito, eles vão embora. O problema é que eles nunca foram acostumados a estudar. Por quê? Porque tinha a professora que passava a mão, dava nota pelo cademinho. Eu não faço isso, dou a minha aula, mando fazer trabalho na própria sala de aula valendo nota, eu faço com que eles se virem!

Essas dificuldades mencionadas pelo professor se manifestam devido à permissividade da escola em relação à conduta do aluno na escola e na sala de aula. O período que permaneci na escola me permitiu observar que a escola possui normas que não são cumpridas pelos gestores, pelos professores e muito menos pelos alunos.

Discussão e conclusão

O objetivo deste artigo foi verificar como três professores de uma escola pública estadual do município de Curitiba adquirem e utilizam os conhecimentos no dia-a-dia da sala de aula.

Os professores que entrevistamos e observamos ao longo deste estudo falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber fazer, etc. relativos ao ato de ensinar, corroborando o que os vários autores discutidos na revisão da literatura escrevem sobre os saberes dos professores.

Eles falam, por exemplo, do conhecimento da disciplina e do conhecimento pedagógico. Referem-se igualmente ao

conhecimento advindo da experiência, tendo comentários sobre seus valores e utilidades. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens, ser capaz de administrar a turma de alunos (ênfaticamente sobremaneira a importância do bom relacionamento com os alunos), desempenhar o seu papel de forma profissional e ser capaz de refletir sobre a sua própria prática. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar, muito embora percebiam que confiar somente no conhecimento da experiência não é o suficiente.

As respostas nas entrevistas e o período de observação forneceram evidências e a constatação de que os professores participantes deste estudo conhecem e dominam muito bem as respectivas disciplinas (saber disciplinar), tanto é que valorizam sobremaneira o conhecimento científico e acreditam que esse é o conhecimento que mais dá identidade ao professor.

Em relação ao conhecimento pedagógico e o uso de métodos de ensino, a primeira evidência obtida dos relatos desses professores é que eles confiam e valorizam o que Shulman (1987) chamou de “saber da prática”, ou seja, o processo de aprender fazendo.

Embora afirmem que o conhecimento pedagógico é muito importante, trabalham com uma concepção tradicional de ensino, concentrando-se na exposição precisa do conteúdo, procurando levar aos alunos os elementos mais importantes para a sua compreensão.

Nessa concepção tradicional de ensino, observamos que as aulas se resumiam no seguinte: a) apresentação de um conteúdo, previamente selecionado, b) resolução de um ou mais exercícios-modelo, c) proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. Os professores expunham o conteúdo e perguntavam aos alunos: “Alguma dúvida?” Os alunos nem sempre se dispunham a apresentar as dúvidas, pois sabiam, por experiências anteriores, que esta pergunta era mera formalidade.

Uma segunda evidência trazida pelos resultados deste estudo é a importância que os professores dão à administração da sala de aula e as tomadas de decisão sobre o ato de ensinar (conhecimento pedagógico). Os professores admitem que precisam de mais e melhores estratégias para administrar a sala de aula e também precisam de ajuda para planejar melhor as experiências de aprendizagem.

Embora os professores participantes do estudo enfatizem a importância da qualificação docente, enfrentam dois problemas sérios em relação à aquisição de saberes. O primeiro está relacionado às condições financeiras, pois afirmam que os cursos estão muito caros e eles estão ganhando muito mal. O segundo diz respeito à própria natureza do trabalho do professor e à organização do trabalho escolar. Os professores não têm substitutos para suas aulas, o que torna difícil se ausentar para fazer cursos. A escola não está estruturada para proporcionar uma formação continuada baseada nos interesses e necessidades dos professores.

Conforme pode ser observado na apresentação dos resultados, apesar de os três professores participantes do estudo terem formações diferentes e dificuldades similares, eles, na verdade, necessitam de qualificações diferenciadas. Neste sentido, todos os três professores apresentaram sugestões para resolver estas dificuldades, ou seja, trazer a formação continuada para dentro da escola.

Quando os professores têm oportunidades de participar de cursos, seminários ou congressos, não têm oportunidade de compartilhar os novos conhecimentos adquiridos com os colegas que ministram as mesmas disciplinas e muito menos com os colegas de outras disciplinas. Essa situação acontece por três razões: a) não existe um espaço adequado para isso na escola, b) não existe um tempo coletivo para tal compartilhamento e c) a predominância da cultura da não-interferência entre os professores, isto é, só há colaboração quando o professor pede. Caso contrário, a colaboração é considerada intromissão.

Embora a pesquisa não objetivasse abordar as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com os alunos, os resultados mostraram um cenário bastante desolador. Os professores são bastante comprometidos, trabalham com esmero e dedicação. No entanto, boa parte dos alunos não está interessada em aprender, por várias razões, entre elas podemos destacar a falta de pré-requisitos das séries anteriores, ou seja, os alunos estão passando de uma série para outra sem dominar os conteúdos básicos, o que aumenta a dificuldade para assimilar novos conteúdos.

A outra razão é a falta de perspectiva dos alunos, ou seja, o que fazer quando terminar o ensino médio. Os professores só conseguem um pouco de atenção dos alunos do terceiro ano quando eles trazem para as aulas os exercícios e as questões dos vestibulares.

O saber mais valorizado pelos três professores participantes deste estudo foi sem dúvida o conhecimento da disciplina (científico). Muito embora também valorizem o conhecimento pedagógico, a busca por este conhecimento se dá apenas pela leitura de livros que abordam as questões pedagógicas. Outro saber que os professores valorizam sobremaneira é o saber da experiência. É possível perceber que este saber é o mais utilizado pelos professores confirmando o que os autores mencionados na revisão da literatura enfatizam.

O conhecimento da experiência precisa de alguma maneira se tornar público, mas para que o conhecimento se torne público deve ser representado de tal maneira que possa ser acumulado e compartilhado com os colegas de profissão e precisa também ser continuamente verificado e melhorado.

Neste sentido, a colaboração é um processo considerado importante para o sucesso de programas de desenvolvimento profissional do professor (ver MOREIRA, 2006b), pois assegura que o que é descoberto será comunicado no contexto da discussão do grupo e, portanto, no contexto da escola.

Um aspecto importante para reflexão sobre a visão dos professores sobre seus saberes é a maneira como eles tentam ad-

quirir e como utilizam esses conhecimentos no trabalho do dia-a-dia, na sala de aula. A aquisição do conhecimento fica a critério de cada professor, pois o Estado não tem uma proposta definida para uma qualificação docente que atenda às reais necessidades dos professores. Quando a qualificação fica a critério do professor, ela é até certo ponto negligenciada devido às condições financeiras e à própria natureza do trabalho do professor. A escola, por sua vez, não incentiva e não tem maneiras de promover a qualificação.

Os resultados deste estudo trazem algumas implicações para os cursos de licenciatura que não se afastam muito do que está sendo amplamente sugerido nas pesquisas na área. Os cursos de formação inicial deveriam proporcionar experiências de campo progressivas e bem definidas com oportunidades para os estudantes interagirem com numerosos educadores, utilizando uma variedade de metodologias.

Em sua formação inicial, os professores necessitam ver as metodologias utilizadas pelos seus professores como também experimentar essas metodologias no cenário da escola. Ao combinar essas observações e experiências com a teoria trabalhada nos cursos de licenciatura, os professores podem ajudar os futuros professores a interpretar e a integrar o novo conhecimento com as experiências prévias.

Em relação ao desenvolvimento profissional em serviço, é preciso também pensar em uma formação centrada na escola e oferecer opções quanto ao tempo para o professor se dedicar à sua formação, como, por exemplo, docentes substitutos, identifi-

car de maneira sistemática as necessidades dos professores, proporcionar estratégias para a reflexão e a pesquisa-ação e utilizar estratégias de qualificação a distância para ampliar o intercâmbio com outras escolas e professores.

Esse estudo proporcionou algumas evidências sobre os saberes dos professores e a utilização desses saberes na sala de aula e na escola. No entanto, futuras pesquisas serão necessárias para esclarecer melhor o conteúdo, o desenvolvimento, e a utilização do conhecimento do professor. Informação adicional é também necessária em relação ao conhecimento de base dos professores em diferentes níveis de ensino e diferentes contextos.

Em síntese, embora os professores valorizem o conhecimento pedagógico, deixam claro que o importante é o conhecimento da disciplina, ou seja, o domínio do conteúdo a ser ensinado. O estudo indica que, na visão dos professores, o conhecimento da disciplina (científico) se sobrepõe ao saber pedagógico. É possível afirmar que alguns dos problemas da sala de aula, como a indisciplina, o desinteresse, a desmotivação, etc, que aparecem tão recorrente nas falas dos três participantes do estudo, acontecem exatamente pela falta do domínio do saber fazer, isto é, do domínio do saber pedagógico. Parece que os professores consideram que um “bom professor” se faz “pelo conteúdo”, e isso “quase” basta, não fosse pela realidade que insiste em provar o contrário.

Referências

- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean; FANG HE, Ming. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v.13, n.7, p.665-674, 1997.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- MONTEIRO, Ana Maria Fereira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, 2001.
- MOREIRA, Herivelto et al. A concepção de conhecimento profissional e sua aquisição por professores do ensino médio. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.15, n.25, p. 227-238, jan./jun. 2006^a.
- MOREIRA, Herivelto. A escola e o desenvolvimento profissional do professor. *Revista Comunicações*, Unimep, ano 13, n.2 p.132-149, nov. 2006b.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Mac Millan, 1986. p.3-36.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.
- TARDIF, Maurice. 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*, n.13, 2000.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n.73, p.209-244, 2000.
- VASCONCELOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2002. Cadernos Pedagógicos do Libertad 2.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em março de 2010.

Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola

Directions in the authorship of the production and know-how of teaching: the web of threads and dialogues in school

Carla Helena Fernandes*

Guilherme do Val Toledo Prado**

* Doutora em Educação (UNICAMP). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

** Doutor em Educação. Professor da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: gvptoledo@yahoo.com.br

Resumo

Apresentamos neste artigo reflexões sobre o fazer e os saberes dos professores concebidos na autoria e na interlocução com os sujeitos da/na escola. Para tanto, à ideia de autoria, conceito bakhtiniano, foram associados os estudos de Tardif sobre o saber docente, nos quais se enfatiza a concepção do saber construído a partir da prática. Nossa investigação, realizada em escola pública municipal, estudou o Trabalho Docente Coletivo (TDC), reuniões semanais de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no ano de 2005. Os dizeres dos professores, sobretudo os relativos às Assembleias de Classe, levaram-nos a considerar o fazer e saber docentes no interior de tramas discursivas construídas e desconstruídas na escola, nesse caso, saberes sobre as decisões tomadas para a escola e sala de aula.

Palavras-chave

Autoria. Interlocução. Saber docente.

Abstract

We present here thinking about doing it and the knowledge of teachers designed and written in the dialogue with the subject in school. Therefore, the idea of authorship, bakhtinian concept, the studies were associated Tardif of the professors, of which it emphasizes the concept of knowledge built from the practice. Our study, performed in local public school, studied the Collective Work Teaching (TDC), weekly meetings of teachers from the sixth to ninth year of elementary school, in the year 2005. The words of teachers, especially those relating to the Assemblies of Class, led us to consider how and whether teachers within the discourse constructed and deconstructed in school, in this case, knowledge about the decisions taken to school and classroom.

Key-words

Authorship. Dialogue. Knowledge of teachers.

As reflexões apresentadas neste artigo referem-se à pesquisa¹ realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Campinas-SP, que teve como objeto os dizeres de professores do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, buscando, nesses dizeres, reconhecer o professor na autoria do que diz e na autoria de seu fazer e saber construídos no contexto escolar e nas interlocuções estabelecidas com outros professores e alunos.

Neste sentido, indicamos a relação entre o conceito de autoria proposto por Bakhtin (2003a) e as ideias do mesmo autor acerca dos gêneros discursivos² (2003b). Estamos, assim, considerando a autoria no dizer do sujeito-autor em resposta a seus interlocutores, evidenciando o “como” – em forma, estilo e temática - o autor projeta seu dizer ao outro, no caso, dizeres de professores sobre o exercício da profissão construídos-desconstruídos nos diálogos.

Além das ideias de Bakhtin, nossas reflexões têm como referência os estudos de Tardif (2007) acerca dos saberes docentes.

Dos dados coletados e espaços e relações tomados como objetos de investigação na pesquisa anunciada³, focamos neste texto a leitura analítica dos registros das reuniões do TDC – Trabalho Docente Coletivo, reuniões semanais instituídas em 2002 pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com o objetivo de criar espaço coletivo de reflexão sobre a sala de aula e a escola. Tomar o TDC como objeto da pesquisa implicou concebê-lo como espaço discursivo de ressignificações de concepções e práticas pedagógicas, o que somente é possível na interlocução.

O que aqui apresentamos refere-se aos dizeres dos professores no TDC em um momento específico, o primeiro semestre de 2005, caracterizado tanto pelo movimento pela organização e fortalecimento dos coletivos escolares e das decisões que deles emanavam, bem como por dificuldades na relação professor-alunos, o que levou à busca por outras formas de relacionamentos nas lides do ensinar e do aprender. Como resposta, foi proposta aos professores a realização de Assembleias de Classe⁴, espaço coletivo de discussão sobre assuntos da vivência de todos, alunos e professores. A realização das Assembleias de Classe objetivava a participação e a autonomia de alunos e professores no encaminhamento de propostas e decisões para a sala de aula e para a escola.

Para a produção de um tecido, nos ensinam os artesãos, é preciso conhecer os fios, amaciá-los e esticá-los um pouco, se estiverem emaranhados, para depois dispô-los no tear. Os entrelaçamentos – da trama e da urdidura – darão origem ao tecido.

Fazendo uso desta metáfora, entendemos que, para a compreensão da trama que constrói os sentidos de autoria e do fazer/saber docente, é preciso a apresentação dos fios, reveladores dos primeiros (entre)laços.

Para dizer da ideia de autoria na escola, é preciso, à luz do referencial teórico indicado, dizer dos espaços de ser autor-professor, a saber, a própria escola, o TDC – Trabalho Docente Coletivo, e neste, os dizeres dos professores sobre a realização das Assembleias de Classe, evento que os mobilizou e propiciou as reflexões realizadas.

1 Diálogos e tramas, tecidos da/na escola: a construção da autoria

O **tear** é uma ferramenta simples que permite o entrelaçamento de maneira ordenada de dois conjuntos de fios, denominados trama e urdidura, formando como resultado uma malha denominada tecido. A **urdidura** é formada por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. A **trama** é o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha.⁵

Diferentemente da ideia de autor como aquele que individualmente assina a obra assumindo ser uma produção própria, a autoria ganha outra expressão em Bakhtin (2003b, p. 294), uma vez que, para ele, *'próprio'* é tornar próprias palavras alheias que emergem das tramas discursivas que envolvem e constituem o sujeito.

Para este estudioso, a individualidade de uma obra, a atividade do autor sobre ela, dá-se a partir da relação com outras obras e autores. Neste caso, o excedente de visão do autor (BAKHTIN, 2003a, p. 22) se amplia em relação aos personagens que vão povoando sua obra de *'outros'*: outros discursos, outros contextos e sujeitos. A autoria é, assim, resposta à resposta; o assumir uma posição em relação a um (outro) autor.

Em relação aos professores, a compreensão dos movimentos discursivos por meio dos quais, em uma situação concreta se posicionam como autores, permitem compreender a emergência do sujeito-autor nos contextos de interlocução estabelecidos na organização social das escolas. E

esta ideia relaciona-se à compreensão do sujeito e de sua constituição, em ambientes discursivos formados por um auditório social (BAKHTIN, 2004, p. 125) em que se evidenciam os interlocutores para quem o sujeito responde e as formas discursivas que suas respostas assumem em contextos discursivos comuns.

Para expressar-se, o sujeito-autor lança mão de um conjunto de formas de dizer "relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2003b, p. 262) ao universo do qual participa como autor, formas essas que são reelaboradas à medida que se ampliam as relações entre este e outros contextos, discursos e sujeitos. É o sentido de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela comunicação pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003b, p. 282).

A construção do enunciado - em estilo, forma e temática - está relacionada à escolha do gênero em um determinado campo da atividade humana, mas sendo essa escolha da atuação do sujeito do discurso, ou autor, ela não se dá sem sua "posição ativa nesse ou naquele campo do objeto e do sentido" (BAKHTIN, 2003b, p. 289).

Participantes de contextos educacionais e escolares, não há somente uma formatação ou assujeitamento do dizer do professor ao gênero, uma vez que não há somente o professor de um lado e uma série de gêneros discursivos de outro como algo pronto e acabado. A participação de outros sujeitos – no caso do TDC, outros professores e demais profissionais da escola – que trazem dizeres e relações construídas em amplas redes discursivas, promovem a reelaboração do gênero de que fazem uso.

Nos espaços discursivos, nas trocas que os diálogos podem propiciar, é que o saber dos professores sobre seu fazer é mobilizado à mudança, à contínua construção-desconstrução que temos indicado como movimento necessário à docência.

As interações que se dão nos coletivos escolares⁶, no caso estudado, no TDC, são situações em que os saberes dos professores são partilhados, objetivados e retraduzidos, como nos indica Tardif (2007). Para este autor, são relações construídas em um jogo de reconhecimentos que, no discurso, no diálogo, são, por isso, continuamente reconstruídas, como o são os saberes dos professores.

2 O contexto discursivo em questão

A escola é viva e seu cotidiano é marcado pela complexidade e pelas contradições produzidas entre o micro e o macro, entre o fazer dos professores e as políticas públicas educacionais, entre diferentes esferas, como as famílias, a comunidade, a Secretaria de Educação, as univer-

sidades. Nesses contextos convivem diferentes sujeitos que produzem seu fazer e saberes. Seus discursos e ações estão em constante atrito (próprio do que está em contato), do que decorrem outras ações e discursos. O sujeito-professor se constitui nesse ambiente complexo.

Tendo como referência esta perspectiva, para a leitura dos Diálogos⁷ que serão apresentados, é preciso que se compreenda o contexto discursivo ou enunciativo do qual participam os professores. Além disso, é necessário que se reconheça o espaço-tempo dessa produção, espaço de revelação do professor-autor.

A escola na qual a pesquisa foi realizada situa-se no Jardim Londres, em Campinas-SP e atendia, em 2005, a cerca de quinhentos alunos, organizados em três períodos: matutino, intermediário e vespertino.

Naquele momento, decidir pela realização da pesquisa nessa escola justificou-se, por um lado, pelo que de universal tem com outras escolas das redes públicas: localizada em bairro periférico bastante populoso, tendo como principal dificuldade para o exercício de sua função educativa o atendimento à diversidade presente nas salas de aula e as relações com as famílias dos alunos e comunidade externa. Outra característica comum, justamente por estar na periferia urbana, é a da precariedade das condições de vida da população, com o agravamento dos problemas econômicos e sociais. Por outro, nossa opção também levava em conta alguns de seus aspectos particulares, entre eles, a disposição de seus profissionais à produção coletiva do fazer docente.

A atuação coletiva dos professores era observada no envolvimento com as metas e projetos da escola, também em relação à defesa desses projetos junto à própria Secretaria Municipal de Educação, o que se caracterizou, sobretudo, pelo fortalecimento dos coletivos já existentes e pela organização de outros.

Entre **os coletivos escolares** citamos aqueles organizados pelo Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, projeto coletivo de estudos e pesquisas desenvolvido entre os anos de 2003 e 2008, em parceria com professores da Faculdade de Educação da UNICAMP. Este projeto era apoiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e visava ao desenvolvimento de propostas (coletivas) que atendessem às principais necessidades didático-pedagógicas dos profissionais e da escola como um todo.

Entre as ações do Projeto estava a organização de grupos de estudo e pesquisa – o GT e os chamados “GTzinhos” -, formados pelos professores participantes a partir de seus objetos de pesquisa.

O que se produziu nesses grupos se estendeu a toda a escola, enquanto metas a serem seguidas; como exemplo, o movimento dos professores à produção coletiva, ao que nos referimos antes, tinha como provável origem o envolvimento dos mesmos no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

O TDC - Trabalho Docente Coletivo, outro coletivo escolar, foi instituído para todas as escolas da rede municipal de ensino objetivando o trabalho pedagógico além da sala de aula e as ações cole-

tivas como meio de reflexão e de tomada de decisões. Nossas observações⁸ do TDC apontam como suas principais características: construíram-se na interlocução entre os participantes, os professores e um coordenador, função que nessa escola era assumida pela Orientadora Pedagógica⁹; apresentavam organização que era estruturada em uma pauta; eram identificadas relações sociais estabelecidas na organização hierárquica da escola; tinham registro escrito, entre outros aspectos. Nos TDC(s) se discutiam sobre diferentes conteúdos relacionados ao cotidiano escolar. Neste artigo damos ênfase aos dizeres dos professores sobre a realização das primeiras Assembleias de Classe.

As Assembleias de Classe foram introduzidas na escola no primeiro semestre de 2005, objetivando promover, por meio do diálogo, maior participação dos alunos na escola e sala de aula e o estabelecimento de outras formas de relação com os professores, também no que se refere às relações implicadas no fazer docente. Assim, a realização das Assembleias de Classe solicitou mudanças e novas aprendizagens para todos, alunos e professores.

Fruto de processo histórico em que o ensino esteve centralizado no professor e as decisões cabiam exclusivamente a ele, o fazer/saber docente também carregam consigo as marcas dessa hierarquização nas relações entre aluno e professor. Romper com esse modelo implica repensar a própria atuação profissional.

Se o sentido era o da mudança, a ressignificação dos saberes dos professores a partir das Assembleias de Classe se

anunciava como necessária, mas essa percepção não se dava sem as contradições inerentes a todo processo de mudança.

O novo trazido pelas Assembleias de Classe com a ampliação da participação dos alunos e a valorização de suas opiniões sobre assuntos antes sujeitos às decisões dos professores, mobilizava os saberes desses profissionais sobre a sala de aula e a escola, especialmente, sobre as decisões a serem tomadas: a quem caberiam? À direção, ao coletivo escolar reunido no TDC, aos professores em seu fazer cotidiano ou aos alunos? Questionamentos e saberes mobilizados pelas Assembleias de Classe.

A apresentação da Trama e Diálogos que se seguem tem como objetivo evidenciar as temáticas e formas de dizer dos autores-professores produzidas em posicionamentos que dizem das relações entre coletivo escolar e a autonomia de professores e alunos.

3 Diálogos

A urdidura é colocada através do pente, e seus fios são mantidos com uma tensão constante. O movimento vertical do pente faz surgir a abertura denominada cala, por onde é passada a trama, sucessivamente de um lado para outro, entrelaçando desta maneira os dois conjuntos de fios.

Sincronia perfeita entre os liçaróis, o sobe-e-desce dos liços, para a formação das calas e passagem dos navetes e das lançadeiras, rematada pelo batimento do pente. [...] A vida não seguiria também um debuxo? Seu fluxo não teria linhas predefinidas, como regras imutáveis, leis, assemelhando-se aos fios da teia, da

urdidura? O tecido da vida não se faria por ação voluntária? Teceríamos as nossas próprias tramas, em livre arbítrio [...]?¹⁰

A construção deste texto, e especificamente deste subitem, tem como foco Diálogos - os fios - que se deram no período de apresentação, no TDC, das primeiras Assembleias de Classe e, por isso, evidenciam um momento específico do ano de 2005.

Para tal construção foram selecionadas reuniões realizadas no primeiro semestre de 2005 e, num segundo momento, a partir de uma leitura perpendicular das transcrições das gravações, escolhidos dizeres dos professores - os Diálogos - representativos do que buscávamos discutir e refletir, a saber, a autoria do professor. Neste caso em especial, destacamos as reflexões sobre a construção do fazer e saber docente, especificamente quanto ao papel dos professores perante os encaminhamentos para a escola e também para a sala de aula.

A leitura dos Diálogos, tomando como aporte as reflexões de Bakhtin (2003b), promove a formação de uma Trama em que temáticas são emergentes das interlocuções estabelecidas. A Trama apresentada é formada por três Diálogos que estabelecem relações entre si capazes de expressar o sentido de autoria.

Diálogo 1:

O Diálogo 1 [DL1]¹¹ indica, nos dizeres dos professores, como a Assembleia de Classe foi acolhida por eles. Sua escolha se justifica por evidenciar a mobilização dos professores diante do novo que a Assembleia trazia para eles e para a escola.

Beth¹²: Quem fez [a Assembleia] na quinta B?

Rafael: A pauta né, o número de questões era muito grande então eu fiz uma eleição do que ia ser. Eu dividi se eles queriam discutir os porquês, se queriam discutir os 'eu crítico' ou se queriam discutir as propostas. Daí decidiram por votação discutirem as propostas. Mas aí, em 'as propostas'¹³, tinha um monte também, então eu os dividi em grupo e falei: Entre estas, o que a gente vai discutir?

Beth: Rafael, por que eles vibravam tanto, batiam palmas?

Rafael: Ah, aquela coisa, né. Quando é alguma coisa que eles criticavam ou alguma proposta que eles achavam interessante, todo mundo batia palmas. Mas correu bem.

Marilúcia: Rafael, vocês conversaram sobre o painel?

Rafael: Uma das alunas falou: "Eu quero saber por que sumiu os papéis de lá". Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico. As regras da Assembleia, a ordem, né.

Marilúcia: É. É um processo...

Ângela: Vocês fizeram como a gente fez, primeiro tira um papel depois pergunta? Você achou que demorou muito? Porque, depois, com a Marilúcia e a Fátima eu fiz diferente e rendeu mais.

Rafael: É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando, porque na hora que tiravam os papéis,

você já imaginou. Trinta e poucos... [...] Começamos por elogios e o que surgiu lá é que eles nomearam, eles não foram tão imparciais assim. Então, nessas salas, a gente parava e comentava: isso que é um elogio é, mas é algo pessoal.

Beth: Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, o que é inclusive um elogio. [...] Discutir com eles, elogiar uma pessoa por que ela é 'gostosona' ou 'elegante', o que é que para o grupo vai contribuir com o trabalho. Essa relação é que eles têm que fazer: a Assembleia como um instrumento de fazer avançar o trabalho de um grupo, a relação com as pessoas, porque dizer que o professor é legal eu posso estar fazendo isso pessoalmente. Agora dizer: eu gosto, ou elogio, os professores que utilizam vídeo nas suas aulas, é outra coisa. Então, talvez dar esse retorno...

Rafael: Então, o que eu lembrava eu intervinha com eles, mas eles são... Acho que é a idade...

Beth: Não, acho que é a falta de prática... [O trecho entre colchetes é nosso]¹⁴.

A Assembleia de Classe representava o novo naquele contexto; para a professora Marilúcia, 'um processo' de aprendizagens, tanto para alunos como para professores. E nós, os professores, aprendemos, sobretudo nos cursos de formação inicial

(talvez com alguns interlocutores), que a (boa) forma de lidar com o novo - o novo aluno, turma, conteúdo de ensino, colega professor - é planejar sua realização, como se fosse possível o controle do inédito, do acontecimento único.

A leitura que fazemos desse Diálogo sugere que para os professores, em relação às Assembleias de Classe, era necessário realizar essa preparação. Algumas falas explicitam os encaminhamentos pensados por eles para que seus alunos, e eles próprios, ‘*aprendessem*’ sobre como proceder, como em: “Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar [...]” [DL1].

Percebe-se também que os alunos eram questionados e participavam da organização da Assembleia, mas as falas dos professores também mostram que as decisões cabiam a eles. Embora os professores tivessem acolhido a ideia da realização da Assembleia de Classe, sobretudo objetivando minimizar os problemas na relação com os alunos com base em seus posicionamentos, a participação deles neste espaço era concedida, ou autorizada, pelo professor, como indica: “É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando [...]”. Eis um exemplo, no Diálogo, das contradições que envolvem os processos de mudança, e que são constitutivas dos discursos e dos fazeres.

Naquele primeiro momento, a Assembleia de Classe foi levada aos alunos como ordem e regra a ser seguida, o que parece reafirmar fenômeno comum nos

contextos escolares da transformação de objetivos e metas em conteúdos escolares.

Conceber a Assembleia de Classe como metodologia a ser ensinada para os alunos pelos professores indica saberes que constroem esta posição. Indica que o fazer e o saber docentes, que a partir deste movimento se constrói (e se institui), são desenvolvidos por um professor em dado contexto escolar, em condições de produção específica e em diálogo com seus pares. Da mesma forma, os discursos sobre esse fazer/ saber são construídos na expressão de posições individuais que respondem a posições de outros sujeitos-autores.

O discurso, portanto, não é neutro. As palavras são escolhidas em um conjunto de enunciados que não se repetem porque cada enunciação é única (BAKHTIN, 2003b), dependente de um contexto e destinada a interlocutores para quem se responde

Bakhtin (2003b, p. 292-293) afirma:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação do gênero.

Como exemplo do que afirmamos, o uso do termo ‘*acadêmico*’ pelo professor, em “Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico” [DL1], sugere relação com sistematização e rigor se o associarmos, no mesmo Diálogo, à “[...] as regras da Assembleia, a ordem” na mesma sequência discursiva. Se autoria é *posição de autor* (BAKHTIN,

2003 c, p. 385), a quem responde e se posiciona o professor?

A Assembleia de Classe indicava mudanças necessárias, mas também evidenciava aspectos da tradição pedagógica no interior da qual romper com o instituído parecia ameaçador aos professores. O discurso produzido refletia essa situação, indicando um movimento de afirmação e resistência em relação ao novo que a Assembleia de Classe trazia.

Ainda deste Diálogo [DL1], o uso da palavra *'intervenção'*, na fala de Beth Orientadora Pedagógica¹⁵ da escola, em "[...] acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, sobre o que é inclusive um elogio", e de *'intervenha'*, por Rafael em "[...] então, o que eu lembrava eu intervenha com eles, mas eles são...", reforça a ideia de que o discurso dos professores apontava para a necessidade de controle da participação dos alunos.

Também do mesmo Diálogo, a afirmação de Beth de que era a *'falta de prática'* de situações efetivas de interlocução o que promovia a atuação dos alunos nas primeiras Assembleias de Classe, afirma a ausência da participação dos alunos na escola e sala de aula, embora essa profissional, possivelmente, estivesse se referindo a outros espaços de atuação dos alunos, como a família e a sociedade em geral.

Neste contexto discursivo, nossa leitura é da emergência de um autor que dizia sobre o impacto que o novo produzia em si e em seu cotidiano, e é a esse impacto que ele respondia posicionando-se mais ou menos favorável às mudanças e com

maior ou menor resistência à participação dos alunos nas decisões.

Para compreender esse discurso, é preciso *'dispor os fios no tear'* e percebê-los em suas especificidades. É preciso, como afirma Bakhtin (2003b), considerar as condições de produção desse dizer, a saber: a participação de professores e gestores escolares no TDC; a valorização e o reconhecimento desse coletivo como espaço de tomada de decisões; o reconhecimento (coletivo) da necessidade de que essas decisões sejam acatadas e respeitadas por todos, sobretudo em um momento específico da história daquela escola.

O sentido de Assembleia de Classe relacionado a um procedimento ou metodologia a ser apreendida, o que nossa leitura indica, reporta a saberes que podem estar relacionados ao controle e normatização de projetos individuais.

Em outros momentos dos TDC(s) ao longo do ano de 2005, e em relação a outras temáticas, a normatização também pôde ser identificada no estabelecimento e cumprimento das regras da sala de aula e da escola, assim entendiam os professores, como condição necessária à superação das principais dificuldades na relação entre alunos e professores.

Voltar sempre às regras instituídas para todos pode indicar a necessidade de auto e heterocontrole dos sujeitos da escola. Nesse caso, ao afirmar a centralização das decisões em suas mãos, o professor reafirma um saber que diz da sua superioridade sobre os alunos na hierarquia da organização escolar, marcas que, como já afirmamos, resistem a serem substituídas.

No interior da escola coexistem diferentes discursos que parecem, à primeira vista, contraditórios, mas o que se produz, entretanto, é o que é inerente aos processos de mudança: um fazer, e o discurso sobre ele, são construídos em afirmação, negação e resistência.

Reafirmamos que tratar da autoria refere-se à compreensão da emergência do professor-autor no contexto escolar. A autoria é, então, a condição em que o autor projeta seus dizeres.

Diálogo 2:

Ao que disseram os professores no Diálogo 1 [DL1], o Diálogo 2 [DL2] que ora apresentamos tem a função de complementação e indicação da Trama discursiva que se formava.

Este Diálogo [DL2] apresenta as reflexões dos professores a partir das Assembleias de Classe, tendo como evidência a valorização do coletivo escolar, no caso, o TDC.

Beth: Eu acho que essa ideia da Marilúcia de ser observadora é muito interessante¹⁶. Observar mesmo e dar um retorno. Na dupla, acho que a gente vai precisar combinar quem vai falar o quê. Em função do que aconteceu na oitava A, seria interessante fixar esses coordenadores, não sempre, mas inicialmente.

Rafael: Eu penso assim, eu queria fazer um fechamento. Então, eu acho que seria bom a gente pensar alguns itens, votar.

Beth: Eu chego num grupo, começo e tem alguns encaminhamentos que tem que dar prosseguimento. Aí vem um colega, ele não sabe o que rolou, não é?

Marta: Pelo menos uns três momentos.

Marilúcia: Mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo. Qual postura a gente vai tomar, os encaminhamentos, o entendido e o não entendido que as crianças tiveram naquele momento. Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado. Então se a gente tiver esse acordo com o grupo, essa dinâmica, acho que essa troca vai vir de maneira natural.

Beth: Eu concordo com a Marilúcia e acho que tem que vivenciar outros grupos, sim. Por isso eu coloquei que tem que ser só *'inicialmente'*. Porque é uma proposta nova para todo mundo aqui, não tem ninguém *'expert'* em Assembleia aqui e porque o grupo de adolescentes eles sabem onde entram, se protegem. Aí eu proporia pelo menos em uns dois ou três encontros iniciais a gente fixar que professor vai coordenar a Assembleia, aí a gente revê e dá uma mudada. O que vocês acham? Porque eu também concordo com essa coisa do rodízio.

Fátima: Vamos deixar dois ou três, depois lá pra frente a gente vê.

[...] **Beth:** Então, gente, só recuperando: o objetivo das Assembleias é o quê? Fazer com que os meninos participem dos processos de decisão na sala de aula. Não é para o menino resolver problemas; quem faz essa mediação é o professor. A responsabilidade é do professor que está ali. Isso tem que ficar claro também. Paulatinamente a gente vai atribuindo alguns papéis para os meninos, mas nesse primeiro momento é o coordenador.

Rafael: Falei que futuramente vai pegar dois alunos para fazer a ata; falei que futuramente pode ser que não seja mais o professor quem vai coordenar, mas sim, dois alunos. [DL 2]¹⁷.

O que a Assembleia de Classe mobilizava, os estranhamentos, a necessária preparação, indicava aos participantes do TDC a necessidade de negociação, a construção no diálogo de *'um espaço de manobras'*, como indica Ribeiro (2005, p. 62), o que, naquele momento, para os professores, significava *'manobrar'* entre o reconhecimento do coletivo escolar como espaço de decisões e sua própria autonomia e dos pares, tendo como pano de fundo a tradição pedagógica centrada na autoridade docente.

Ribeiro (2005, p. 63) afirma:

Por essa perspectiva, garante-se o espaço de ação do sujeito no interior do próprio gênero discursivo, uma ação que, embora sob as coerções genéricas, revela que o sujeito, orientado por um projeto de di-

zer, recorre a estratégias discursivas porque o outro no processo de interação a ele não é indiferente, pois é em relação ao outro que o locutor assume posições, singularizando modos de encaminhar o seu projeto discursivo.

A compreensão dos recursos¹⁸ ou estratégias discursivas por meio dos quais os autores dizem sobre seus projetos em contextos específicos, como o são as escolas e os coletivos escolares, é importante ferramenta da análise discursiva.

Na fala da professora Marilúcia [DL2], em “mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo”. A verbalização de *'a gente'* produz o sentido de um *'nós'*, uma ideia de coletivo de que a professora lança mão para chamar os demais professores a assumirem as decisões que foram tomadas coletivamente. *'A gente'* e *'tem que'* chama os pares à responsabilidade de manter e preservar esse coletivo, bem como a compreender, a partir de um posicionamento do grupo, os movimentos da escola.

Em trecho seguinte, a professora Marilúcia reafirma a importância desse coletivo, incluindo-se, e aos seus pares, e fazendo uso do mesmo recurso discursivo: “[...] eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado”.

No mesmo sentido, mas de posição diferente, na fala do professor Rafael a palavra *'votar'*, trazida de um outro campo semântico, sugere sentidos diferentes do que teriam, por exemplo, os termos *'planejar'* e/ou *'organizar'*.

Empregada na situação enunciativa apresentada no Diálogo [DL 2], a palavra *'votar'* produz o sentido de algo comum (ou estabelecido pela maioria) e legitimado pelo grupo, o que parece ser a proposta, ou projeto, dos professores naquela situação: reforçar o coletivo e as decisões tomadas coletivamente.

Com a apresentação dos recortes das falas dos professores, queremos evidenciar o *"jogo sutil"* (TARDIF, 2007, p. 13) por meio do qual, em muitos fios, se tece em construção-desconstrução a trama discursiva de nossos dizeres, fazer e saberes. A autoria como prática do/no discurso resulta dessa trama discursiva.

Naquele momento específico dos primeiros meses letivos de 2005, havia um movimento ao compartilhar, ao estar em grupo também para a superação dos problemas comuns relacionados aos alunos, o que mobilizava os professores.

O fortalecimento do coletivo escolar, assim, era motivado pelo momento vivido pela escola e pelas dificuldades vivenciadas pelos professores em relação ao próprio desempenho profissional (dadas as condições de trabalho) e ao relacionamento com alguns alunos e turmas, especificamente. Esse é o contexto de produção dos dizeres dos professores e a negociação com os pares parecia fundamental naquele momento.

O enunciado, como afirma Bakhtin (2003b), é construído para o interlocutor, visando responder a esse outro, numa situação e contexto dados. O conhecimento, ou a representação que tenho do meu interlocutor leva-me a construir o enunciado de tal forma que eu o convença do meu pro-

jeito de dizer. Afirma Bakhtin (2003b, p. 301):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

No Diálogo apresentado [DL 2], as falas nos levam a considerar que se por um lado os professores se mobilizavam em relação à Assembleia de Classe, por outro havia um certo enrijecer em relação ao novo, o que levava a reforçar ainda mais o coletivo escolar.

Os dizeres dos professores parecem indicar a necessidade de se preparar e se proteger do que poderia emergir nas Assembleias de Classe: um aluno desconhecido, porque falante, sujeito de seu dizer; um professor que deveria ensinar (visto que esse sempre foi o seu papel) a esse outro aluno em um novo espaço-tempo escolar uma vez que essa era a proposta da Assembleia. O fortalecimento do coletivo talvez se anunciasse como necessário à travessia de águas desconhecidas.

A escolha das palavras e expressões que constroem o enunciado (BAKHTIN, 2003b) refere-se ao querer dizer do sujeito-autor aos participantes da situação de comunicação discursiva em gêneros que circulam nesse contexto.

Diferentes gêneros - orais e escritos - circulavam no TDC, como o registro da reunião, os informes, o debate e a conver-

sa. Esses gêneros referem-se à forma como o espaço foi apropriado pelos sujeitos-professores.

Ribeiro (2005, p. 114), em estudo sobre o *'entrecruzamento'* de gêneros discursivos indicou a existência de um "gênero que subsume os demais e os coloca em funcionamento em seu interior".

No TDC, a reunião foi concebida como esse gênero, em cujo interior foram elaborados-reelaborados outros gêneros ou discursos. A forma, estilo e conteúdo que constituem um gênero discursivo repercutem nos dizeres dos professores, nesse dado contexto, no que pode e deve ser dito. Em nosso caso, a reunião do TDC.

O sujeito, porém, não é alguém *'sem palavras'* e imprime ao gênero suas próprias construções. *'Próprias'* no sentido dado por Bakhtin (2003b, p. 294) de apropriado, tornado próprio em um espaço-tempo entre a minha palavra e a palavra alheia.

É assim que ao dizer de um conteúdo significativo para si e seus pares - as decisões e encaminhamentos sobre a escola e sala de aula propostas nas Assembleias de Classe - o autor-sujeito se posiciona por meio de palavras como *'futuramente'* e *'paulatinamente'* que parecem indicar o tempo em que as mudanças deveriam se dar e, como afirma Ribeiro (2005), são também manobras do sujeito.

A chamada ao compromisso e fidelidade com as decisões do coletivo escolar, o que o Diálogo [DL 2] evidencia, parece ser um dos conteúdos centrais de um gênero - as reuniões do TDC - que construído no cotidiano escolar traz as marcas da

complexidade e as tensões próprias a esse contexto e aos seus sujeitos.

A expressão é a possibilidade de ser autor no interior de instituições e discursos, como o escolar/educacional, caracterizado por gêneros discursivos que circulam nestes contextos. Ao sujeito-autor cabe a entonação própria do que lhe é individual.

Diálogo 03:

O Diálogo 3 [DL 3] é construído pelas falas dos professores sobre as decisões e encaminhamentos da Assembleia de Classe que, poderíamos afirmar, projetam essa discussão sobre as decisões tomadas para a escola e para as salas de aula.

Ellen: Eu quero apresentar agora [o relato da Assembleia] porque eu fiz completamente diferente do Rafael. Fui eu e a Raquel. Nós íamos abrindo os papéis e anotando no quadro um elogio, por exemplo, quantas vezes apareceu. Aí a menina ia anotando. O *"eu crítico"* também foi assim.

Beth: Uma tabulação?

Ellen: Quantas vezes a Ester foi elogiada, quantas vezes cada professor foi elogiado. O que os incomodava no *"eu crítico"* eram os apelidos e a gente abriu para a discussão. Eles propuseram ter toda semana um rodízio do representante, comemoração de aniversários...

Beth: Espera um pouquinho. Sobre o rodízio de representantes de sala, como é que eles discutiram isso?

Ellen: A gente falou que a sala é que ia decidir isso e abriu para a discussão. Mas a maioria decidiu que não queria. Sobre a comemoração dos aniversários, eu também conversei com eles que a escola é muito grande... Falei, então, que iria trazer as questões e que o professor que coordenasse a próxima Assembleia irá levar as respostas para eles.

Nádia: É o professor que coordena que vai responder ao *“eu quero saber”*?

Beth: Deixa eu pegar aí. Então, teve uma proposta dos aniversários e você explicou para eles porque não. Aí votou?

Ellen: Não, aí ficou assim: a proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável e que tinha uma hierarquia na escola.

Marta: Mas vamos supor que eles tivessem decidido o contrário, de comemorar todos os aniversários. Isso é uma decisão que cabe a eles?

Ellen: Mas eu coloquei que não.

Beth: Isso é importante. Eles levantam e daí qual seria o encaminhamento: isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe¹⁹. Então, tá. Vamos organizar um documento para direção, não sei. Então é importante que se a coisa não parou aí. Se não é do âmbito da sala de aula, que sempre saia um encaminhamento, porque nem sempre vai se esgotar ali.

Ellen: E aí outra pessoa retoma com eles? Porque é difícil, viu?, cansativo. Para a de hoje, eu me organizei melhor, tirei *‘xerox’*. Nós já vamos discutindo, anotando... Eu não tinha embasamento e foi de certa forma tirado deles. Vocês querem discutir isso, querem resolver isso? Agora, quanto aos encaminhamentos, estou angustiada: Quem manda na sala de aula? Eu fiz uma discussão com eles sobre o que é mandar. Nós somos um grupo, cada um precisa saber sua atitude, se está adequada àquela hora, à discussão. [...]

Beth: É bacana porque tem umas questões do *“eu quero saber”* que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios. E tem outras, esta *“quem manda na sala?”*, acho que é uma questão muito legal para ser discutida com o grupo e devolver com outra pergunta, para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço. Acho que a gente tem que entender o que está por trás dessa questão.

Ângela: Para a gente também aprender a discutir, é um exercício.

Ellen: E por que eles usam a expressão *“manda”* e não *“organiza”* coordena, conduz...

Beth: Pra mim está muito nessa coisa de medição de força mesmo, quem tem autoridade.

Ellen: Aí eu falei pra eles: Olha, vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver. Hoje eu tive um problema sério logo na entrada. A Ester não queria sair do lugar e o Cristiano queria. Aí, eu, Ellen, coloquei para eles o seguinte. Eu chamei os dois representantes e perguntei: Como é que vamos gerenciar essa discórdia. A aluna chorando. Aí um *“eu acho tal coisa”*, o outro *“eu acho num sei lá o quê”*. Aí eu falei: Cristiano porque você não pode ficar onde você está? Aí ele sentou.

Beth: Você negociou o lugar dele.

Ellen: Aí eu perguntei: Ficou bom para você? Então vamos ter a aula. [DL 3: O acréscimo entre colchetes é nosso]²⁰.

A partir da apresentação da professora Ellen – professora de Geografia do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental – sobre a realização da Assembleia de Classe em uma das suas turmas e de algumas decisões estabelecidas com os alunos, Nádia, a diretora da escola, questionou a professora e o grupo sobre a quem caberia a tomada de decisão: “É o professor que coordena que vai responder ao *‘eu quero saber?’*”, perguntou Nádia.

Em resposta, Ellen afirmou sobre a hierarquia existente na escola: “A proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável, e que tinha uma hierarquia na escola”, respondendo não somente a esse

interlocutor, mas a muitos outros enunciados e posições que negam a autonomia dos professores ao afirmarem sobre uma pseudoautonomia. Por exemplo, discursos que negam a existência e influência de um poder centralizado nos organismos produtores e executores de políticas para a escola em detrimento da autonomia da própria escola e de seus sujeitos.

Na sequência, fazendo uso do recurso da correção²¹, Beth alterou o enunciado da professora Ellen: “tinha uma hierarquia na escola”, com “[...] isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe”, minimizando ou atenuando a afirmação da professora Ellen de que essa relação de poder hierarquizada dentro da escola era reconhecida por ela em seu fazer cotidiano.

As falas dos professores indicam suas posições em uma situação discursiva e uma temática vai sendo organizada: se no Diálogo 1 [DL 1] os sentidos produzidos diziam do estranhamento em relação à participação dos alunos, o que, para os professores, precisava ser ensinado, e de certa forma controlado, no diálogo 3 [DL 3] era a autonomia do professor o que estava em questão, em função da hierarquia existente na escola, discurso que indicava que as decisões coletivas eram mais importantes do que as do professor individualmente, o que foi o mote do Diálogo 2 [DL 2].

Na sua fala, é possível perceber o incômodo da professora Ellen a partir do questionamento dos alunos: “*Quem manda na sala de aula?*”, que parece ser revelador de relações estabelecidas não somente na sala de aula, mas na escola como um todo.

No mesmo recorte, a fala da orientadora pedagógica Beth reafirma nossa leitura sobre a ausência de autonomia dos professores. Beth afirma sobre os diferentes graus de decisão do professor e do coletivo. Em “[...] tem umas questões do “eu quero saber” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios”. O uso do verbo *‘pode’* e da modalização *‘tem que’* indica as normas e regras decididas pelo coletivo sobre a atuação do professor.

Diante do que vinha se construindo no Diálogo, e diante do constrangimento de seus dizeres e ações pelo outro, Ellen toma a palavra ainda em relação ao *‘mandar’*. A professora afirma: “Olha, vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa, eu sempre procuro resolver”. Fazendo uso de uma intercalação²² – “[...] vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim”, Ellen afirma a posição do individual, posição de onde poderia (talvez somente de onde) dizer da autonomia necessária ao exercício docente.

Em o “[...] eu estou gerenciando este grupo e então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver”, em nossa compreensão, responde à orientação de que algumas decisões – talvez as de maior peso – teriam que ser encaminhadas para outras instâncias, além da Assembleia de Classe.

O termo *‘gerenciamento’* aparece na fala da professora Ellen: “*Eu estou gerenciando este grupo*” – e também da orientadora pedagógica Beth: “[...] para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço” – e su-

gerem uma posição possível para, de outra forma, dizer do *‘mandar’*, termo que também aparece nesse trecho e que dizia das relações estabelecidas na escola, naquele momento, entre seus sujeitos, alunos, professores, demais profissionais e direção. Se gerencia (grupos de alunos, a sala de aula, a escola, a Assembleia de Classe) ou se manda, tendo como base a relação hierarquizada dos sujeitos da escola?

Remetendo mais uma vez à ideia de autor como “posição de autor” (BAKHTIN, 2003c, p. 385), à afirmação de que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (2003c, p. 297), e tendo ainda em perspectiva os dizeres da professora Ellen nesse Diálogo 3 [DL 3], podemos afirmar que a emergência do sujeito se dá entre:

- a expressão (valorativa) de seu querer-dizer, nesse caso, construir relações com os alunos que substituíssem o controle e o autoritarismo do *‘mandar’* pelo *‘gerenciar’*, o que, para a professora Ellen, implicava tomada de decisões com o grupo;

- a inserção desse projeto na escola - escola representada pelo grupo constituído no TDC - que, naquele contexto e momento, se dirigia por um maior controle dos espaços-tempos escolares e da própria atuação dos sujeitos na escola, professores e alunos, e da valorização, nesse processo, do que se decidia no TDC.

Assim é que afirmamos, com Bakhtin, a emergência do sujeito-autor nas tensões do eu/outro e nos discursos produzidos em contextos discursivos, nesse caso, em um contexto coletivo, o TDC, e nas formas de dizer - relativamente estáveis -

que se produziram e/ou foram elaboradas-reelaboradas naquele contexto.

Considerações: na tecedura de diálogos possíveis, a trama do fazer e saber docente

Ao evidenciar, nos dizeres dos professores no TDC, o que se estabelecia a partir da Assembleia de Classe, nosso objetivo foi refletir sobre essa situação discursiva na relação entre autoria e fazer/saber docente.

Quisemos enfatizar o modo como o professor se expressa e produz seu fazer/saber, estando inserido na escola, em relação a outras posições (discursivas) assumidas no “âmbito da hierarquia social e das convenções sociais” (BAKHTIN, 2003b/2003, p. 303).

Para nós, na perspectiva teórica empregada, os discursos indicam o posicionamento autoral que se construiu e se pôde evidenciar nos Diálogos apresentados, isto é, nas formas discursivas como cada sujeito marcou sua posição em relação a um dito e a um fazer.

Naquele momento histórico, o fortalecimento do coletivo escolar foi resultado do que se construía na escola, seja a motivação dos professores para o trabalho coletivo, temática tratada também no Projeto “Escola Singular, Ações Plurais” do qual a maior parte dos profissionais participava, sejam as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à interação em sala de aula com os alunos.

O coletivo foi reforçado naquele contexto, em sua função de espaço de tomada de decisões. Tais decisões foram enten-

tidas como superiores às da esfera individual, por outro lado, a valorização das decisões coletivas tomadas no TDC se confrontava com o papel do professor como mediador, ou *‘gerenciador’* de situações em que se exigia o encaminhamento de ações da esfera da sala de aula, como também daquelas promovidas pelas Assembleias de Classe.

A realização das Assembleias de Classe solicitou mudanças quando revelou o aluno como partícipe das decisões a serem tomadas, o que transformou, não somente a organização hierárquica da escola, como também o poder constituído do coletivo de docentes. Essas foram vivências que propiciaram a construção-desconstrução de saberes e, como vimos nos Diálogos apresentados, para alguns professores essas mudanças eram entendidas como necessárias; para outros, questionáveis.

Os dizeres dos professores sobre seu fazer indicam escolhas e negociações que se fizeram necessárias à expressão do querer dizer em gêneros discursivos que circulavam naquele contexto. É no interior de outros dizeres que o sujeito-autor se expressa, seja por meio de uma intercalação, uma *‘brecha’* discursiva no gênero, potencializadora da evidência do sujeito-autor, seja pelo uso de termos e expressões significativos ao sentido que se quer produzir.

Os Diálogos apresentados revelam o autor-professor na forma, estilo e temáticas de uma reunião pedagógica com os impedimentos desse gênero discursivo. Revelam ainda, no entrecruzamento (RIBEIRO, 2005) com outros gêneros e situações, as possibilidades de um dizer e fazer outro.

Ao compreender e localizar como na interlocução com os pares e demais profissionais, ao assumir uma posição, o professor vai construindo-desconstruindo seus saberes, lembramos Tardif (2007), salientando a necessária tradução dos saberes docentes a partir da interação e da prática. Nesse contexto, relacionamos a autoria a situações em que ocorrem deslocamentos de posições, o que se dá na interlocução, na expressão de projetos individuais em contextos discursivos que são sempre coletivos.

O sujeito-professor, conhecido e reconhecido enquanto autor, no exercício de autoria, realiza-se enquanto professor que diz de si para outros em situações, como no TDC, em que outros professores também dizem de si. Ao dizerem de projetos individuais voltados ao fazer coletivo - a construção da escola e dos processos de ensinar e aprender - esse fazer/saber é ressignificado. A autoria é feixe de muitos fios, é trama que se constitui no encontro, como explicitado nos dizeres dos professores.

Notas:

¹ Apoio: CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

² Relação que será aprofundada no decorrer do artigo.

³ Além das reuniões do TDC analisamos os Relatórios de Pesquisa dos professores participantes do Projeto "Escola Singular, Ações Plurais".

⁴ Sobre o assunto ver: PUIG, J. M.; X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000. Este texto foi utilizado pelos professores para estudos sobre as Assembleias de Classe.

⁵ Disponível em: <<http://www.tecelagemanual.com.br/paginal4.htm>>. Acesso em: 8 set. 2009.

⁶ Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Mota (2005), Varani (2005) e Vicentini (2006).

⁷ Com o termo 'Diálogo' - iniciado por maiúscula - nos referimos a um conjunto de enunciações, fruto de um contexto no qual os interlocutores se constituíram pelas relações estabelecidas entre si. Cada um dos 'Diálogos' apresentados, embora de pequena extensão se comparados à quantificação dos dizeres dos professores nas reuniões do TDC, podem ser representativos, em seus limites, de um momento e situação específicos sem, contudo, deixar de representar elos e ligações com outros momentos e dizeres.

⁸ Referimo-nos ao ano de 2005.

⁹ Atualmente, nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, a equipe gestora é constituída pela diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica, esta última responsável pela coordenação das ações no âmbito pedagógico.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.tecelagemanual.com.br/paginal4.htm>> e <<http://www.campograndems.net/fazbal/rocaetear.htm>>. Acesso em: 8 set. 2009.

¹¹ Para efeito de organização os Diálogos serão identificados ao longo do texto por DL1 (Diálogo 1), DL2 (Diálogo 2) e DL3 (Diálogo 3).

¹² Todos os nomes usados neste artigo são fictícios.

¹³ PUIG *et al* (2000) indicam, na dinâmica das Assembleias, a construção de um Painel - espaço de expressão dos alunos - com as opções e indicações "eu elogio", "crítico", "proponho", "quero saber" e "encaminhamentos". As etapas da Assembleia e das funções e elementos necessários à sua realização se explicitam na descrição que fazemos: após discussão sobre o assunto, os alunos se expressavam a respeito e também escreviam suas opiniões que eram colocadas no Painel. O coordenador da Assembleia (papel assumido por um dos professores que atuavam naquela turma específica), lia cada uma dessas indicações que eram anotadas pelo relator. Ao final dessa parte da Assembleia, os participantes (alunos e dois professores, sendo um deles o coordenador e o outro um observador que, na maioria das vezes, desempenhava o papel de relator) davam os encaminhamentos necessários ao que tinha sido apontado.

¹⁴ Registro da reunião do TDC de 15 de abril de 2005.

¹⁵ A opção por fazer referência também à função exercida pelo profissional diz respeito à organização social hierarquizada da escola, contexto de produção desses discursos. Os próprios professores, em diferentes momentos do TDC, também reportaram a essa organização social, o que nos motivou a explicitá-la.

¹⁶ Beth, orientadora pedagógica da escola, responde à sugestão da professora Marilúcia de que participassem da Assembleias de Classe dois professores que atuavam na turma.

¹⁷ Reunião do dia 8 de abril de 2009.

¹⁸ Entre os recursos discursivos está o uso de termos que produzem o sentido de um *'nós inclusivo'*, como o *'à gente'* dos Diálogos. Outro recurso é a modalização, expressões que modalizam, nesse caso intensificando, o dizer do autor. A observação dos turnos de fala, das relações de assimetria/simetria entre os participantes também foi importante para a compreensão dos movimentos discursivos que se estabeleceram.

¹⁹ Já fizemos referência a este enunciado, recorrente nas falas dos professores, quando afirmamos, nas discussões feitas no Diálogo 1, que em diferentes situações os professores recorriam às regras e normas da escola.

²⁰ Reunião do TDC de 8 de abril de 2009.

²¹ A correção é “um ato de reformulação cujo objetivo, ao consertar ‘erros’ e inadequações, é assegurar a intercompreensão no diálogo” (BARROS, 1993, p. 143). TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. VARANI, A. *A constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Referências

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 3-194.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 367-392.

BARROS, D. L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1993. p. 129-156.

_____. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002. p. 17-44.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1978.
- MOTA, E. A. D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PUIG, J. M.; X; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. 2005. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VARANI, A. *A constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Recebido em março de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.

Inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: uma reflexão necessária

The inclusion of a six-year-old child in basic education: a necessary reflection

Maria Izete de Oliveira

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
E-mail: mariaizete@gmail.com.br

Resumo

Este texto traz à tona a discussão a respeito da Lei 11.274, de fev. de 2006, que altera quatro artigos da LDB 9394/96 e assegura a inclusão da criança de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Embora estejamos cientes dos princípios que justificam essa política de inclusão, são apresentados neste artigo alguns argumentos que nos levam a refletir sobre a forma como foi implantada e as consequências que pode trazer. A preocupação aqui é com a garantia de uma educação de qualidade para as crianças de seis anos de idade, uma educação diferenciada, voltada para a aprendizagem por meio de atividades diversificadas, com ênfase no lúdico e na interação social. Defendemos uma educação preocupada com o desenvolvimento integral da criança, sem ruptura na passagem da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave

Educação infantil. Educação fundamental. Qualidade.

Abstract

This study brings to light the discussion about the Law 11274 of Feb. 2006 that changes four articles of LDB 9394/96 and ensures the inclusion of six-year-old child in the first year of elementary school. Although we are aware of the principles that justify this policy of inclusion, we present some arguments in this paper that lead us to reflect on the way it was implemented and the consequences that it may bring. The concern here is with the assurance of a quality education for a six-year-old child, a different education, focused on learning through diversified activities with emphasis on entertainment and social interaction. We support an education concerned with the development of children without breaking in the transition from kindergarten to the first year of elementary school.

Key-words

Infant education. Elementary school. Quality.

Há algum tempo, grandes discussões estão sendo travadas acerca da educação infantil que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, foi contemplada como a primeira etapa da educação básica: sendo a creche para atender as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola, as crianças de 4 a 6 anos. Essa conquista, assegurada pela LDB, intensificou a preocupação dos educadores da área no sentido de implantar uma política que venha atender às reais necessidades dessa clientela. Essa preocupação culminou na publicação da Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2005a), que traça as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para essa etapa da educação.

É certo que algumas questões, tais como: qual o objetivo dessa etapa da educação, como deve ser a formação desse educador, que fundamentos teóricos deverão nortear a prática pedagógica do professor, qual a finalidade da educação infantil, entre outras, merecem maior debate e aprofundamento entre os profissionais que atuam na educação infantil.

Porém, para direcionar sua prática pedagógica, o educador infantil pode lançar mão de diversos materiais bibliográficos como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (2001)¹, obras de autores como Piaget, Vigotsky, Wallon, Ferreiro entre outros, que abordam pontos de vista acerca do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem da criança. Tem-se, ainda, uma vasta literatura contemporânea

que aponta alguns caminhos ou formas eficazes de se trabalhar com a criança nessa fase da educação.

O RCNEI (2001), por exemplo, rompe com a velha e arraigada crença de que o papel de educação infantil é alfabetizar ou preparar a criança para as séries iniciais. De acordo com o RCNEI, o importante é a integração entre o cuidar e o educar, ressaltada a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, que vai além da preocupação com a aprendizagem da linguagem escrita e de fornecer orientações para o cuidado com o corpo e a criação de hábitos de higiene. Deve-se, também, garantir à criança afeto, proteção e segurança. Educar significa, então, ajudar a criança a desenvolver valores éticos e morais, adquirir hábitos e atitudes de sua cultura, formando sua própria identidade. Educar é

[...] contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 2001, p.23).

Ainda nesse sentido, a LDB 9.394/96, em seu art. 29, em consonância com o RCNEI, preconiza que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996). Essa definição deixa implícita a necessidade de o educador estar atento para o desenvolvimento global da criança em todos os seus

aspectos, que vão desde questões biológicas, passando pelo emocional, pela interação social até o cognitivo, o que nos parece uma definição bastante sensata e necessária.

Outro fator que merece ser ressaltado é que teorias originárias nas áreas da psicologia, antropologia e sociolinguística têm reconhecido a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e psicológico que formarão a personalidade das pessoas. Como ressaltava Antunes (2004, p.9), “[...] a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana [...]”. Assim, de acordo com o autor, prova-se que a educação infantil é muito importante, mas é essencial que possamos refletir como fazê-la bem.

Diante do exposto, surge-nos uma inquietação: se há tanta preocupação com a infância, se tantos estudos e debates foram, e ainda são, realizados, se o RCNEI foi criado visando à melhoria da qualidade do atendimento às crianças da educação infantil; então, será que devemos mesmo excluir as crianças de seis anos desse atendimento? Elas também são crianças pequenas e merecem uma atenção especial por parte dos educadores e das políticas educacionais no sentido de atender as suas reais necessidades.

Assim, nosso objetivo é discutir a respeito da inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, confor-

me assegura a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a LDB 9394/96, passando a vigorar a seguinte redação: matricular todos os educandos **a partir dos 6 (seis) anos de idade** no ensino fundamental” (grifo nosso).

Mesmo sabendo que a implantação dessa medida é uma tendência mundial em educação, ressaltamos que a realidade do Brasil merece uma atenção especial quando se fala dessa inclusão, já que não podemos deixar de considerar alguns entraves que dificultam sua aplicabilidade.

Um fator alegado para implantação dessa medida é garantir a obrigatoriedade das matrículas das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, já que a educação infantil, apesar do seu oferecimento ser um dever dos municípios, a matrícula das crianças é facultativa aos pais. Sendo assim, o documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade defende que “com a aprovação da Lei n. 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares [...]” (BRASIL, 2006b). No entanto, quanto a não obrigatoriedade da matrícula na educação infantil, é bom lembrar que

[...] O fato de o ensino fundamental ser obrigatório e a educação infantil não, **muda a obrigação do cidadão** de matricular seus filhos, [...] **mas não muda a responsabilidade do poder público** em oferecer educação infantil já que, **sendo direito, provoca um dever correspondente.** (CRAIDY, 2000, p.69, grifo nosso).

É certo que temos a preocupação com o acesso dessas crianças à escolarização; sabemos que muitas crianças das camadas desfavorecidas só ingressam no ensino fundamental devido à sua obrigatoriedade, e a intenção da Lei 11.274 é evitar que as crianças de seis anos fiquem soltas pelas ruas ou sozinhas em casa. Mas devemos nos preocupar, também, com a qualidade do ensino que será oferecido a elas.

De acordo com o informativo do Ministério da Educação de 2005, “o MEC está debatendo com as secretarias estaduais e municipais de educação os procedimentos adequados para a adoção de mais um ano de ensino fundamental” (BRASIL, 2005b, p.12). Mas perguntamos: não é incoerente implantar uma medida tão séria antes mesmo de se pensar sobre os procedimentos adequados?

Como sempre, em nosso país, ao se tratar de educação, as políticas são implantadas antes de proporcionarem condições básicas de funcionamento nas instituições, como estrutura física, preparação dos educadores etc, como é o caso, por exemplo, da política de inclusão das crianças especiais em salas de aulas comuns², do sistema de ciclos de alfabetização, dos modismos teóricos, entre outros.

É bom lembrar também a grande dificuldade do poder público de garantir uma educação de qualidade para as crianças que já completaram sete anos e estão no ensino fundamental. Nesse sentido, Arce e Martins (2007, p.38) pontuam que “[...] a legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo em que acompanha a tendência

mundial [...] de escolarização obrigatória a partir de seis anos, anuncia necessidades urgentes de revisão desse nível de ensino”.

Essa revisão, a nosso ver, deve abranger especialmente as propostas político-pedagógicas de trabalho e a formação dos professores que, mesmo tendo “formação” para atuarem no ensino fundamental, ainda assim muitos demonstram despreparo. Sabemos que questões de metodologias de ensino-aprendizagem, de domínio de conteúdos dos professores, questões comportamentais dos alunos como a indisciplina, questões relacionais, questões de suporte teórico, entre outro, geralmente são trabalhadas superficialmente nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas, não garantindo uma formação sólida para esses educadores. Arce e Martins (2007, p.39) ressaltam que todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC

[...] afirmam que o **ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto**, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem a concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. (grifo nosso).

Diante desse quadro, as autoras reiteram que “vivemos um momento com anúncios de profundas mudanças no âmbito da educação básica obrigatória, se, é claro, a assunção do ensino fundamental de nove anos não se configurar como medida meramente administrativa” (ARCE;

MARTINS, 2007, p.39). Como vemos, a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental é uma medida mais complexa do que parece ser.

Outro motivo alegado para a inclusão é que “quando as crianças ingressam na escola antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àqueles que ingressam somente aos sete anos” (BRASIL, 2006b, p.5). Concordamos com essa premissa, mas acreditamos que a própria pré-escola pode perfeitamente fazer esse papel de “ingresso da criança na escola”, como o próprio documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental afirma. Além disso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontou que “crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura [...]” (BRASIL, 2006b, p. 6).

Não concordamos, também, com a ideia defendida pelo Parecer CNE 022/98 da Câmara de Educação Básica, quando afirma que “sob o ponto de vista psico/linguístico, sócio/emocional, psico/motor e educacional, esta medida é desejável, pois vem ao encontro das verdadeiras capacidades das crianças [...]” (BRASIL, 1998). Não sabemos em que princípio essa afirmação se sustenta, já que não há nenhuma proposta pedagógica apresentada nacionalmente que oriente os professores a trabalharem tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos mencionados no Parecer.

Ao contrário, acreditamos que quando defendem a inserção da criança de seis

anos no ensino fundamental, apesar da boa intenção, estão negando-lhe uma educação preocupada com o seu desenvolvimento integral. Sabemos, pela nossa convivência com algumas escolas públicas, que a prática pedagógica no ensino fundamental é, em grande parte, voltada para o aprendizado da língua escrita, da matemática, enfim, dos conteúdos programáticos específicos que, salvo algumas exceções, são ensinados de forma mecânica, enfatizando a memorização e a repetição. Como bem ressalta Carraher (1991), para muitas professoras primárias, apesar da vontade de verem a prática educacional renovada e modernizada,

É comum a insistência na importância da ‘fixação’ pela repetição. A opinião de que a prática repetitiva é a melhor maneira de garantir que o aluno aprenda o que tem que aprender é lugar comum. Tais fatos demonstram uma aceitação da idéia de que a educação consiste na transmissão de informações e técnicas. (CARRAHER, 1991, p.16).

O Parecer CNE 022/98 defende também que a inclusão “[...] valorizará ainda mais a educação infantil [...] encerrando a era das ‘Classes de Alfabetização’, desnecessárias e desaconselháveis” (BRASIL, 1998, p.9). Concordamos com o Parecer quando menciona que as classes de alfabetização formadas por crianças de seis anos são desnecessárias porque a alfabetização não acontece em um período estante; ela é um processo que ocorre desde o nascimento. Mas, quando afirma que essa inclusão valorizará a educação infantil e encerrará a era das classes de alfabeti-

zação, perguntamos que garantia se tem de que isso ocorrerá, já que a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) não esclarece a forma como se dará essa inclusão e não garante nenhum atendimento diferenciado a essas crianças.

Logo, não podemos ser otimistas quanto ao fim das classes de alfabetização. Ao contrário, acreditamos que essa prática que vinha ocorrendo em alguns estados e municípios com caráter experimental, agora se solidificará com suporte na Lei 11.274. O que ocorrerá, provavelmente, é a **formalização da alfabetização precoce e mecânica das crianças de seis anos de idade**, ou pior, há a possibilidade, daqui a algum tempo, de a criança de seis anos passar a formar as classes de segundo ano e a escola iniciar a nova era das “classes de alfabetização” com crianças de cinco anos!

O fato da não extinção das classes de alfabetização pode ser verificado nos documentos referentes à Provinha Brasil (BRASIL, 2008) que é aplicada às crianças de seis anos de idade no **início do primeiro ano** com o objetivo de “**avaliar o nível de alfabetização dos estudantes** nos anos iniciais do ensino fundamental”. As habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita desses estudantes foram organizadas e descritas na “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento” (grifos nossos). Ou seja, não há dúvida de que as classes de alfabetização continuam e continuarão em execução!

É interessante lembrar que o que se apregoa em diversos documentos é que

não haja ruptura na prática pedagógica da pré-escola para a prática destinada ao primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a Resolução 257/06 do CEE/MT preconiza que, na organização do primeiro ano do ensino fundamental, a proposta pedagógica deve “articular-se com a educação infantil na perspectiva de continuidade do aprender com prazer, respeitando as fases de desenvolvimento próprio de cada criança”. Ou seja, deve-se “assegurar que a transição da educação infantil para a referida etapa efetive-se de forma a evitar rupturas no processo ensino-aprendizagem, resguardando o desenvolvimento infantil quanto aos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e culturais” (MATO GROSSO, 2006).

Reiterando essa premissa, o documento sobre Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006b, p.9) sustenta que a reorganização das propostas pedagógicas deve “assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo [...] sem restringir a aprendizagem da criança de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”.

Se não deve haver ruptura entre a prática pedagógica da pré-escola e a prática do primeiro ano, entendemos que a avaliação no primeiro ano deveria ocorrer da mesma forma que ocorre na pré-escola, sem dar ênfase à alfabetização. Nesse sentido, no que se refere à avaliação na educação infantil, a LDB 9.394/96, em seu artigo 31, preconiza que “a **avaliação far-**

se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento [...] já que essa fase escolar tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Assim, a avaliação no primeiro ano deveria acontecer a todo momento, durante todas as atividades, cotidiana e sistematicamente. É a avaliação entendida como processo de aprendizagem que acontece por meio da observação constante do desenvolvimento da criança e do registro e análise do seu desempenho (BRASIL, 2001). E a finalidade da avaliação deve ser de assegurar êxito na aprendizagem da criança, sendo responsabilidade do professor é ajudar o aluno a descobrir, a usar sua imaginação, ensiná-lo aprender a aprender.

Entretanto, ao realizar um levantamento³, em 2008, por meio de um questionário aplicado a dezoito professoras que atuam no primeiro ano em escolas públicas de uma cidade de Mato Grosso, constatamos que dezessete delas responderam que a finalidade do primeiro ano **é a alfabetização**. Isso vem demonstrar, também, que há sim uma ruptura entre o que é ensinado na pré-escola e no primeiro ano. Como assegura uma das professoras em relação às atividades da pré-escola e do primeiro ano, “acontece uma ruptura muito grande quando a criança vai para o 1º ano e o importante seria se esses alunos não sentissem essa mudança tão brusca”.

A Provinha Brasil confirma o que diz essa professora e contraria o que preconiza, tão acertadamente, a Resolução 257/

06 do CEE/MT, ao afirmar que “o 1º ano do ensino fundamental não se deve limitar à codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas garantir atividades que assegurem a imersão no processo de letramento de forma lúdica e prazerosa qualificando o tempo e a continuidade do cuidar e educar” (MATO GROSSO, 2006).

Entretanto, infelizmente, não é isso que se presencia em muitas escolas, já que a preocupação em alfabetizar as crianças de seis anos pode ser constatada também no documento Fluxo de Aula do Estado de Mato Grosso, que “constitui o instrumento norteador, organizador e sistematizador da prática docente” (MATO GROSSO, 2008). Nesse documento são apresentadas as habilidades e os conteúdos de língua portuguesa e matemática que devem ser trabalhados em sala no primeiro ano. Nele podemos observar que no **primeiro mês de aula** espera-se que o aluno apresente habilidades como, por exemplo, identificar as letras do seu nome no alfabeto e **ler palavras conhecidas em voz alta**. E entre os conteúdos trabalhados estão os tipos de letras: forma/manuscrita e maiúscula/minúscula. Ressalta-se que isso é previsto para o primeiro mês de aula!

Sendo assim, podemos imaginar, nesse momento, crianças de seis anos de idade em uma sala de aula, sentadas em carteiras desconfortáveis e enfileiradas, obrigadas a permanecerem sentadas por horas a fio, tendo que desenvolver atividades para as quais elas ainda não estão preparadas e, por outro lado, professores que não tiveram uma formação adequada para li-

dar com crianças dessa faixa etária sentindo-se perdidos e angustiados em sua prática pedagógica. Como constatado nas respostas das professoras pesquisadas, elas afirmam que algumas de suas dificuldades são, entre outras:

- a) “não possuir formação para atuar com as crianças do primeiro ano”;
- b) “dificuldade no processo ensino/aprendizagem”;
- c) “colocar as crianças no final do ano, em sua maioria, no mesmo nível de aprendizagem”.

Percebemos, então, a falta de preparo das professoras para atuarem com as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. Esta preocupação consiste no fato de que os cursos de pedagogia, em sua maioria, não preparam o futuro educador para atuar com essa faixa etária. Nesse sentido, perguntamos: qual o perfil do profissional que atua com essas crianças? Eles estão tendo preparação especial para atuar com essa faixa etária?

Como bem ressalta o Informativo MEC, “[...] a pedagogia adotada (para o primeiro ano) precisa ser adequada à idade dos alunos para não ocorrer uma simples antecipação da primeira série. É essencial assegurar aos professores programas de formação específicos para atender turmas dessa idade” (BRASIL, 2005b, p.12).

Se existe, de fato, a preocupação por parte dos governantes com a formação dos professores para atuarem no primeiro ano – e deveria existir –, temos de reconhecer que esta preocupação é um tanto tardia; não há lógica em primeiro se implantar uma

medida educacional tão séria e somente depois se pensar em estratégias para tentar garantir o seu sucesso! Como pensar em uma formação específica para os educadores que atuam com as crianças de seis anos se isso demanda tempo tanto para a elaboração de um programa de formação quanto para a sua conclusão? Lembrando que, contraditoriamente, as crianças de seis anos de idade estão sendo matriculadas no ensino fundamental desde 2006.

Enquanto essa formação específica não ocorre, provavelmente, continuará sendo oferecida às crianças de seis anos (salvo algumas exceções) uma educação tradicional, mecanicista, que valoriza a memorização em detrimento do desenvolvimento do raciocínio. Muitos educadores desconhecem que o papel do professor no contexto da educação infantil, que deveria estar estritamente ligado ao primeiro ano, deve ser “de facilitador das descobertas em vez de um distribuidor de conhecimentos, para tanto é preciso que entenda a forma como a criança raciocina [...] encorajando o crescimento mental e a criatividade da criança” (OLIVEIRA, 2005, p.43).

Acreditamos que a alfabetização precoce pode trazer muitos problemas para as crianças. Quando falamos aqui em alfabetização, tratamos de uma concepção tradicional, como sendo a apropriação dos códigos linguísticos por meio da repetição e memorização, sem levar em consideração o processo de letramento e o trabalho com as diferentes linguagens de forma lúdica, tão necessária nessa etapa da educação.

Não estamos defendendo que a criança de seis anos não deva aprender a ler e a escrever, mas que não se deve ensinar esses conteúdos mecanicamente, pois a criança precisa ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e escrita: deve-se alfabetizar letrando. Uma criança letrada é aquela que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos. Devemos ensinar à criança o sentido social da escrita, inserindo-a no mundo letrado. A educação infantil e, conseqüentemente, o primeiro ano, devem ser os momentos iniciais desse processo.

Lima (2001) acompanhou problemas educacionais em crianças que foram incluídas precocemente em uma classe de alfabetização tradicional e faz uma analogia bastante interessante: “Assim como não daríamos para uma criança de 30 Kg uma carga de 60Kg para carregar, não devemos dar a ela a responsabilidade de seu aprendizado antes que esteja em desenvolvimento cognitivo e emocional adequados” (LIMA, 2001, p.32). Nesse sentido, Assunção José e Coelho (2006) defendem a prontidão para a alfabetização, ou seja, as crianças precisam desenvolver habilidades como, por exemplo, a percepção, a lateralidade, as orientações espacial e temporal, esquema corporal, coordenação visomotora, análise e síntese, linguagem oral, entre outras, como aspectos intrínsecos ao processo de alfabetização.

Essas afirmações chamam a atenção para o fato de que em uma alfabetização precoce e mecânica estaremos exigindo da

criança, que ainda se encontra no mundo das fantasias e das brincadeiras, um esforço e dedicação para a qual ela ainda não está preparada. Nesse sentido, a mesma autora esclarece:

Embora desejosa de atender as expectativas de todos – fato que traz em seu bojo a necessidade da criança de ser aceita. Embora se esforce demasiadamente, pois está sendo estimulada, e a ela são prometidas gratificações como brinquedos ou “ser doutor”, a criança não consegue realizar a atividade proposta. (LIMA, 2001, p. 33).

E a agravante no caso do fracasso escolar é que a responsabilidade recai sobre a criança. Professores e pais que não possuem esclarecimentos sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem alegarão que a criança não foi capaz ou não se esforçou suficientemente. Reiterando essa premissa, Araújo e Schwartzman (2002) verificaram em seus estudos que pais e professores da rede pública consideram o aluno como o principal responsável pela repetência e pelo seu péssimo desempenho. Ainda nesse sentido, Lima (2001) afirma que a criança “[...] relaciona consigo esse desagradável resultado, passa a desenvolver um sentimento de menos-valia que vai acompanhá-la em sua história escolar e em outras atividades”.

Dessa forma, algumas dificuldades apontadas pelas professoras pesquisadas dizem respeito ao despreparo da criança para iniciar o primeiro ano. De acordo com algumas professoras, “as crianças não tiveram contato anterior com o mundo da leitura e escrita” e “as crianças não têm maturidade psicológica”. Ou seja, essas crianças

difícilmente conseguirão atender à expectativa de suas professoras.

Nessa direção, Lima (2001) nos esclarece as consequências dessa desagradável experiência para a criança: “A causa mais comum do bloqueio ao aprendizado [...] vem da **pressão indevida** que sofrem para atingir certas metas que estão além de sua capacidade. **Essas crianças aprendem a falhar**” (LIMA, 2001, p.33, grifo nosso). A criança desenvolve um sentimento de baixa autoestima, passando a acreditar que não é capaz de aprender e que não consegue atender às expectativas de seus pais e professores. Em alguns casos, a criança pode até chegar à aprendizagem satisfatória para a leitura e a escrita, mas ficam sequelas na formação pessoal em consequência daqueles momentos infantis de brincadeiras, jogos, fantasias que foram castrados (LIMA, 2001). Será que é isso que queremos para as nossas crianças?

Didonet (2000) levanta um questionamento dizendo que “nos últimos anos, o MEC não parece ter entusiasmo com a educação infantil. Seria questão de afinidade? Ou de conhecimento do significado da primeira etapa da vida na educação da pessoa?”. E comenta que o fato de o MEC “argumentar que a educação infantil é da competência do município não isenta de responsabilidade as esferas federal e estadual de trabalhar por esse nível” (DIDONET, 2000, p.94). Lembremos que a Constituição Federal preconiza que compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programa de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1979, art.30).

Isso nos leva a crer que a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental é uma forma de diminuir a necessidade de investimento na educação infantil. Como pontua Craidy (2000, p.70), desde o ano de 2000, “é importante ter presente que a lei do FUNDEF faz com que **os recursos se localizem onde estão as matrículas**, o que poderá provocar uma luta pelo aumento das matrículas no ensino fundamental” (grifo nosso).

Didonet, já no ano 2000, aponta outro alerta importante quando descreve o que ele chama de um “cenário real para a educação infantil diante do FUNDEF”:

[...] crianças de 6 anos sendo matriculadas no ensino fundamental, como mercadoria de valor... A cada criança, são mais de R\$ 315,00 (por ano) para o Município. A questão para a prefeitura não estaria no nível e tipo de ensino a ser oferecido para a criança, mas no que ela representa em volume de repasses do FUNDEF. Trata-se de uma solução *pelas beiradas*, pois a faixa de 6 anos deixa de ser demanda para a educação infantil. (DIDONET, 2000, p.97; grifo do autor).

Se o atendimento à criança de seis anos, ao contrário do que constatamos, seguisse um programa com uma proposta pedagógica coerente com a faixa etária, garantisse a atuação de professores com formação adequada e proporcionasse condições dignas de trabalho, o cenário mencionado por Didonet poderia ser diferente.

A questão das condições de trabalho é outra preocupação importante; não há nenhuma garantia de que o Sistema Educacional oferecerá condições dignas

nas instituições - estrutura física, espaço amplo, materiais didáticos, número aceitável de aluno por sala, carteiras apropriadas, etc. - que garantam a qualidade do ensino oferecido a essas crianças, atendendo às suas necessidades específicas. O exposto também vai ao encontro do que observamos no nosso levantamento no que se refere a outras dificuldades encontradas pelas professoras. Segundo elas, "há número elevado de alunos por sala", "falta de materiais didáticos" e "espaço físico precário".

Logo, é contraditório preconizar que as crianças da educação infantil devem aprender por meio de atividades lúdicas – jogos, brincadeiras, músicas e histórias – e excluir a criança que está completando seis anos de idade desse direito!

É interessante ressaltar, nesse momento, a descrição sobre as crianças pequenas (incluindo as de seis anos) que o Parecer 022/98 da Câmara de Educação Básica descreve muito sabiamente:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimentos, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- *tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada amanhã;
- *encantadas, fascinadas, solidárias cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educa-

dores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p.6).

Concordamos plenamente com essa definição e são essas características que nos fazem refletir sobre a inclusão dessas crianças no ensino fundamental, já que, nesse nível de ensino, dificilmente essas características serão consideradas pelos professores em sua prática pedagógica por não possuírem uma formação apropriada para atuar com crianças de seis anos de idade inclusas no primeiro ano do ensino fundamental.

O mesmo Parecer, já em 1998, defende sabiamente que, considerando essas características das crianças, ao planejar propostas curriculares para a educação infantil "é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos **comuns às classes de Educação Fundamental [...], que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas**" (BRASIL, 1998, p. 6; grifo nosso).

Ou seja, o professor da antiga primeira série e/ou das classes de alfabetização se preocupa, evidentemente, em alfabetizar seus alunos e procura fazê-lo da forma que acredita ser a mais adequada, porém, é comum uma prática cheia de atividades rotineiras (cópias, leituras de textos, contas, exercício de memorização) que, como preconiza o Parecer CEB 022/98, não seria aceitável para as crianças mais novas (as da educação infantil, incluindo as de seis anos de idade). Trata-se, aqui, do respeito à infância.

Com certeza, a prática pedagógica do educador que trabalha com crianças de

seis anos de idade deve ser diferenciada. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao tratar do perfil desse profissional, destaca que

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2001, p. 41).

E ainda de acordo com o RCNEI, para se alcançar esse perfil, é preciso uma formação ampla, um curso que forme o professor reflexivo: aquele que observa, registra, planeja e avalia sua prática pedagógica. Um professor que busque informações necessárias na família e na sociedade para nortear o trabalho que desenvolve, que compartilhe seu trabalho com seus pares, um professor que seja, também, um aprendiz.

Com o exposto, queremos chamar a atenção para o fato de que exercer essa função tão importante, que é atuar no primeiro ano do ensino fundamental, requer um educador comprometido com a prática educacional que responda às necessidades específicas das crianças pequenas. Crianças que são, por natureza, curiosas, esper-tas, cheias de energia e que se encontram em fase de formação de seus valores mo-

rais e éticos, de seu caráter...

Em suma, perguntamos: Será que a criança de seis anos matriculada no ensino fundamental terá esse atendimento necessário?

Como o próprio documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental alerta, “precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. [...] Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de ‘alunos do ensino fundamental’?” (BRASIL, 2006b, p. 9). É exatamente esse o ponto nevrálgico dessa discussão!

Notas:

¹ Sabemos que o referido material é alvo de críticas quanto ao seu conteúdo do ponto de vista pedagógico. Porém, não é nossa intenção nesse artigo entrar no mérito dessa discussão. Entretanto, há que se reconhecer a contribuição teórica e prática apresentada em muitas de suas propostas.

² Como não cabe, nesse artigo, a discussão desses assuntos queremos esclarecer que somos totalmente a favor da inclusão e do oferecimento de oportunidades para as crianças com necessidades especiais, o que não concordamos é com o que acontece em muitas escolas. Essas crianças são colocadas em salas de aula superlotadas sem nenhuma assistência de um especialista e acabam ficando à margem do processo ensino-aprendizagem.

³ Trata-se de um eixo da pesquisa “A prática pedagógica na educação infantil: reflexão e mediação”, em andamento na Universidade do Estado de Mato Grosso, financiada pela FAPEMAT.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, J. B. O. ; SCHWARTZMAN, S. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.
- _____. República Federativa do Brasil. *Constituição Federal*. 2. ed. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 022/98*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. I, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação*. 2005a.
- _____. Ministério da Educação. *Informativo MEC*. n. 4, março/abril de 2005b.
- _____. Ministério da Educação. *Lei 11.274/06*. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Inep. *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://provinha.brasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2008.
- CARRAHER, David W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha N. (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CRAIDY, Carmem M. A LDB, o FUNDEF e a educação infantil. In: MACHADO, Maria L de A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC, 2000.
- DIDONET, Vital. Educação infantil: horizontes das políticas atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 e PEC/combate a miséria. In: MACHADO, Maria L de A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC, 2000.
- LIMA, Vanessa. A precocidade do processo de alfabetização: Considerações acerca da prontidão da criança. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 21, p.28-35, 2001.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução 257/06*. Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos em Mato Grosso. 2006.

_____. Secretaria de Educação. Instituto Ayrton Senna. *Fluxo de aula: acompanhamento da aprendizagem do 1º Ciclo*. 2008. (Mímio)

OLIVEIRA, Maria I. de. *Indisciplina escolar: determinantes, conseqüências e ações*. Brasília: Líber Livro, 2005.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.

As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade

Between the lines of the teacher-pupil relationship: notes for considering the well-being and uneasiness of the contemporary teacher

Flavinês Rebolo*

Eliete Jussara Nogueira**

Maria Lúcia de Amorim Soares***

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: eliete.nogueira@prof.uniso.br

*** Doutora em Geografia. Professora da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: maria.soares@prof.uniso.br

Resumo

Este texto apresenta reflexões que tiveram por objetivo desvelar as especificidades da relação professor-aluno no âmbito do contexto escolar contemporâneo. As transformações da sociedade influenciam os modos de ser das pessoas, alteram os vínculos estabelecidos no cotidiano escolar, determinam novas configurações da relação professor-aluno e afetam a qualidade de vida no trabalho dos professores. A partir de uma leitura analítica e interpretativa do referencial teórico utilizado pelas autoras em pesquisas desenvolvidas anteriormente, conclui-se que é necessário o estabelecimento de um ambiente relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor e de fortalecer os vínculos com os alunos e com o conhecimento para que se minimize o mal-estar e a insatisfação que tem afligido um grande número de professores.

Palavras-chave

Relação professor-aluno. Bem-estar docente. Mal-estar docente. Escola contemporânea.

Abstract

This paper presents reflections that were intended to reveal the specifics of the teacher-student relationship in the contemporary educational context. The changes in society influence the people's way of being, change the links established at school, determine new configurations of teacher-student relationship and affect the quality of work life of teachers. From an analytical and interpretive reading of the theoretical framework used by the authors previously developed in research, it is concluded that it is necessary to establish a satisfactory relationship environment, susceptible to strengthen personal and professional identity of teachers and strengthen ties with students and with the knowledge that it minimizes the discomfort and dissatisfaction that has afflicted a large number of teachers.

Key-words

Teacher-student relationship. Teacher welfare. Teacher malaise. Contemporary school.

Introdução

A indiferença cresce. Em lado algum o fenômeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolvido ante o saber. Grande desapontamento para os Mestres. É esta desafecção do saber que é significativa, muito mais do que o tédio, de resto variável, dos alunos dos liceus. [...] Um lugar onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse. Portanto, torna-se necessário inovar a todo custo: sempre mais liberalismo, participação, investigação pedagógica, e o escândalo está nisso mesmo, porque, quanto mais a escola se põe a ouvir os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem convulsões esse lugar vazio.

Gilles Lipovetsky (1989, p.37)

É em um contexto muito parecido com esse, denominado por Gilles Lipovetsky (1989) de *A Era do Vazio*, que se localizam as escolas, os professores e os alunos dos quais trataremos neste artigo. Mas cabe ressaltar que não se trata de um vazio caracterizado pela ausência, pela falta; ao contrário, trata-se de um vazio que está surgindo da saturação, dos excessos: excesso de valores, de informações, de trabalho, de lazer, de necessidades, de desejos,

de consumo, entre outros que deixam a sociedade sem referências estáveis.

Todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido conforme o gosto, tanto o mais operatório como o mais esotérico, tanto o novo como o antigo, a vida simples e ecológica e a vida hiper-sofisticada, num tempo desvitalizado sem referências estáveis, sem coordenadas principais (p.39).

Tudo pode ser escolhido, nem tanto pela facilidade de aquisição, ainda que David Harvey (1993, p.63) afirme que a “democratização do gosto [...] fortaleceu os direitos de formação da própria identidade até dos relativamente desprivilegiados”, mas principalmente pela aceitabilidade excessiva, pela quase irrestrita quantidade de comportamentos e modos de ser aceitos dentro da sociedade. José Tavares, pesquisador português que se dedica a investigar as relações interpessoais na sociedade contemporânea, diz que se vive, hoje,

[...] num mundo de amálgamas e condições onde tudo é permitido, juntando as coisas mais díspares em nome não sei de que critérios, misturam-se os interesses mais mesquinhos e individualistas com discursos de um altruísmo, de um desinteresse que atinge as raízes do patético e do despudor. (TAVARES, 1996, p.13).

Um “vazio cintilante”, conforme a expressão de Jair Ferreira dos Santos (1980), em que as cintilações das telas dos televisores, dos computadores, das vitrines

multicoloridas, dos *out-doors* invadem o cotidiano, simulam o real e seduzem o sujeito; convertem a “vida em um *show* contínuo e as pessoas em espectadores permanentes”. Essa espetacularização da vida, segundo ele, “motiva e controla a nebulosa de espectadores mantendo-a continuamente à espera de novas imagens, bens e serviços” (SANTOS, 1980, p.96).

Um vazio com excesso de bens e serviços “para todas as faixas e gostos”, no qual “só resta ao indivíduo escolher entre eles e combiná-los para marcar fortemente a sua individualidade” (SANTOS, 1980, p.88). Um vazio com excesso de individualismo que acaba por engendrar até mesmo atitudes de “deserção social”.

História, política, ideologia, trabalho – instituições antes postas em xeque apenas pela vanguarda artística – já não orientam o comportamento individual, e seu enfraquecimento é contínuo nos países avançados. [...] Ela [a deserção social] não é orientada nem surge conscientemente, como também não visa à tomada do poder, mas pode abalar uma sociedade, ao afrouxar os laços sociais. (SANTOS, 1980, p.90).

Uma deserção social que é realizada pela “massa pós-moderna” que apresenta uma “colorida apatia perante os grandes problemas sociais e humanos” e é constituída, em sua maioria, de indivíduos

Consumistas, classe média, flexíveis nas idéias e nos costumes. Que vivem no conformismo em nações sem ideais e acham-se seduzidos e atomizados (fragmentados) pelos mass media, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder. Participam, sem envolvimento profundo de pequenas causas inseridas no cotidiano

– associações de bairro, defesa do consumidor, minorias raciais e sexuais, ecologia (SANTOS, 1980, p.90).

Indivíduos que não lutam mais por grandes ideais, que não se mobilizam em uma direção para a qual haja consenso quanto aos objetivos a serem atingidos. Hoje, segundo Santos (1980, p.88), a grande maioria é de indivíduos “desmobilizados e despolitizados, que tendem ao descompromisso, ‘ao não tenho nada com isso’ e que com essas atitudes vêm esvaziando as instituições sociais, transformando-as em desertos. Indivíduos indiferentes, mas marcados por uma indiferença que “só muito parcialmente corresponde àquilo a que os marxistas chamam de alienação”, conforme observa Lipovetsky (1989, p.40):

A alienação analisada por Marx, resultante da mecanização do trabalho, deu lugar a uma apatia induzida pelo campo vertiginoso dos possíveis e o self-service generalizado; começa então a indiferença pura, desembaraçada da miséria e da ‘perda de realismo’ dos inícios da industrialização.

Indivíduos apáticos, para os quais, aparentemente, falta energia, sentimentos e motivações, ainda que suas ações demonstrem uma intensiva mobilidade que busca acompanhar as mudanças. Indivíduos indiferentes às instituições sociais por estarem embaraçados em uma nova miséria tão bem descrita por Pierre Bourdieu (1997) em *A Miséria do Mundo* e que é caracterizada por modos e situações de vida determinados pelos limites impostos aos indivíduos pelo meio sociocultural e econômico, a despeito das infinitas possibilidades colocadas a sua disposição por esse

mesmo meio. Novos “mendigos”, poder-se-ia dizer, muito diferentes daqueles da época medieval e moderna, descritos por Bronislaw Geremek (1995) em *Os Filhos de Caim*, os quais, a despeito da miséria material, eram possuidores de uma grande liberdade expressa pela quase total desvinculação das instituições sociais e que acabavam por simbolizar uma verdade profunda sobre a existência humana. Funcionavam, ainda, como espelho invertido da sociedade, por se constituírem uma exceção. Hoje, defrontamo-nos com uma miséria tão ampliada que atinge a todos, deixa de ser exceção, não serve mais nem de espelho nem de símbolo; uma nova miséria, não apenas material, mas também, e principalmente, uma miséria de desejos, de vontades, de oportunidades, de motivações.

A vida cotidiana é colocada nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade, como assinala Harvey (1993): são jogados fora não só objetos, mas estilos de vida, relacionamentos, tradições que “se desmancham no ar” ao sabor do mercado. A experiência cotidiana força a adaptação à transitoriedade, ao bombardeamento de estímulos. Esta volatilidade/efemeridade favorece o surgimento de formas caricaturais de individualismo com traços exacerbados de narcisismo, enquanto a fusão grupal substitui as antigas distinções individuais. O sujeito precisa aprender a responder rapidamente às mudanças e desenvolve, muitas vezes, respostas defensivas, com simplificação na apreensão de si mesmo e na interpretação dos acontecimentos.

Além do vazio, do cintilante, dos excessos e da efemeridade, há, também, a “liquidez” e o medo. Segundo Zygmunt Bauman (2008), o mundo atual é líquido, provoca incertezas e medo. Tem-se medo de tudo e de todos, um medo generalizado. A condição do medo neste mundo líquido é que ele pode vazar de qualquer lugar, ou pessoa, ou situação, não é possível detectar o “inimigo”, o que amedronta ainda mais. Porém, não se pode esquecer que o medo e os sentimentos de segurança são comuns aos seres humanos, estão associados à sobrevivência da espécie. Mas os medos do mundo contemporâneo são maiores, parecem permanentes e indissociáveis da vida líquida moderna. A vida social se altera quando as pessoas vivem atrás de muros, contratam seguranças, dirigem carros blindados, portam armas, e frequentam aulas de artes marciais. O medo estimula a assumir uma atitude defensiva, porém a ação defensiva confere proximidade ao medo.

Essa configuração líquida do medo contemporâneo constrói modelos de relacionamentos que favorecem a clausura, o individualismo, o não se mobilizar pelo outro, a indiferença. E esses modos de se relacionar, distintos de ideais perseguidos pela educação, tais como: solidariedade, ações coletivas, democracia, rede de apoio para relações mais humanas, confiança no outro e comprometimento, adentram a escola.

A "era do vazio" e as relações interpessoais no cotidiano escolar

Na escola, instituição social que sofre as influências das mudanças descritas acima, as relações interpessoais são determinantes fundamentais para o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e de aprendizagem e também para o bem-estar ou o mal-estar docente. Não há a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a interação com os alunos e é essa impossibilidade que coloca o relacionamento com os alunos como um dos aspectos fundamentais, essencial e inerente ao trabalho docente, e é a qualidade dessas relações, em seu conjunto, que determina o grau de satisfação/insatisfação do professor com o trabalho.

A qualidade dessas relações está diretamente relacionada ao contexto social mais amplo e ao tipo de organização do sistema de ensino e da escola, mas é basicamente através das atitudes, emoções e sentimentos de cada pessoa perante a realidade do trabalho e perante outras pessoas que se estabelecerá um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor, através da sua aceitação no grupo, da valorização e do reconhecimento de seu trabalho, do respeito por suas opiniões, crenças e valores, etc. É só dentro de um ambiente onde o cuidado com a qualidade das relações interpessoais é constante e sempre dirigido a melhorá-la que se torna possível manter ou fortalecer os vínculos, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, com os alunos e com o conhecimento.

Os vínculos da interação professor-aluno podem ser construídos a partir de vários prismas e um deles é o afetivo-emocional. Segundo Rebole (1999), conquistar a simpatia e a amizade dos alunos é um aspecto importante e que faz com que os professores se sintam recompensados e aceitos como pessoas. Partilhar da amizade dos alunos gera um sentimento de segurança e de bem-estar suscetíveis de criar um clima agradável, indispensável para se obter a eficiência do ensino.

A este respeito, Dante Moreira Leite (1993, p.236) nos lembra que

[...] o professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com alunos e ser aceitos por eles.

Assim, uma das formas que alguns professores encontram de serem aceitos pelos alunos é partilhar da amizade deles. As festas de aniversário que os alunos preparam para esses professores, os pedidos de conselhos sobre assuntos da vida fora dos muros da escola fazem com que os professores se sintam satisfeitos e melhorem sua autoimagem. O vínculo afetivo-emocional com os alunos parece, nesse sentido, compensar, em alguns casos, a ausência do vínculo profissional, que seria caracterizado prioritariamente pelas relações estabelecidas através do conhecimento ou do interesse pelo conhecimento. Wanderley Codo (1999, p.50) ressalta que

[...] todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com os outros, quer mesmo na relação esta-

belecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida.

Esse vínculo afetivo, porém, não pode ser o único existente, nem tão pouco, no caso da profissão docente, substituir o vínculo mediado pelo conhecimento, pois se isso acontece o trabalho fica descaracterizado e as expectativas geradas a partir da escolha feita anteriormente pelo professor de “como” e “para que” trabalhar serão frustradas. E mais ainda,

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. [...] Através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. [...] O professor precisa que os alunos confiem em si, acreditem que aquele conteúdo lhes será útil; outra vez a sedução, outra vez a afetividade. (CODO, 1999, p.50).

Mas, como os alunos acreditarão no professor se ele mesmo não acredita mais em si? Se ele também tem dúvidas quanto à utilidade e à pertinência do que ensina? Se o sucesso do ato de educar não é completo, nele está contemplado também o insucesso do professor, mesmo que parcialmente. Assim sendo, o fracasso do ensinar, já tantas vezes apontado como uma das causas da evasão de alunos, se contínuo, pode ser também considerado uma das causas da evasão docente. Assim, mesmo quando a relação com os alunos não é

conflituosa e mesmo quando o vínculo afetivo é estabelecido, se não houver o vínculo estabelecido com o conhecimento, haverá frustração e certa insatisfação do professor com o seu trabalho.

Parece existir uma insegurança generalizada dos professores quanto à competência em ministrar aula. Essa insegurança decorre, entre outros fatores, do medo de não atingir os objetivos com seus alunos, medo de não corresponder às expectativas dos pais e da sociedade em relação ao papel da escola e do professor. Esse medo pode revelar uma autopercepção de incompetência, ou seja, uma subjetividade negativa quanto à própria capacidade de ser docente. Se, por um lado, isso é muito prejudicial para o bem-estar do professor; por outro lado, não se pode ignorar que a relação com os alunos também é afetada quando o professor está desmotivado, angustiado e frustrado. Começam a aparecer conflitos e as relações se tornam desagradáveis, gerando diversos comportamentos defensivos e de fuga.

Lidia M. Fernández (1998, p.165) esclarece esse tipo de reação ao argumentar que

[...] a localização da angústia, do desconcerto, do sofrimento em definitivo em alguém ou em algo externo provoca um imediato efeito tranquilizador. Localizado o suposto causador do mal-estar é possível, rapidamente, dirigir a ele a hostilidade e fazê-lo funcionar como depositário dos conteúdos que desorganizam o comportamento.

O mal-estar dos professores é difuso, provocado por muitas causas das quais

nem sempre se conhece a origem. Muitas vezes, os professores atribuem a origem desse mal-estar à sociedade de um modo geral, à família, ao sistema educacional, etc., instâncias sobre as quais não lhes é possível dirigir sua hostilidade senão através de “queixas”. Mas, a partir dos resultados de pesquisas realizadas anteriormente¹, pode-se afirmar que hoje, na concepção dos professores, o fator de maior impacto sobre o mal-estar docente são os alunos. Sendo assim, eles, os professores, acabam por dirigir a hostilidade “ao suposto causador do mal-estar” que está mais próximo: os alunos. E essa atitude acaba por acirrar ainda mais os desajustes nos relacionamentos e os desencantos de professores e alunos.

Embora a indisciplina, o desinteresse e o desrespeito dos alunos sejam fatores que, por si só, contribuem para o mal-estar dos professores, quando são associados ou relacionados ao não envolvimento e à falta de dedicação do professor aumentam ainda mais esse mal-estar. Quando o professor sente ser o seu desinvestimento nas atividades docentes uma das causas dos comportamentos inadequados dos alunos, a sua frustração cresce e há um decréscimo muito grande da sua autoimagem.

É possível que por trás desses aspectos, “falta de educação” e desinteresse dos alunos, que aparecem com frequência na fala dos professores, haja muito mais do que uma simples reclamação da falta de polidez e do desinteresse dos alunos. É provável que a satisfação/insatisfação com o trabalho docente esteja intimamente relacionada com o “resultado - positivo ou ne-

gativo - de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. O professor ‘espera’ que seus alunos, [...] demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado” (PENIN, 1985, p.165). Porém, a pertinência desses objetivos e conteúdos talvez não seja considerada pelo professor com relação às rápidas e profundas transformações da cultura contemporânea. Assim, podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos a tal ponto de contribuir para vários déficits no processo de ensino e aprendizagem e para o mal-estar dos professores.

O choque de valores e interesses é outro fator que interfere na relação professor e aluno. A coexistência de gerações não tão afastadas, mas com valores e interesses distintos, interfere nas relações com os alunos.

Sobre essas divergências dos valores de professores e alunos é oportuno reproduzir as palavras de Georges Snyders (1988, p.216) em seu livro *A Alegria na Escola*:

É preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação de gostos; corre-se o risco de que o professor esteja voltado para o passado, para um passado que o justifica enquanto que os alunos estão voltados para o futuro. O professor tem dificuldade em aceitar a juventude deles, que não é a sua. Quanto mais ele se envolve com seus alunos e com a cultura que ele quer lhes revelar, mais ele tem dificuldades em suportar o

que sente como uma concorrência, ou melhor, uma intrusão: a vida de seus alunos fora de sua ação, fora da escola; valores e modos de vida tão diferentes dos que ele gostaria de vê-los adotar.

A expectativa do professor, o que espera dos alunos em termos de aprendizagem, disciplina e interesse nem sempre é o que os alunos oferecem e isso provoca conflitos que acabam por abalar as relações. Mas, como o trabalho não se realiza sem essa relação, o professor tentará mantê-la dentro de um padrão mais ou menos satisfatório, mesmo que para isso tenha que recorrer a estratégias que fogem daquelas correspondentes às atividades docentes.

Grande parte do alunado de hoje exige do professor um esforço redobrado para que o programa e os conteúdos do ensino sejam cumpridos. No entanto, este não é o maior problema. Para os professores, o que mais incomoda nesta situação é a perspectiva de que será difícil concretizar os objetivos e as metas que tinham ao optarem pela docência, qual seja, de possibilitar a ascensão socioeconômica e uma melhoria na qualidade de vida dos alunos e de transformar o país através da educação.

O “medo líquido” e as relações interpessoais no cotidiano escolar

Outro aspecto muito frequente nas escolas atuais é o medo. Desde os tempos mais remotos, o medo acompanha a trajetória humana, seja como ansiedade específica do indivíduo ou como característica da sociedade humana, configurado no meio ambiente real, no mundo infantil de fantas-

mas e bruxas ou no íntimo da pessoa, por meio dos estados psicológicos mais sutis.

Segundo Bauman (2008), o mundo atual é líquido, provoca incertezas e medo. Provoca uma luta contra muitos e variados medos reais e subjetivos.

O medo é mais assustador quando difuso, diverso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. (BAUMAN, 2008, p.8).

A percepção humana, a imaginação e o conhecimento podem ampliar o medo, provocando sensações negativas largamente subjetivas, sem relação direta com o ambiente factual. A psicologia descreve o medo como um sentimento complexo constituído basicamente por dois componentes: sinal de alarme e ansiedade. O sinal de alarme é detonado por um evento inesperado cuja resposta instintiva é enfrentar ou fugir. A ansiedade é uma sensação difusa de medo, um pressentimento de perigo quando nada existe na realidade lógica que justifique o medo.

Yi-Fu Tuan (2005) diz que o ambiente escolar “representa uma primeira experiência de medo para as crianças que ingressam na instituição – um mundo novo, barulhento, que exige relações com outras crianças e adultos estranhos, com jogos de competitividade, com o escárnio, o riso, o deboche, etc.” (p.39). A natureza do medo aumenta à medida que o aluno amadurece em um mundo onde todos parecem estrangeiros e tudo se torna estranho, incom-

preensível, onde a violência é um fenômeno intencional, onde “conhecer é arriscar-se a sentir mais medo” (p.11)

As relações escolares, que tem por natureza o medo nas suas entrelinhas, no seu cotidiano, podem se tornar relações de poder estruturadas rígida e hierarquicamente quando esses medos não são reconhecidos e enfrentados. Neste caso, são relações que não permitem a inovação e não favorecem a construção de conhecimentos. Sob a lógica de relações profundamente hierarquizadas e sustentadas pela burocracia, a vida do professor na escola tem um caráter repetitivo no qual, assim como é frequente o isolamento, a prática é destituída do sentido da criação. Os professores não escapam do processo de reificação da humanidade, tornando-se presas fáceis de um medo engendrado pela necessidade de segurança, aderindo a uma liberdade limitada que é, na verdade, sinônimo de renúncia (MATOS, 1998) e aquiescência resignada (SENNETT, 1998).

A compreensão da escola, nas suas entrelinhas, também pode ser revelada pela arquitetura. As arquiteturas dos prédios escolares podem produzir imagens distintas de poder e prestígio, criando ambientes mais ou menos propícios para a humanização. Quando elevam suas estruturas com blocos, aumentam os muros, colocam cercas elétricas, ou sistemas de vigilância internos, tudo em nome da segurança, projetam as necessidades das pessoas daquela sociedade, ou os seus medos. Sem perceber, dá-se aos alunos o mesmo tratamento que se dá aos presos nas prisões. Na esco-

la, os alunos passam boa parte de seu dia trancados, sem contato com a sociedade, obedecendo a regras e, em muitos casos, cerceados no ir e vir dentro do próprio espaço escolar.

O que está sendo transmitido aos alunos? O que está nas entrelinhas desse modelo arquitetônico que transmite ideias de medo e isolamento? “Se feche”, “não confie no outro”, “não se importe com o outro”, “viva a sua vida”, e “sorria, você está sendo filmado”... As estruturas arquitetônicas da maioria das escolas são planejadas para separar as pessoas, mantê-las distantes entre si, facilitar o controle. O interior da escola mantém o isolamento de alunos e professores, cada qual com seu espaço específico: alunos não entram na sala dos professores, professores não vão ao pátio, algumas salas (como as do computador ou materiais diversos) ficam trancadas a maior parte do tempo. As relações interpessoais construídas nesse ambiente contêm, evidentemente, algumas especificidades que não condizem com alguns dos ideais da educação, tais como solidariedade, cidadania, entre outros. Aqui se encontra, certamente, outra fonte de mal-estar dos professores.

Somadas a esse ambiente organizacional pensado para a manutenção do controle, estão as condições de um trabalho docente com pouco tempo para planejar as aulas, pressões burocráticas de manutenção da ordem, com registros das aulas, frequências, que estabelece o foco nas ações registradas em relatórios, como se as relações humanas, a aprendizagem para

além de um conteúdo pudessem ser concretizadas nesses registros. O que temos nas ações do trabalho docente burocrático é a redução das interações que, segundo Vigostsky (1998), é nelas que o ser humano constrói seus conhecimentos. Pelas relações interpessoais, nossas subjetividades são formadas. Se a escola privilegia tarefas burocráticas às relações humanas, estamos enfatizando os distanciamentos e indiferenças entre as pessoas.

Considerações finais

A discussão realizada neste texto tomou como ponto de partida as seguintes considerações: que não há a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a interação com os alunos; que essa impossibilidade coloca o relacionamento com os alunos como um aspecto fundamental, essencial e inerente ao trabalho docente; que essa relação acontece na escola, instituição social que está inserida e sofre influência das mudanças rápidas e profundas que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Apresentando a dimensão relacional da escola e do trabalho docente, que é constituída pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, como um aspecto inerente ao trabalho docente e um dos principais componentes a ser considerado quando se pretende discutir a qualidade de vida no trabalho e o mal-estar/bem-estar docente, pode-se afirmar que a desarmonia no relacionamento com diretores, com os colegas e com os alunos é um fator de desencantamento e de mal-estar dos professores. É

a qualidade da relação professor-aluno, em seu conjunto, que determina o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem e também é o que determina o grau de satisfação/insatisfação do professor com o trabalho.

A qualidade da relação professor-aluno é grandemente determinada pela configuração da sociedade contemporânea. Alguns dos aspectos mais relevantes das mudanças e transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo já há algum tempo e que afetam mais diretamente a escola e a configuração dessa instituição social nos dias de hoje são a insegurança, a efemeridade, os excessos e o medo.

A qualidade da relação professor-aluno está diretamente relacionada ao contexto social mais amplo e ao tipo de organização do sistema de ensino e da escola, mas é basicamente através das atitudes de cada pessoa que se estabelecerá um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor através da sua aceitação no grupo, da valorização e do reconhecimento de seu trabalho, do respeito pelas suas opiniões, crenças e valores, etc.

É necessário que se estabeleça um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor, em que o cuidado com a qualidade das relações interpessoais seja constante e sempre dirigido a melhorá-las, pois só assim se tornará possível manter ou fortalecer os vínculos com os alunos e com o conhecimento; só assim será possível obter condições de trabalho isentas do medo, do

mal-estar e da insatisfação que tem afligido um grande número de professores.

Quando as relações interpessoais na escola oferecem apoio social, emocional e técnico, possibilitam a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atendem a necessidades de amizade e reduzem sentimentos de solidão e frustração, oferecem retorno sobre o trabalho realizado, informam e esclarecem sobre as expectativas normativas do papel do professor e propiciam o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, pode-se esperar que as condições adversas da sociedade contemporânea sejam minimizadas, propiciando melhores condições de trabalho e possibilitando que o trabalho docente se torne fonte de bem-estar para os professores.

Acredita-se que explicitar algumas das fontes e das dinâmicas presentes na sociedade contemporânea que delineiam

as relações interpessoais na escola e precarizam as condições de trabalho docente pode levar a uma reflexão que contribua como subsídio para que os professores vislumbrem possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos mais adequados de ser e estar na profissão quando se depararem com os conflitos e as dificuldades decorrentes dos aspectos acima discutidos. Estudar nas entrelinhas as relações estabelecidas no ambiente escolar, desvelando o que não está aparente, o que, por vezes, não podemos ver tão facilmente, faz-se necessário e urgente, pois esse desvelamento poderá fornecer pistas para a construção da escola e da sociedade que almejamos.

Nota:

¹ Visando cumprir a exigência de anonimato, as pesquisas serão citadas em nota de rodapé após a avaliação dos pareceristas.

Referências

BAUMAM, Z. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília - Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FERNANDÉZ, L. M. Crise e dramática da mudança: avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa. In: BUTELMAN, Ida (Org.). *Pensando as instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.157-203.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes. 1997.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1993. p.234-257.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1989.
- MATOS, O. C. F. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- PENIN, S. T. S. A questão pública da satisfação/Insatisfação do professor no trabalho. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.11, n.1/2, p.149-172, jan./dez. 1985.
- REBOLO, F. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- SANTOS, J. F. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SENNETT, R. *O declínio do homem público: tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- TAVARES, José. *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996.
- TUAN, Y. F. *Paisagens do medo*. São Paulo: Ed.Unesp, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.

Soldados da fé: missão e escola entre os índios Itatim

Soldiers of faith: mission and school among Itatim indians

Neimar Machado de Sousa*

Amarílio Ferreira Junior**

Antonio Jacó Brand***

* Doutor em Educação (UFSCar). Professor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: professor_neimar@hotmail.com.

** Doutor em Educação (USP). Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: ferreira@ufscar.br.

*** Doutor em Educação (UNISINOS). Professor da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: brand@ucdb.br.

Resumo

A História da Educação e dos missionários jesuítas que atuaram entre os índios Itatim (1631-1659) pode ser analisada a partir da biografia de missionários da Companhia de Jesus, sua relação com a expansão comercial europeia e o protagonismo indígena. O processo homogeneizador da diversidade étnica e cultural, cuja forma mais clara foi a colonização e o combate aos costumes dos Itatim, mediante uma educação concebida enquanto catequese, não pode ser a única possibilidade hermenêutica da ação dos índios nessa região. A instalação da escola nas Missões do Itatim foi um processo negociado de significados, pois, no contexto da Reforma Católica, a escola foi o palco onde se desenrolaram cenas para aumentar o rebanho e garantir a posse dos aldeamentos. A abordagem passou pela contextualização das estratégias educativas dos jesuítas. Colonizar os Itatim implicou etnocídio, intolerância e perdas territoriais.

Palavras-chave

História da Educação. Diversidade cultural. Índios Guarani.

Abstract

The History of Education and of the jesuit missionaries who acted among Itatim indians (1631-1659) is analyzed in this article from the missionaries' Company biography of Jesus, its relation with the european commercial expansion and the indigenous' actions. The combat to the ethnic and cultural diversity occurred by the colonization and the fight against indigenous' habits. The education was conceived as catechesis in this region. The school foundation into Itatim's Missions was a negotiation, because the Catholic Reform transformed there school on stage of exhibitions about faith growth and property protection. The approach passed by the historical context of the educational strategies of the jesuits, compiled in the Ratio Studiorum (1599). The missionaries' colonial initiatives produced a lot of orientations for the indigenous education and its reduction to the civil life in Paraguayan colonial missions. Itatim's Colonization implied ethnocide, intolerance and territorial losses.

Key-words

Education history. Cultural diversity. Guarani indians.

Introdução

A pesquisa sobre a história da educação durante o período jesuítico nas missões indígenas do Itatim (1631-1659) não é obra simples pelos múltiplos domínios e exigências metodológicas que implica. Este artigo é um esforço nesta direção com um olhar mais específico no que se refere à formação dos missionários-professores que atuaram nesta região do antigo Vice-Reino do Peru, na América espanhola, e que, atualmente, encontra-se no centro-oeste brasileiro, estado de Mato Grosso do Sul.

Entre os múltiplos olhares possíveis e necessários decorrentes da complexidade desta temática temos o olhar do indígena que se insinua, certamente, como um dos menos contemplados na produção historiográfica e mais necessários, devido à referência constante do elemento indígena nas fontes primárias e na sua quase ausência nas fontes secundárias. Ampliar o estudo das práticas pedagógicas jesuíticas a partir da ótica indígena é o grande desafio para historiadores da educação.

Antes de prosseguirmos, algumas ressalvas devem ser feitas. Itatim é uma referência geográfica guarani, pois o termo é oriundo desta língua. A frente missionária do Itatim estava ligada diretamente aos jesuítas do colégio de Assunção. Do ponto-de-vista eclesiástico, estava subordinada também ao bispado (*obispado*) do Paraguai. Durante o período das missões do Itatim, o bispo de Assunção, único em todo o Paraguai, era o franciscano Bernardino de Cárdenas. Seu superior ficava no distante arcebispado de

(*arzobispado*) La Plata¹, no alto Peru (MAEDER, 2001, p. 32).

1 A organização econômica das missões jesuíticas

Os índios reduzidos nos povoados jesuíticos de Santo Inácio e Nossa Senhora da Fé incluíam tanto aqueles que já eram considerados cristãos como aqueles que os missionários pretendiam que se tornassem cristãos no futuro. A diferença dos moradores da missão era o fato de que estes eram súditos formais da coroa espanhola e, conseqüentemente, isentos da Encomienda² ou trabalho compulsório, por cédulas reais, apesar de terem de pagar tributos e prestar serviços militares quando solicitados. Neste caso, aceitar o jugo de Cristo realmente abrandava o peso do trabalho para os cristãos encomendeiros, entre eles, o governador de Assunção, maloqueiros de São Paulo, entre outros, mas não os livrava do trabalho para a missão. Dentro de tal conjuntura, não deve causar estranhamento o fato de os índios se declararem cristãos quando se deparavam com algum não-indígena nos seus territórios tradicionais. O pagamento do tributo anual para a coroa, a subsistência e a manutenção dos povoados missionários dos jesuítas eram garantidos pela exploração do comércio da erva-mate, produto muito valorizado no Prata e consumido pelos índios Guarani em toda a região. Este costume foi adotado logo no início da colonização pelos mestiços, o que gerou um aumento da demanda que aumentou o preço deste produto e o interesse comercial na sua exploração. A mão-de-

obra que mantinha funcionando esta máquina foi a dos índios, no interior dos povoados. Como era a mesma mão-de-obra requisitada pelos colonos, a exploração dos nativos foi o pivô de mútuas acusações judiciais e disputas armadas entre jesuítas, espanhóis e portugueses.

A organização das missões se deu tendo em vista a organização do trabalho indígena. Dentro de cada redução havia um cabildo indígena, eleito anualmente. Dependendo do tamanho do povoado, aumentava a complexidade administrativa. Nos maiores havia um corregedor (presidente do tribunal de justiça), tenente-corregedor, dois alcaides (juizes), regedores (delegados dos bairros), alferes (chefe militar), secretário e policiais. Essa estrutura era reproduzida dentro das reduções, ao menos parcialmente. Como o sistema tradicional indígena era baseado no sistema de cacique-rezador, era costume nas reduções o corregedor ser indicado pelos caciques e padres jesuítas, depois confirmado pelo governador, no caso do Itatim, em Assunção, onde também ficava o governo provincial dos missionários jesuítas, no colégio de Assunção. Assim, os religiosos e líderes tradicionais indígenas interferiam diretamente na administração dos povoados, num modelo que ainda não era plenamente laico e que se estabeleceu nesta região somente no final do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas. Deste modo, o leitor já tem um elemento importante para compreender as inúmeras disputas políticas e econômicas, que envolviam colonos, jesuítas e indígenas, pelo governo das cidades e reduções.

A organização das missões, do ponto de vista arquitetônico, ocorria em torno do prédio da igreja, na praça central, semelhante a muitas cidades europeias medievais. Na igreja estavam os padres, ou seja, eles exerciam muitas funções nestes povoados, como medicina, em contraposição direta aos rezadores indígenas, que eram os médicos indígenas tradicionais, e a direção da agricultura, que garantia o sustento da missão. O sucesso econômico da missão, o gado muitas vezes fornecido pelo colégio de Assunção, no caso do Itatim, contribuía para reforçar o papel de autoridade moral do religioso. Deste modo, é possível que os bens oferecidos pelos missionários para atrair os índios para as reduções exerceram um papel de convencimento relevante, pois eram mais palpáveis para os índios que a benção do cura ou do pajé.

Na documentação jesuítica e em muitos outros relatos há muitas referências ao trabalho dos indígenas, especialmente no que se refere aos Guarani, tidos como laboriosos devido à grande produção agrícola. Entre estes relatos, há o produzido pelo soldado alemão, Ulrico Schmidel, em relato de viagem realizada entre 1534 e 1554, depois de passar pelo povoado de João Ramalho e seguido para o Prata até a cordilheira. Abaixo há um comentário de Bartolomeu Mitre (SCHMIDEL, 1903, p. 53):

[...] caminaron 50 leguas río Paraguay arriba, hasta dar con la nación de los *caríos*. ¡Cómo se saborea el autor en medio de esa abundancia de maíz, mandioca, batatas, maní, etc., y también pescado y carne y aves de todas clases, y miel para comida y bebida! Era una bendición, era el paraí-

so. Dejaban atrás las miserias de la raza pampeana (nómades, más o menos), y entraban en la tierra de promisión de la raza guaraní (sedentaria, más o menos). Raza extendida, como dice Schmidel; gente peliza, corpulenta, apta para la labor - como dirían los naturalistas de hoy-, hecha para servir de hormiga negra a la hormiga blanca que se presentaba a sojuzgarlos. Los varones se abrían el labio inferior para ingerirle el barbote de cristal, de dos jemes de largo.

Não se pode deixar de registrar a abundância de alimentos, tanto da lavoura quanto de caça nas aldeias guarani, no início da conquista, a “providencial” laboriosidade dos índios muito útil para o estabelecimento dos espanhóis nestas terras, mas também merece destaque no relato a referência a um costume identificado ainda no início do século XX entre os Guarani, o adorno labial inferior, o *tembetá*. Tal referência inclusive autoriza uma relação de continuidade cultural de longa duração entre estes índios históricos encontrados por Schmidel, no século XVI, com atuais remanescentes no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia.

2 Os jesuítas e a educação no Itatim

2.1 Os missionários

A atuação dos jesuítas na região do Itatim deve ser analisada a partir das normas gerais da Companhia de Jesus: as Constituições, aprovadas pelo papa em 1540, os Exercícios Espirituais, escritos pelo fundador Inácio de Loyola, as normas catequéticas, do provincial de Assunção Félix de Zurbano, as regras estabelecidas

pelo Sínodo de Assunção e o plano geral de estudos da Companhia, finalizado em 1599, o *Ratio Studiorum*.

O pano de fundo das ações dos missionários era a contrarreforma e a necessidade de combater os protestantes na Europa e na América, tendo em vista que os huguenotes já travaram combates com os jesuítas no Rio de Janeiro e Maranhão e seu princípio de livre exame das escrituras, que transformou a escola em instrumento da catequese dos reformadores e, conseqüentemente, era alvo das preocupações dos jesuítas, o Concílio de Trento, que reafirmava as tradicionais doutrinas católicas e o intento de triunfo do catolicismo sob a autoridade papal. Daí o caráter marcial dos inacianos.

Entre os trabalhos tradicionais da Companhia figuram: propagação da fé; conversão dos hereges, aqueles que têm fé, mas não a “correta”; a educação/catequização da juventude; a instrução dos fiéis; e a reconversão dos cristãos. Acrescente-se aqui o fato de que Lutero escreveu diversas exortações, por volta de 1520, para que os cristãos levassem os filhos às escolas. Assim, havia uma clara disputa entre os inacianos e os protestantes no que se refere à educação. Esta disputa é aparente quanto ao teor, mas não tanto quanto aos métodos, pois para ambos a educação consistia num meio para catequizar.

Os primeiros jesuítas que chegaram ao Paraguai, em 1588, conheciam o idioma Guarani e eram procedentes de São Paulo, discípulos de José de Anchieta, como já foi afirmado. Os primeiros foram João Saloni, Manuel Ortega e Tomas Fields.

Com relação ao Itatim, cabe destacar dois missionários: Antônio Ruiz de Montoya, superior das Missões do Paraguai e Diego Ferrer, autor de longa carta com um estudo para a implantação definitiva das reduções entre os índios do Itatim.

Antonio Ruiz de Montoya era sacerdote, nasceu em Lima, em 13 de junho de 1585, e ingressou na Companhia, em 11 de novembro de 1606. Foi ordenado em Santiago del Estero, pelo bispo Trejo, em fevereiro de 1611. Foi superior das missões, entre 1636 e 1637, e procurador na Europa, em 1639, para denunciar os ataques das expedições escravistas dos mamelucos vicentinos às reduções. Evidentemente que este trabalho de Montoya não foi muito bem visto quando, ao voltar da Europa, esteve no Rio de Janeiro e São Paulo para ler nas igrejas da Companhia, durante as cerimônias religiosas, uma carta do papa excomungando quem vendesse índios das missões (TAQUES, s/d).

O missionário escreveu alguns clássicos para o estudo das missões indígenas da Companhia no Paraguai, entre elas: *Conquista Espiritual* (1639), *el tesoro de la lengua guarani* (1639) e *El arte y vocabulario y el catecismo*, na mesma língua. Faleceu em Lima, em 11 de abril de 1652.

Diego Ferrer era nome castelhano de Diego Ransonnier. Foi um sacerdote que nasceu em 11 de novembro de 1600, em Borgoña, e ingressou na Companhia na Província de Flandro Belga, em 17 de outubro de 1619. Desembarcou em Buenos Aires, em 29 de abril de 1628. Missionário entre os Itatim, vindo a falecer na redução

de San Ignacio de Itatines, em 7 de outubro de 1636, aos 36 anos.

2.2 Os índios

A região do Itatim já era habitada desde o período pré-colombiano, no holoceno, por populações neolíticas de horticultores de mata subtropical, canoieiros, pescadores e caçadores. São os antepassados dos atuais remanescentes e também daqueles índios encontrados pelos viajantes, cronistas e missionários, nos séculos XV e XVII. Evidentemente, à época da conquista europeia, essa população era variada sob o ponto-de-vista étnico e muito mais ainda na perspectiva numérica. Alguns relatos coloniais informam que nos arredores da povoação espanhola de Xerez havia ao menos 4000 índios reduzidos. Este fato atraiu os colonos de Assunção, primeiramente, e depois os maloqueros de San Pablo, forma como os jesuítas se referiam aos mamelucos das expedições vicentinas, em busca de mão-de-obra. Como pacificação, atração para a redução, catequese cristã e colonização andaram de mãos dadas no Novo Mundo. Logo atrás dos pueblos de colonos vieram os religiosos: franciscanos, jesuítas e seculares.

De acordo com relato do jesuíta Diego Ferrer, em 1633 os índios do Itatim eram majoritariamente Guarani e viviam da agricultura. Desta forma havia campo favorável para os jesuítas se estabelecerem na região, pois já conheciam a língua e poderiam deslocar alguns índios Guarani já convertidos, segundo eles, do Guairá, atacados pelas malocas³, para iniciar a missão.

Por outro lado, temos de considerar a possibilidade de que as sociedades identificadas pelos cronistas, os etnógrafos do século XVI e XVII, como Guarani, no período colonial, caracterizavam-se por aspectos externos como o comunicar-se no idioma Guarani, utilizar-se de técnicas de subsistência associadas aos Guarani, como o uso da cerâmica, por exemplo. Mesmo sem entrar em detalhes mais específicos que caracterizam a cultura material como sendo produto deste ou daquele povo, os relatos jesuíticos não chegam a este nível de detalhamento, pois o objetivo não era este, mas conhecer o suficiente para convertê-los. Deste modo, quando se fala em Guarani histórico ou de papel, não se fala de populações, originariamente Guarani, mas de outras que foram guaranizadas, ou seja, escravizadas pela guerra que tinha uma função importante no modo de vida destas populações assim como ocorria com os Tupinambá da costa brasileira. A palavra Guarani, na língua guarani, significa guerreiro.

Conclusão

O tema da educação jesuítica está associado ao da catequese, para os missionários jesuítas. Luiz Felipe Baêta Neves (2002, p. 138) acrescenta que para o jesuíta português Antônio Vieira, contemporâneo das missões do Paraguai, a educação é inseparável da ideia de missão. A missão luta contra os inimigos, ou vazios que o demônio viesse a ocupar, era o grande objetivo que transcendia e guiava a ação catequética ou mesmo educativa/colegial. Entre os demônios que podiam ameaçar o

futuro cristão dos índios estavam os caraíbas ou “santidades” indígenas ou, até mesmo, os protestantes que já haviam tentado se estabelecer na Baía de Guanabara e no Maranhão.

A ideia de universalidade também permeia a ação dos missionários jesuítas, assim os objetivos laicos de expansão geográfica e econômica encontraram uma elaboração teológica de conquista espiritual ou ocupação cristã nos espaços religiosos ameríndios, tupinambá e tupiguarani. Para Antônio Vieira, a Companhia de Jesus tinha uma origem divina, com ministérios próprios: catequisar, batizar, converter gentios, propagar a fé, entre as nações tidas como bárbaras, não-européias e cristãs. O sonho de Montoya, no qual os jesuítas são anjos lutando contra demônios – os feiticeiros indígenas – pelas almas dos índios, é expressão de uma mentalidade religiosa renascentista na direção das missões paraguaias, compartilhada, também, por Martinho Lutero, no século XVII, mas que remete a princípios medievais que deverão ser tratados com maior atenção em outra pesquisa.

No Itatim havia escolas, oficinas e biblioteca, de acordo com o jesuíta Guillermo Furlong (1933, p. 17 e p. 119). Estas escolas foram denominadas de primárias e estavam nas missões de San Ignacio, Caaguaçu e Nuestra Señora de la Fe, ambas entre os Guarani das margens dos atuais rios Miranda, Aquidauana e Apa.

Durante o período colonial até sua expulsão, em 1767, mantiveram os jesuítas colégios em quase todas as cidades

argentinas, paraguaias e uruguaias num verdadeiro monopólio do ensino. Essas escolas eram, em sua maioria, primárias e algumas poucas apenas de *segunda enseñanza* (FURLONG, 1933, p. 119). O programa dessas escolas reduzia-se a catecismo, leitura, aritmética e escrita. Como o objetivo da escola era a catequese, “para ser catequizado, era necessário que o índio soubesse o bê-a-bá” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p.173).

A escola entre os índios do Itatim seguia as normas eclesiais do Concílio de Trento, pedagógicas do *Ratio Studiorum*, pastorais do Sínodo de Assunção. O modelo escolar adotado entre os índios do Paraguai foi trazido de São Vicente, quando, em 1554, Manuel da Nóbrega instituiu as casas de bê-á-bá ou de ensino das primeiras letras, antes ainda da promulgação das Constituições da Companhia de Jesus. Essas primeiras letras eram espanholas, evidentemente, e o trabalho facilitado pelos tradutores indígenas que os jesuítas trouxeram consigo das missões do Guairá. Estes tradutores cumpriam uma dupla função: traduziam para a língua Guarani as primeiras letras, mas, também, as instruções dos jesuítas no tocante aos costumes que deveriam ser abandonados pelos neófitos da Companhia. Tratava-se de aprender a ler para entender a cartilha católica da contrarreforma. Um olhar um pouco mais metucioso verificará que, cotidianamente, os acontecimentos não se desenrolaram de modo tão ideal.

A ideia de terror ao pecado e de sua consequência que era a danação eterna,

que está fora da missão e no interior das matas, junto aos outros índios não-cristãos, era uma constante na catequese jesuítica do século XVII, no Itatim. Segundo relato de Jose Jouanen (1941, p. 80), em sua *Historia de La Compañia de Jesús en la Antigua Provincia de Quito: 1570-1774*, “La Compañía había aceptado por medio de san Francisco de Borja el encargo de evangelizar a los indios de la América española que le hiciera el rey don Felipe II”. Desta maneira, os jesuítas da América do Sul entendiam seu trabalho sob a perspectiva de missão, ou seja, vieram para converter os índios e aumentar o rebanho sob o jugo de Cristo, do papa e do rei.

As instruções dos jesuítas com relação à catequese dos índios eram bem claras quanto ao propósito: de mudar os índios e transformá-los em cristãos obedientes às autoridades coloniais:

[...] procurar hacer su residencia donde tiene la suya el Gobernador, o donde haya presidio que de seguridad. Allí edifiquen su iglesia, y consigan lo necesario para administrar los sacramentos y ocuparse en la predicación. Aunque salgan a una parte y a otra, cuando es menester, tornen a su residencia firme. Tengan mucho cuidado en conocer qué gente es aquella en cuyo provecho trabajan, qué errores y sectas de gentilidad siguen, qué inclinaciones y vicios tienen, si hay doctos o personas de crédito entre ellos, para que éstos se procuren ganar como cabezas de los otros. (JOUANEN, 1941, p. 81).

O trecho destacado é esclarecedor quanto a alguns elementos práticos dos estabelecimentos jesuíticos: pregar para as autoridades coloniais, tornarem-se seus

confessores e diretores espirituais, estabelecer casas e colégios no centro dos povoados indígenas era mais seguro para os missionários, tendo em vista o risco de martírio nas entradas entre os índios. Os jesuítas na América não eram numerosos e apesar da influência que exerceram, conheciam os desvios da cultura indígena contrários aos costumes cristãos e que poderiam ser mais facilmente combatidos. Nesse sentido, a escolarização dos filhos dos índios mais influentes, ou caciques, foi um meio eficaz na conversão das futuras lideranças indígenas.

Aprender a língua e ensinar na língua dos índios era essencial para os jesuítas, por isso os missionários do Itatim vieram de São Vicente, onde se falava o tupiguarani. O superior das missões do Paraguai, Antônio Ruiz de Montoya, tratou logo de redigir um vocabulário da língua guarani para uso nas casas do bê-á-bá da Companhia, acrescido do catecismo em espanhol e guarani.

A catequese, a escola e a redução dos indígenas na América não ficou imune ao Etnocentrismo, num momento em que eram crescentes os relatos etnográficos sobre sociedades não-europeias. Evidentemente, as crônicas dos missionários partem do princípio de que a cultura ocidental cristã é superior à cultura dos “gentios” americanos, do mesmo modo que, no contexto ibérico, era considerada superior à dos mouros muçulmanos. Tratava-se do mesmo demônio combatido no paganismo aldeão medieval, em Alcácer Quibir, no Marrocos, e agora nas terras alagadas do Itatim. O modelo de interpretação da alteridade

americana era-lhe prévio, os europeus não tinham nada a aprender com os ameríndios, já sabiam de antemão tudo o que precisavam, na América só tinham o que ensinar: a religião verdadeira que incluía a recusa aos pecados capitais da preguiça, o cultivo da sobriedade e a redução do número de esposas. Dito de outro modo, o projeto colonial passava pela canibalização das alteridades indígenas.

A ideia de uma República teocrática jesuítica no Paraguai foi o grande motivo para a expulsão dos jesuítas da América portuguesa e espanhola, quando do início do reinado de D. José I e do seu primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, em Portugal. Pode-se dizer que estes não eram os únicos inimigos da Companhia de Jesus, pois desde o começo, devido ao seu caráter combativo, colecionou adversários e inimigos tanto dentro quanto fora do catolicismo, uma vez que os jesuítas queriam construir uma nova cristandade tropical inspirada na cristandade medieval na qual não havia clara separação entre o governo temporal e espiritual.

Assim, a expressão conquista espiritual encapa em sua interioridade um aspecto material no sentido de que o dízimo pago à missão sob a forma de trabalho e os bens recebidos dos missionários foram mais palpáveis que a sua bênção. No caso das missões, o dízimo pago, arrecadado pelo cabildo indígena aliado do missionário e encaminhado para o rei como prova de fidelidade e gratidão pela proteção, muitas vezes negada, só era compensada pelas verdadeiras bênçãos da Companhia

de Jesus: gado, casa, ferro, aprendizado da língua dos conquistadores.

Notas:

¹ Real audiência de Charcas, atualmente Sucre, capital jurídica da Bolívia.

² O pagamento do tributo equivalente a um dia de trabalho exigido pelo conquistador aos grupos submetidos já figurava como prática dos Nahuatl antes da chegada de Hernán Cortés ao México. Entre as muitas modificações “propostas” pelos colonizadores na América, estava o aumento das necessidades materiais imposto pelo acúmulo de riquezas, deste modo a quantidade de trabalho necessário para satisfazer os colonos aumentou

exponencialmente. O modelo institucional utilizado na América para acumular riquezas não podia ser outro que não espanhol. A encomienda era o nome dado à prática espanhola de submeter populações a um regime de tributo, na época da reconquista, como prova de que suas terras foram ocupadas, povoadas e dominadas. Quando o império ocidental das índias passou a fazer parte da monarquia espanhola, a população nativa passou a figurar como encomendada ao proprietário súdito do rei, ou seja, obrigada a pagar tributo em forma de trabalho (ELLIOTT, 2004, p. 283-284).

³ Nos manuscritos da coleção De Angelis é muito comum o uso do termo maloca para designar as expedições escravistas.

Referências

ARRÓSPIDE, José Luis Rouillon. *Antonio Ruiz de Montoya y las reducciones del Paraguay*. Asunción: CEPAG, 1997.

CORTESÃO, Jaime (Org.). *Jesuítas e Bandeirantes do Itatim*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1951.

DE ANGELIS, P. La Colección de Documentos de Pedro de Angelis y el Diario de Diego de Alvear. LXXV. Buenos Aires: Facultad de Filosofía e Letras – Talleres/Casa Jacobo Peuser, 1941.

ELLIOTT, J. H. A Espanha e a América nos Séculos XVI e XVII. In BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2004. v. I.

FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FURLONG, Guillermo. *Los Jesuítas y la Cultura Rioplatense*. Montevideo: Urta y Curbelo, 1933.

_____. *Misiones y sus Pueblos Guaranies*. Buenos Aires: [s.n.], 1962.

GUEVARA, Jose. Historia del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán. In: DE ANGELIS, Pedro. *Colección de obras y documentos relativos a la Historia Antigua y Moderna de las provincias del Río de La Plata*. Buenos Aires: Imprenta del Estado, 1836. *Tomo Segundo*. Disponível em: Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 2002. Acesso em: 30 jul. 2006.

JOUANEN, Jose. *Historia de la Compañía de Jesús en la antigua provincia de Quito: 1570-1774*. Quito: Editorial Ecuatoriana, 1941. Tomo I. Disponível em: Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 2002. Acesso em: 30 jul. 2006

MAEDER, Ernesto. *Cartas Anuas de la Provincia Jesuitica del Paraguay (1632-1634)*. Resistencia – Argentina: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2001.

MELIÁ, Bartomeu; TEMPLE, Dominique. *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Assunção: CEPAG, 2004.

MONTOYA, Antônio Ruiz de. *Conquista espiritual*. 2. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. Antônio Vieira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p. 138-145.

TAQUES, Pedro. *A expulsão dos jesuítas do Collegio de S. Paulo*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [s.d.].

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1974.

SCHMIDEL, Ulrico. *Viaje al Rio de la Plata*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1903. Disponível em: Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 2001. Acesso em: 30 jul. 2006.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.

O contexto escolar Terena na perspectiva dos professores e a construção de uma educação diferenciada

The Terena school context from the perspective of the teachers and the construction of a differentiated education.

Marta Regina Brostolin*

Simone de Figueiredo Cruz**

Fernando Azambuja de Almeida***

* Mestre em Educação e Doutora em Desenvolvimento Local.(Universidade Complutense de Madri). Professora da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: brosto@ucdb.br.

** Mestre em Educação (UCDB), atuando na área educacional do SESI, MS. E-mail: simonefc66@hotmail.com.

*** Mestrando em Educação (UCDB), desenvolvendo pesquisas na temática indígena.
E-mail: azambujahist@yahoo.com.br.

Resumo

Este texto apresenta um recorte de um trabalho mais amplo que se estrutura em três eixos: memória histórica, meio ambiente e processos de aprendizagem e ensinagem, sendo o foco os professores da escola Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, Terra Indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, MS. A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, na perspectiva intercultural, considerando os aspectos psicopedagógicos, antropológicos e históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. A etapa empírica baseia-se em entrevistas e os resultados ainda parciais demonstram o desejo e a necessidade da reconstrução do projeto político pedagógico. Os professores afirmam estarem avançando nesse processo de forma gradual, percebendo-se uma maior mobilização dos mesmos ao buscarem apoio nas universidades e com pesquisadores para viabilizarem seus projetos, entre eles a experiência de elaborar material didático na língua terena e portuguesa centrado nos saberes locais como subsídio de uma proposta diferenciada.

Palavras-chave

Professores Terena. Educação escolar. Educação diferenciada.

Abstract

This paper presents part of a broader work that is structured in three areas: historical memory, environment, way of learning and teaching and focus are school teachers Alexina Rosa Figueiredo, Village Buriti Buriti

Indigenous Land, city of Two Brothers Buriti, MS. The research is based on studies of cultures in intercultural perspective, considering the psycho-pedagogical, anthropological and historical territoriality and sustainability of these people. The empirical stage is based on interviews and the results are still partial demonstrate the desire and the necessity of rebuilding political pedagogical project. The teachers claim to be advancing this process gradually realizing a greater mobilization of the same by seeking support from the universities and researchers to permit their projects, among them, the experience of preparing teaching materials in the language and Portuguese Tereno focused on local knowledge allowance as a different proposal.

Key-words

Terena teacher. School education. Differentiated education.

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta resultados parciais, sendo um recorte de um projeto mais amplo que se estrutura em três eixos: memória histórica, meio ambiente e processos de aprendizagem e ensinagem, tendo por universo de pesquisa neste texto os professores terena da Escola Alexina Rosa Figueiredo, Aldeia Buriti, situada na Terra Indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, MS.

A pesquisa está fundamentada nos estudos sobre as culturas, na perspectiva intercultural, considerando os aspectos psicopedagógicos, antropológicos e históricos de territorialidade e sustentabilidade destes povos. A revisão literária traz contribuições significativas que abrem as discussões para situar uma proposta de etnoeducação que está sendo construída pela comunidade escolar representada pelos professores da E. M. Alexina Rosa Figueiredo.

Considerar o processo histórico de constante territorialização dos Terena e suas implicações fez-se importante nesta pesquisa, para situar os processos pelos quais os

Terena da Aldeia Buriti passaram. É preciso entender que não há possibilidade de as populações indígenas seguirem com seu modo de viver sem seus territórios¹, indispensáveis à vida.

A luta pelos territórios, que se arrasta ao longo da história, também representa a reivindicação à participação nas relações de poder da sociedade. Brand (2001, p. 37) afirma que a “constante luta pela garantia dos territórios e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos”. Nesta dimensão, se pode considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser: sociedades etnicamente diferenciadas. Neste contexto histórico é que se devem situar as estratégias indígenas de resistências² que permitem compreender as relações dos aprendentes e ensinantes e as dificuldades por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada.

Fernández (1991) aponta alguns aspectos fundamentais no aprender e ensinar

de qualquer indivíduo, como: organismo, corpo, inteligência e desejo. O processo de aprendizagem e as relações que o envolvem ocorrem em meio a um momento histórico-cultural no qual os aspectos pertencentes ao indivíduo podem ao mesmo tempo favorecer ou não sua relação com o ensinar e o aprender. O significado do aprender varia conforme a cultura, considerando uma ação complexa que exige esforço e significado.

As indagações sobre ensinantes e aprendentes continuam provocando os paradigmas educacionais independentes da cultura, provocando uma série de reflexões nos processos e práticas educativas. Tanto a experiência quanto a investigação mostram que os processos de ensino e aprendizagem constituem um corpo conceitual objetivo e subjetivo cada vez mais complexo, evocando neste caso, noções de interculturalidade.

Mangolin (1999) evidencia que a escola indígena foi ou ainda é gerida fora do contexto indígena. Mas, pode se transformar em um lugar de articulação de informação, práticas pedagógicas e reflexões destes povos sobre seus passados e futuros servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado. A educação escolar pode potencializar e abrir possibilidades de vida, considerando como processo de construção do conhecimento intercultural, propiciando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar formal.

De acordo com Fleuri (2001, p. 132), a perspectiva intercultural “busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento

cultural e de enriquecimento mútuo” provocando a desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos. Exige abertura para deixar as certezas e verdades, descentrando-se e possibilitando uma nova maneira de pensar e de se relacionar com o outro.

Uma educação intercultural se propõe a ressignificar as relações entre as pessoas culturalmente diferentes umas das outras, visando à alteridade mediante processos democráticos e dialógicos. Entende-se que a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É uma maneira peculiar de como se vê o outro e é construída conforme os símbolos e significados aprendidos com os adultos significativos do contexto cultural. Tudo que se ensina emite e pauta-se em signos, todo o aprender e ensinar é uma interpretação e apropriação simbólica de uma cultura.

Nesta perspectiva, a construção da relação ensinantes e aprendentes só pode ser pensada no contexto cultural. Entretanto, como discutir esta relação se há muito a conhecer sobre o paradigma indígena? Urge então conhecer e valorizar o processo histórico educativo vivido na aldeia, estabelecendo o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos. Refletir sobre como se dá a relação ensinante e aprendente, sem perder de vista o contexto histórico e as construções iniciais de identidade e cultura, transformou-se em uma proposta desafiadora para os professores da EM Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti. A experiência vivenciada por eles no sentido de realizarem um levantamento dos sa-

beres locais com vistas à elaboração de material didático na língua terena e portuguesa a ser utilizado nas aulas é o foco deste trabalho, portanto, conhecer esta comunidade e realidade torna-se imprescindível.

Os Terena: de quem estamos falando?

Das etnias que vivem em MS, os Terena são os que estabelecem e mantêm estreitas relações com a comunidade não índia envolvente. Os dados históricos comprovam essas relações que foram sempre marcadas por tensões e negociações.

A história desses povos evidencia a constante desterritorialização, isto é, as repetidas perdas dos seus territórios pelas quais passaram. Os movimentos de mudanças no Chaco, a chegada no Brasil e os alargamentos de fronteiras territoriais vividas em terras brasileiras sempre lhes custaram atritos diretos com outros índios e, especialmente, com os não índios (VARGAS, 2003).

O transitar do Terena de um lugar para o outro não favoreceu o abandono do seu jeito de ser, nem da sua cultura. Esta atitude perspicaz do Terena que marcou a sua trajetória só foi possível por meio das negociações. Para Hall (1997, p. 82), a negociação é “uma demanda que surge no interior de uma cultura específica, se expande e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seus significados com outras tradições, dentro de um horizonte mais amplo e agora inclui ambas”.

As desterritorializações que os Terena enfrentaram foram quase sempre induzidas

por colonizadores que desejavam conquistar territórios e riquezas. Em contrapartida, as territorializações foram cuidadosamente tecidas pelo jeito Terena de ser.

Desta forma, considerar o processo histórico de territorialidade (as lutas em torno da posse e garantia de territórios) e suas implicações para os Terena fez-se importante neste estudo para situar os processos pelos quais estes povos já passaram. Não há possibilidade de as populações indígenas seguirem com seu modo de vida sem terra, apesar de terem incorporado em seu dia a dia muito dos hábitos e costumes dos não índios.

Lutar pelos territórios representa participar das relações de poder que envolvem a sociedade e a sobrevivência étnica e cultural destes povos. Compreender a territorialização é necessário para entender os Terena. Segundo Oliveira (1999, p.20), territorialização pode ser definido como:

[...] um processo de reorganização social que implica: criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição de controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Portanto, a questão territorial diz respeito as suas próprias reorganizações sociais, culturais e porque não dizer de sua própria identidade étnica, ressaltando que todo indivíduo é construído culturalmente no espaço e grupo ao qual pertence.

Ao mesmo tempo em que os Terena foram se reorganizando em outros territórios por conta dos acontecimentos históri-

cos, suas identidades culturais foram se traduzindo. Por este ângulo, podemos compreender que o constante processo de territorialização permitiu aos Terena a resignificação e a manutenção de sua identidade étnica.

A identidade Terena passou por traduções³ ao longo das interrelações estabelecidas com os não índios. A memória é ponto de apoio para que as tradições dos antepassados não se perdessem. Segundo Oliveira (1999, p. 36), “um indivíduo ou grupo indígena afirma sua etnia contrastando-se com uma etnia de referência [...], seja tribal ou nacional”. O sentido de pertença só é invocado quando está em confronto com membros de outra etnia. A identidade étnica é contrastiva, implicando a afirmação do nós diante dos outros. Esta afirmação se dá por meio da diferenciação em relação a outra pessoa ou grupo com quem se defronta.

O povo Terena em particular sobreviveu a um sistema monocultural no qual vivenciou processo de integração e homogeneização, sofrendo discriminação, preconceito, marginalização de seu conhecimento tradicional, de sua identidade e de sua cultura. É nesse ambiente que se constitui o sujeito Terena, na relação com seus pares, com a mãe terra (com quem têm um vínculo de vida), com as suas tradições (que luta para resgatar e manter) e com a incorporação ao seu patrimônio cultural de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhe favorece a adaptação em outros ambientes e lhe garante a sobrevivência.

Para ampliar o entendimento dessa dinâmica relacional dos Terena com o meio,

faz-se necessário trazer um pouco do cotidiano da população pesquisada. É uma comunidade formada por aproximadamente 848 pessoas, 221 famílias (FUNASA, 2010), subdivididas em 11 vilas (trancos familiares), cada uma tem o seu líder e, junto com o cacique, formam o Conselho Tribal da aldeia. Predomina a religião católica, as festas e os rituais são ligados aos acontecimentos que lembram Poké – a terra (plantio, colheita e outras atividades estacionais) sobreviveram na atualidade, encaixados dentro do calendário cívico-religioso cristão, junto com outras comemorações que adotaram: Dia do Índio, Dia de São Sebastião, São João, Finados...

A maioria dos habitantes do Buriti não fala mais o idioma materno. Entretanto, existe iniciativa na aldeia que visa resgatar, através das histórias contadas pelos idosos, a história Terena. Nesse propósito, a escola vem realizando um trabalho de revitalização da língua, introduzindo em seu currículo aulas de Terena, fato este confirmado pelos professores:

[...] eu acho é o seguinte que não só a escola, por exemplo, onde eu trabalho, mas como a comunidade inteira precisa de buscá novamente a língua Terena que já tá no esquecimento há muito tempo. Olha, eu quando era criança em 1954 a aldeia inteirinha falava a língua Terena, aí a partir de 1965 pra cá aí já começou [...] A Língua Terena ir sumindo devagarzinho, com aquele povo antigo foram falecendo, e aí os novos pais não botaram em prática aquilo que era necessário pra nossa comunidade, hoje a gente tem que buscá, incentivá as crianças, talvez os pais, as mães prá pode levá os seus filhos a escola aprender falar a língua Terena (Prof. Ramão Alves).

Além do artesanato, o importante que a gente cita sempre é o resgate da nossa língua, para que nós pudéssemos [...] Porque através da língua que nós se identificamos (Prof. Ramão Ramires).

A medicina tradicional ainda é praticada na aldeia pelo pajé bem como o uso de ervas. As danças do Bate Pau (masculina) e Siputrema (feminina) estão sendo retomadas, principalmente, através do incentivo da escola, assim como a língua, o artesanato e a cerâmica, embora, devido à degradação do meio ambiente, a matéria prima praticamente inexistente. Em sua entrevista, o Prof. Noel Patrocínio, de 76 anos, revelou o reavivar da dança na aldeia Buriti.

Quando cheguei aqui faltava o cultivo da dança, muitos não conheciam mais, quando fui contratado como professor em 1981, na escola da Aldeia Córrego do Meio conheci o filho do cacique Gabriel, Gervásio Gabriel ele sabia dança e tocava pifi (flauta de taboca) e Osorinho, um idoso da aldeia, tocava sanfona. Eles gostavam e animavam as festas e bailes. Então, trouxe para esta escola os dois para ensinar e ensaiar a dança, a roupa e assim contaminei a juventude e começamos a dançar (bate pau os homens e Ema as mulheres) aqui na Buriti. Revivi, reacendi o fogo que estava apagado. Hoje Gerson e Arildo que são mestres da dança.

Apesar do contato intenso com outras culturas e o fenômeno da globalização que invade e altera a cultura, os Terena conseguiram manter sua identidade cultural mediada pelas tradições (aspectos da identidade oriundas do sentimento de pertencimento à cultura étnica, racial, linguística, religiosa e nacional) e traduções (as-

pectos resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibrididade e dos deslizamentos). Neste cenário de interferência, busca-se pensar a educação escolar oferecida na escola e a construção de uma proposta diferenciada fundamentada num diálogo intercultural.

O contexto escolar Terena na perspectiva dos professores e a construção de uma educação diferenciada

Na aldeia Buriti, a educação escolar existe desde a década de 30. Teve seu início entre os anos de 1935 a 1940, quando surgiu a primeira escola na aldeia, com o nome de XV de Novembro, criada pelo SPI. A escola atendia uma média de 40 alunos e, muitas vezes, esse número diminuía devido à saída para as fazendas para trabalhar. Os professores não índios não tinham formação e era um professor por ano, sendo ensinado português em forma de ditado e algumas contas de matemática. A língua materna não tinha nenhuma influência no ensino naquele tempo, pelo contrário, havia um movimento pelo não-uso.

O fato de o ensino ser ministrado em português contribuiu para o quase desaparecimento da língua materna. Os conhecimentos tradicionais não incorporados aos conteúdos escolares e ministrados sem qualidade suficiente para ultrapassar os limites de uma educação formal caracterizaram uma escola rural. Esse modelo de educação para o índio configurou um gênero de ensino tradicional e integracionista no qual o professor assumiu o papel de

disciplinador como estilo de ensinagem e o aluno, impossibilitado de uma participação mais ativa, adotou um estilo de aprendizagem passivo, de receptor, ou mero espectador na relação ensino-aprendizagem.

Na atualidade, a forma como estão dadas as regras que sintetizam as relações entre adultos e crianças contribuiu para outro gênero e estilo de ensino e aprendizagem. Hoje, o processo de ensino aprendizagem é mais desafiador para o professor e também para os alunos, em virtude das múltiplas e complexas influências.

Nesse contexto, a partir do gênero de ensino adotado na escola, o professor desenvolve seu estilo próprio de ensinar. Fagali (2001) aprofunda suas pesquisas sobre o assunto e amplia seu significado, entendendo o estilo como uma forma muito particular de o sujeito se revelar, no contato consigo mesmo e com o outro, na sua forma de aprender e ou ensinar utilizando diferentes mecanismos de captação e processamento da realidade; um jeito próprio de expressão mediado por uma linguagem verbal ou não verbal; uma tendência a utilizar determinados padrões comportamentais e mecanismos de natureza afetiva, ao dialogar com as emoções.

A escola de Buriti desponta buscando o seu espaço, no desejo de criar o seu Projeto Político Pedagógico para que, dessa forma, a comunidade possa colocar em prática seus saberes locais. A escola hoje denominada Alexina Rosa Figueiredo é mantida pela Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti. A estrutura física é de alvenaria e foi construída há uns cinco anos.

Atende em torno de 349 alunos da educação infantil ao ensino médio. O corpo docente e administrativo é formado por 23 professores indígenas, a maioria com formação superior.

A escola possui um projeto político pedagógico que em seu marco referencial traz uma identidade indígena, apresentando um histórico bem detalhado do processo de escolarização na aldeia e da luta da comunidade em prol dos direitos assegurados pela legislação brasileira. Respalda-se também nos referenciais curriculares da educação escolar indígena para traçar os objetivos e finalidades da educação escolar que deverão nortear o trabalho a ser desenvolvido no processo ensino aprendizagem.

Entretanto, quando se reporta à proposta curricular da escola, constata-se um hiato. A estrutura que se apresenta em nada difere dos programas das escolas da sociedade não índia. Os conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento contemplam um currículo oficial que não condiz com a realidade indígena. Perante esta problemática, os professores reconhecem a necessidade de um planejamento participativo para reformular seu projeto político pedagógico já que, nesta primeira versão, nem todos tiveram a oportunidade de participar das reflexões, discussões e da elaboração, a qual ficou restrita à direção, coordenação e corpo técnico administrativo da Secretaria de Educação de Dois Irmãos do Buriti.

Embora o documento não faça referência ao fato, alguns professores vinham buscando inserir em suas aulas conhecimentos pertinentes aos saberes locais na tentativa de diminuir a assimetria existente

entre os conhecimentos universal e tradicional. Os depoimentos abaixo evidenciam essa iniciativa:

Educação diferenciada, concordo, a base de toda cultura deve e tem que ser respeitada. A constituição de 1988 abre as possibilidades para educação indígena, está no papel ainda não chegou na prática. Já temos pequenos fomentos é preciso continuar a luta (Prof. Noel Patrocínio).

O currículo da escola, a gente tá trabalhando em cima dele, então de acordo com todos os outros professores, coordenadores e direção, trabalhando para que eles possa realmente oferecer toda essa questões pra nós [...] tentando resgatar a nossa cultura, a nossa identidade realmente, não só na parte da cultura [...] Mas, no meio social da nossa comunidade, procuro dar minha opinião pra que nós possamos realmente trilhar um caminho melhor pra nossa comunidade (Prof. Ramão Firmino).

Bom, hoje agente tem uma coisa, já conseguiu espaço pra sala de aula, uma escola, agora ela é indígena, mas o currículo em si, o que veio pra gente ainda não é indígena, e nós tamos nessa luta, isso ainda não tá sendo bom né, não tá sendo bom porque tá sendo imposto pra nós, agente necessita de tê o próprio conhecimento local [...] (Profa. Edineide Bernardo Farias).

O desejo de ter uma escola verdadeiramente indígena é presente nos discursos dos professores da Escola Alexina, porém a realização deste desejo, ou seja, promover a articulação dos conhecimentos universais necessários à sobrevivência num mundo globalizado com os saberes locais que são transmitidos de forma oral de geração a geração, perpetuando a identidade

de dos Terena, é o grande desafio. Realizar essa costura de forma simétrica, isto é, levantar a memória histórica, registrá-la e colocá-la em prática através de um diálogo intercultural tem levado os professores a buscarem apoio nas universidades e com os pesquisadores.

Este é o cenário no qual se insere este trabalho. Assim, os professores passaram em fevereiro de 2010 por uma capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação ministrada por um professor da Universidade Católica Dom Bosco, refletindo e discutindo temas tais como: planejamento, projeto político pedagógico, educação escolar indígena e legislação. Deve-se ressaltar que pela primeira vez acontece uma capacitação específica para os professores indígenas. Isto se deu em função de um movimento dos professores em defesa de uma formação continuada voltada para a realidade indígena e que contribua para a construção de uma etnoeducação.

Nessa proposta, desde julho de 2009, com o apoio de um grupo de pesquisadores do qual os autores fazem parte, os professores da escola Alexina vêm desenvolvendo um trabalho de investigação direcionado para o levantamento dos saberes locais com o propósito de elaborar material didático que subsidie uma proposta diferenciada. A metodologia de trabalho está delineada através de encontros mensais entre a equipe de pesquisadores e os professores da escola e o levantamento pelos mesmos dos saberes locais. Este trabalho consiste em pesquisar junto à comunidade, principalmente com os anciãos, os sa-

beres locais representativos da cultura e da identidade Terena. Estes dados, posteriormente, são digitados em forma de texto para compor o material didático.

Muitas reuniões já foram realizadas, nas quais os professores, geralmente organizados em duplas por afinidade de temas, apresentam seus relatos trazendo um material riquíssimo, até então desconhecido dos próprios professores. Nestes momentos, posicionam-se em defesa de sua cultura, da necessidade de uma escola indígena e de uma proposta pedagógica compatível com a realidade da comunidade. Alguns depoimentos ilustram essa vontade:

A aula de Terena na verdade é a segunda língua, pois, aqui nós não falamos a língua terena, porque a gente não sabe, só os mais velhos que sabem falar e escrever, aí nos alfabetizamos na língua portuguesa, e o professor Ramão Alves, meu pai, é o professor da língua Terena, os professores os alunos e os mais jovens daqui da aldeia Buriti não sabe falar a língua materna (Prof. Gerson Alves Pinto).

Os velhos estão morrendo e nós estamos incentivando agora as crianças a valorizar os mais velhos, agora nós estamos trabalhando assim tipo nesse bimestre que passou a trabalhar bastante com a oralidade com as crianças pequenas, falando na língua só para eles gravarem na memória, mas os pais não falam mais a língua, a criança sente dificuldade e já esquece o que falou na sala de aula (Prof. Ramão Pinto Alves).

É preciso usar a educação indígena para ensinar e estimular os jovens a participarem mais da preservação da cultura. A escola indígena tem como papel fundamental manter viva a nossa identidade e

ampliar a nossa cultura tradicional. É possível manter a cultura, mesmo com a proximidade da cidade. Nossa cultura está aí viva. Como, hoje em dia, ações importantes da aldeia estão morrendo juntamente com os idosos, os donos das tradições, a gente pensou: porque a gente não faz um registro da nossa cultura? (Prof. Noel Patrocínio).

Os livros dizem que o purutuye é o povo brasileiro. Mas, antigamente, os Terena não conheciam o povo brasileiro. É por isso que eu falo na escola que a gente tem que recuperar a nossa história Terena antes do contato com os purutytes e depois começamos a viver misturado no meio deles, esquecemos a nossa cultura e a nossa língua materna, agora que estamos tentando fazer a comunidade falar a língua, começamos com as crianças na sala, e começamos fazer um encontro com os papais e as mães para que falem em terena conversem em terena nos encontros, para a gente criar o hábito de falar a nossa língua, estamos confiante que vai dar certo (Prof. Ramão Pinto Alves).

O que se percebe, portanto, é que os professores entendem que a escola indígena diferenciada tem como objetivo assegurar às crianças o conhecimento e a valorização de sua cultura, bem como o fortalecimento da língua materna. Essa realidade vivenciada na aldeia Buriti se estende às demais aldeias Terena dessa e de outras terras indígenas. Atualmente, a escola e a educação são reivindicações muito presentes na vida dos Terena, pois compreendem que é através do conhecimento, ou seja, do domínio dessa ferramenta que é o saber do outro (do não índio), que lhes possibilitará a inserção no mundo globalizado, a

lutar por seus direitos assegurados pela legislação em busca de uma autonomia e melhoria na qualidade de vida.

Considerações finais

Diante do exposto, constata-se que a educação escolar, apesar de fazer parte do contexto educacional indígena, é uma construção do não índio e é fundamental assegurar que este espaço seja interessante e significativo para o grupo étnico. É uma provocação a desconstrução dos modelos unívocos e etnocêntricos de educação, exigindo um novo pensamento e a disponibilidade para experiências de descentramento, deixando de lado as certezas.

No que tange à população Terena, representada neste estudo pelos professores da escola Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, constata-se o desejo e a necessidade da reconstrução do projeto político pedagógico, trabalho este em andamento. Os Terena afirmam estarem avançando nesse processo de forma gradual, percebe-se uma maior mobilização dos professores e lideranças ao buscarem apoio nas universidades e com pesquisadores para viabilizarem seus projetos.

Mas, para que isto aconteça, deve-se chamar atenção para a urgência na formação inicial e continuada dos professores. Neste cenário, os professores desempenham um papel fundamental, através de suas ações pedagógicas, trazendo para a sala de aula os saberes tradicionais de seu povo, por meio da evocação da memória dos Terena, pois essa memória é mantida através dos laços afetivos de seu

grupo e é transmitida para as gerações futuras.

Esse processo ocorre de diferentes maneiras e, na Escola Alexina Rosa Figueiredo, os professores realizam um trabalho investigativo no sentido de levantar a história de seu povo através da memória de seus anciãos, trazendo esses conhecimentos para a escola, concretizando assim a educação da cultura. Através desse trabalho, os professores visam à formação de cidadãos que, no seu dia-a-dia, compartilharão de um mesmo espaço, com outros diferentes, não permitindo, entretanto, que esta diferença se traduza em desigualdades.

Por este caminho, a educação pode se propor a criar esta ponte entre o indivíduo e a aprendizagem para que ele possa se encontrar com mais dignidade e capacidade no mundo globalizado, desfrutando de seus direitos e deveres como cidadão, superando suas dependências, constituindo-se autor para gerir seu desenvolvimento.

Notas:

¹ Brand, registros de aula em 2008, "a concepção de território para as populações indígenas tem como suporte a vida social ligada a um sistema de crenças e conhecimentos". É um espaço de afirmação de quem são; pautado em dimensões sociais, culturais, políticas envolvendo todo o conhecimento étnico.

² "Existem múltiplas formas de resistências e as respostas dadas pelos grupos sociais não devem ser classificadas de resistências. Existem também processos de acomodação, apropriação, consentimento, influência mútua e mistura entre todas as partes envolvidas" (LITTLE, 2002, p. 5). Estas situações representam muito bem as respostas das sociedades indígenas.

³ "A tradução não implica algo fixo. É um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que de-

sempenha uma tarefa distinta; busca compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre passado, a comunidade e a identidade.

de. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo" (HALL, 2003, p. 89).

Referências

- AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Ciência e Cultura*. São Paulo: Unicamp, v. 60, n. 4, out. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jan. 2009.
- BRAND, A. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. *Série-Estudos*, Campo Grande-MS, n.12, p.35-43, jul./dez. 2001.
- _____. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: *Rumbo a la Interculturalidad en Educacion*. México: Casa Abierta al Tiempo, 2002.
- BROSTOLIN, M. *El papel da educación en programas de desarrollo local en poblaciones indígenas*. 2005. Tese (Doutorado) H Universidade Complutense de Madri, Espanha, 2005.
- CARVALHO, I. M. *O povo Terena e a política de educação escolar indígena em MS*. 2001. Tese (Doutorado) H Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita", Franca-SP, 2001.
- FAGALI, E. Q. *Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade*. São Paulo: Unidos, 2001.
- _____. *A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente da quinta série*. 2001. 250p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FERNÁNDEZ, A. *Inteligência aprisionada*. Porot Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Interculturas: estudos emergentes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- KÜPER, W. *Pedagogia intercultural bilingüe – experiências de la region Andina*. Quito/Equador: [s.n.], 1993
- LITTLE, P. E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: [s.n.], 2002. 31 p. (Série Antropologia).
- MANGOLIM, O. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade*. Campo Grande: UCDB, 1999.
- OLIVEIRA, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: _____. *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

VARGAS, V. L. F. *A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.

Relação entre o espaço, os movimentos sociais e a educação

The relationship among education, space and social movements

Vania Regina Boschetti

Doutora em Ciências (USP) Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: vania.boschetti@prof.uniso.br

Resumo

O artigo faz um estudo sobre os movimentos sociais e os projetos deles decorrentes. Procura entender a produção da problemática urbana em seus aspectos mais intensos: a segregação, as desigualdades sociais, a violência. Indaga: é possível ir além das causas socioeconômicas do contexto em que se vive? Os movimentos sociais seriam absolutamente isentos de interesses por parte dos grupos e corporações que os adotam? Para responder a tais questões foram tomados conceitos das Ciências Sociais que permitem melhor compreender a sociedade civil, o Estado, o cidadão. Considera também a expansão das necessidades sociais diante do crescimento, da estruturação e da ocupação do espaço urbano identificado como local das mais agudas situações de insegurança e violência e, por isso, alvo dos projetos sociais mais diversos.

Palavras-chave

Segregação. Movimentos sociais. Educação.

Abstract

The article makes a study about the social movements and their resultant projects. The article looks forward to understand the urban problematic production over its deeper aspects: the segregation, the social differences, the violence. Then it asks: is it possible to go beyond the social-economic reasons in which we live in? Would the social movements be out from the groups and corporations that adopt them? To answer these questions we took concepts from the Social Ciencias that allow, in a better way, to comprehend society, the State, the citizen. It also considers the increase of the social needs related to development, structure and occupation on the urban spaces, identified as a place of the most serious insecure and violent situations, and for that reason it becomes a target for the most different social projects.

Key-words

Segregation. Social movements. Education.

Estudar os movimentos sociais e os projetos deles decorrentes é uma forma de circular pelo universo dos direitos sociais da ação e da participação, a partir das alternativas mobilizadoras de uma prática social cada vez mais frequente. É também entender a produção da problemática urbana em aspectos intensos: a segregação, as desigualdades sociais, a violência. Refletir sobre essas questões leva a indagar: é possível ir além dos determinismos socioeconômicos do contexto em que se vive? Os movimentos sociais que redundam em projetos socioeducativos nas periferias e favelas das grandes e médias cidades seriam absolutamente isentos de interesses por parte dos grupos e corporações que os adotam?

Para responder a tais questões é preciso considerar a interferência dos conceitos das Ciências Sociais para melhor dimensionar sua concretude, pois é essa a área do conhecimento que tem registrado a vida dos homens e suas ações em tempos globalizados. São teorias e conceitos que permitem interpretar e melhor compreender a sociedade civil, o Estado, o cidadão, as elites e as massas.

Na prática, não se pode desconsiderar, por outro lado, a expansão das necessidades sociais diante do crescimento e da estruturação do cotidiano, da alteração do mercado imobiliário e do mercado de trabalho por serem fatores determinantes na ocupação dos espaços urbanos em forma de favelas e de bairros periféricos. Constituídos pela população carente e pauperizada em todas as instâncias, são hoje identificados como reduto das mais agudas situações de insegurança e violência e, por isso,

alvos dos projetos sociais diversos: particulares, institucionais ou com ação direta do poder público.

De acordo com o princípio constitucional, cabe ao Estado a responsabilidade de oferecer e garantir à população benefícios como saúde, educação, segurança, previdência, numa relação de troca direta entre pagamento de impostos e prestação de serviços.

No caso do Brasil, boa parte dos impostos foi absorvida no pagamento da dívida externa. Nas últimas décadas, os governantes recorreram aos empréstimos internacionais (compactuando assim com os interesses das grandes instituições bancárias, do FMI e do Banco Mundial). A prioridade governamental foi atender aos interesses das grandes corporações transnacionais que:

[...] passaram a impor novas formas de conduzir as políticas públicas em campos diversos como os transportes, a saúde, a educação e o meio ambiente. À medida que cresceram as interferências externas, diminuiu a importância das chamadas forças sociais internas, que perderam muito da sua capacidade de pressão sobre o Estado. (NAVES apud PINSK, 2003, p. 564)

Há, portanto, um clima de miséria crescente que atinge cada vez mais pessoas e segmentos sociais. Ora, quando o poder central deixa de atender aos compromissos emergenciais presentes na vida da coletividade, uma tendência natural de organização alternativa se faz presente. É ela que começa a responder às demandas sociais, configurando a existência e a atuação do terceiro setor.

Tem-se consciência de que a política deixou em suspenso, durante muito tempo, o reconhecimento dos problemas e das questões sociais. O déficit público não permitiu a existência de um Estado provedor, que sofreu um recuo ainda maior com o neoliberalismo, aumentando o fosso entre as necessidades sociais e a responsabilidade do Estado, ao mostrar o que tem de mais perverso: a miséria crescente que atinge cada vez mais pessoas e grupos sociais.

Na prática, isso se converteu em prejuízo aos interesses da população, pois uma vez cumprido o pagamento aos credores, pouco sobra para a ação responsável devida pelo Estado aos seus cidadãos. Daí a propagação de projetos e de ações a partir do:

Conjunto de atividades espontâneas, não governamentais e não lucrativas, de interesse público, realizadas em benefício geral da sociedade e que se desenvolvem independentemente dos demais setores (Estado e mercado), embora deles possa ou deva receber colaboração. (MAURO; NAVES, 1999, p. 40).

Os movimentos sociais se fundamentam em questões de identidade coletiva e se caracterizam por um alcance limitado às questões vivenciadas no cotidiano dos grupos sociais. Na atualidade, a demanda de movimentos sociais tem multiplicado, tendo em vista o número de pessoas excluídas do acesso aos direitos básicos, aos bens de serviços e de consumo. Para André Urani, presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e especialista em diagnóstico dos espaços populares e propostas de políticas públicas, não basta apontar só para os jovens, é preciso mirar a população como um todo,

É preciso reconstruir o imaginário coletivo, mudar os parâmetros de sucesso e, para isso, ampliar o horizonte de espaço e de tempo. Hoje o morador da comunidade carente está confinado ao aqui e agora. É preciso que seja criada uma perspectiva diferente e mais ampla de tempo e espaço. Se todo o imaginário dele é voltado para o consumo, ele vai ser imediatista. E se todos os referenciais são apenas os da comunidade, ele vai ascender por meio do tráfico. (URANI, 2004, p. A12).

Historicamente, os movimentos sociais no país, até os primeiros anos da década de 80, caracterizaram-se por macrocategorias: educação popular, movimento estudantil, “diretas-já”, Reforma Agrária, defesa do consumidor, movimentos ativistas para obtenção de recursos, de medicação para aidéticos, campanhas de prevenção à doença e de combate ao preconceito. Foram ainda movimentos que se definiam no campo de lutas por melhorias salariais, por geração de renda e de trabalho, em defesa de grupos étnicos, do meio ambiente; por mudança de regime político, ou ainda, na perspectiva de algumas causas e valores gerais.

[...] a análise em termos de redes de movimentos implica buscar as formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, nas interconexões das diferenças dos atores com o pluralismo. Enfim, trata-se de buscar os significados dos movimentos sociais num mundo que se apresenta cada vez mais como interdependente, intercomunicativo, no qual surge um número cada vez maior de movimentos de caráter transnacional, como os de direitos humanos, pela paz, ecologistas, feministas, étnicos, entre outros. (SCHERER, 1994, p. 10).

Envolvendo cada vez mais segmentos da população, esses movimentos vão rompendo com as formas tradicionais de assistencialismo e vão criando, sob essa perspectiva, um fenômeno novo, pois tem como centro a figura do cidadão e seus direitos básicos, como educação, saúde, lazer, esporte, arte, ainda não atendidos pelas políticas governamentais na sua totalidade. Exemplificando, referem-se a essa perspectiva as situações elencadas por Frigotto (1995, p. 87): adoção de escolas públicas, escolas cooperativas e comunitárias, a pulverização dos organismos não governamentais (que comprometem o trabalho das verdadeiras ONGs), aos quais se acrescentariam: o Telecurso, o Amigos da Escola, os Programas de Alfabetização de Adultos e de erradicação do analfabetismo, o Criança Esperança, os programas de quase todas as Fundações e de Institutos Sociais. Em todos eles, apesar da diversificação de propósitos, a formação e qualificação para o trabalho é das bandeiras mais fortes.

Estudos acerca dos movimentos sociais mostram que eles representam um novo tipo de associativismo que amplia a sua importância à medida que interpenetram a realidade experienciada anteriormente, suas potencialidades e limites, com alternativas comuns e com parcerias formais. O desafio que se estabelece está em encontrar um consenso sobre o que, quem e como é possível responder aos anseios da sociedade em relação ao seu bem-estar como coletividade.

Há consciência da necessidade de capacitação cada vez mais abrangente para o desenvolvimento pessoal, para a

inserção e permanência no mundo do trabalho, como também para a aquisição de recursos que permitam o usufruto dos recursos que a sociedade oferece. Como afirma Gramsci (apud NOSELLA, 1992, p. 82)

Não é uma questão de aprendizagem técnica, nem a mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem de hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho... é adquirir as qualidades necessárias para enfrentar a luta e a competitividade existente no campo do trabalho.

Os projetos estabelecidos para o atendimento das comunidades carentes tem se constituído uma prática satisfatória nos últimos tempos. Não se pode negar que, enquanto propósitos sociais, a livre iniciativa se apresenta como uma ação compensatória às políticas governamentais no setor. Comparando com mais eficiência, quer pelos recursos aplicados, quer pela constância, as parcerias, os patrocínios e mesmo os apadrinhamentos constituem um aspecto louvável do direcionamento de recursos particulares aos projetos socioeducativos existentes para os segmentos mais segregados da população.

A partir dos anos 1990, destacam-se outras categorias que passaram a ser introduzidas nos movimentos sociais, como a dicotomia entre o público e o privado, a questão da cidadania, a cultura política presente nos espaços associativos, a importância das experiências cotidianas. A preocupação com a construção dos espaços de cidadania leva a reflexões éticas e de valorização da vida humana, como o combate à violência e a busca de alternativas para a

vida pessoal e social, redesenhando as atividades pelos direitos humanos e sociais.

Os movimentos da sociedade atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento. Por adquirirem uma vida, sempre renovada pelo movimento social, as formas formadas assim – formas-conteúdo – podem participar de uma dialética com a própria sociedade e assim fazer parte da própria evolução do espaço. (SANTOS, 2002, p. 106).

Gohn (1997) ressalta essas tendências que se fortaleceram no cenário social do Brasil nos anos 90: o crescimento das ONGs e as políticas de parcerias. A intenção prioritária das ONGs reside na mobilização das pessoas em face de ideais localizados e específicos, mas potencialmente universalizáveis. Para a autora, essas tendências são faces complementares das políticas sociais contemporâneas, sobretudo nos países industrializados do Terceiro Mundo. São orientações voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade como um todo, transferindo responsabilidades do Estado para “comunidades” organizadas em trabalhos de parceria com o poder público não-estatal e com a iniciativa privada também.

No plano das análises, nos anos 90 se enfatizam duas categorias básicas: a cidadania coletiva e a exclusão social. A primeira [...] apresenta como novidade pensar o exercício da cidadania em termos coletivos, de grupos e instituições [...] que têm que desenvolver um novo aprendizado, pois não se trata apenas de reivindicar, de pressionar ou demandar. Trata-

se agora de fazer, de propor, de ter uma participação qualificada [...]. A segunda, relativa à exclusão, decorre das condições socioeconômicas que passam a ser imperativas, causadoras de restrições e situações que Durkheim caracterizaria como anomia social: violência generalizada, desagregação da autoridade estatal, surgimento de estruturas de poder paralelo, etc. (GOHN, 1997, p. 38-39).

O mundo está imerso numa crise caracterizada por problemas como: fragmentação social, instabilidade econômica e incerteza quanto ao futuro. Ao mesmo tempo, o mundo dos homens é cada vez mais o mundo da mercadoria, no qual o desejo de aquisição independe das condições para consumir. Por essa razão, as necessidades dos grupos humanos não diferem quanto à aspiração de posses e bens, até porque elas se reproduzem por conta da sociedade de consumo. Além disso, as necessidades de fundamentação antropológica, como segurança, trabalho, lazer, informação, educação, saúde e organização vão se tornando mais presentes e se constituindo num desafio social, pois o que é aspirado dificilmente é atingido.

Numa visão macroestrutural, é preciso ainda considerar que houve o desdobramento das crises econômicas intensificadas pela globalização, como a expansão da pobreza, as agressões ao meio ambiente, os índices de inflação, o desemprego, a miséria e a desigualdade social - conjunto das injustiças alinhavadas pelo agravamento dos preconceitos, da intolerância e do racismo.

Na perspectiva do pensamento de Chesnay (2004, p. 12), as movimentações do capital pelo mundo explicam o papel

das empresas na economia mundial e redundam na supremacia do “capital especulativo financeiro” sobre o “capital produtivo”. Isso significa que as grandes corporações, ao realizarem seus investimentos, provocam novas condições econômicas (e novas políticas, como o neoliberalismo) restritivas que beneficiam reduzido número de habitantes de um país. Segundo seus dados, por exemplo, no Brasil, apenas 15% da população é contemplada com os dividendos dessa prática econômica. São advindos desse modelo econômico os problemas sociais que afetam todas as grandes cidades e que passam pelos dramas sociais produzidos pela pobreza e pela globalização da cultura até a intensificação da violência em virtude do crime organizado.

As crises econômicas aliadas à globalização – desemprego crescente, competitividade entre as empresas, reforço das exclusões ao desarticular instituições que eram defensoras dos trabalhadores como os sindicatos – propiciaram uma reengenharia na compreensão dos direitos e nas reivindicações dos cidadãos. Aprofundando a ideia, Souza (2000, p.100) afirma que os movimentos sociais são formas de enfrentamento das contradições sociais que se expressam em reações coletivas a algo que se apresenta como bloqueio, ou afronta os interesses coletivos.

Diante de tal quadro social, cresceram as atitudes de solidariedade. Reportando-se a Bresser Pereira e Grau, Maria Alice Costa (2003) enfatiza que a crise do Estado ainda trouxe novas exigências de gestão, esclarecendo que a reestruturação industrial leva organizações empresariais,

notadamente as de grande porte, a adotar uma política social que ultrapassa aquelas já pontuadas pela legislação. Essa reestruturação inclui a emergência de um espaço de envolvimento em trabalhos voluntários de cunho assistencialista, de mobilização ou de ações diferenciadas (fundações, institutos, associações) tornada uma tendência mundial e que aponta para formas de ações coletivas capitaneadas por associações e número agregado de atores.

Neste cenário, a sociedade civil identifica as grandes corporações como as grandes beneficiárias do neoliberalismo. Muitas empresas, em face dessa situação, optaram por parcerias com as ONGs e com projetos sociais como uma forma de minimizar os danos causados às pessoas e ao ambiente. A orientação prioritária das ONGs tem sido a de mobilizar pessoas e ideais com interesses localizados, distanciando-se do poder decisório do poder público e buscando melhorias nas condições de vida.

Para Lester Salomon (2002), teórico americano especialista em terceiro setor, a atitude das empresas nada tem de altruísmo desinteressado. O que está em jogo é a própria reputação das empresas. A qualidade do produto e a qualidade gerencial, afirma Costa (2003), são hoje fatores competitivos essenciais para atrair clientes, aumentar a produção e promover redução de custos. Deve-se frisar também que focalizar no fator humano e social parte da política da empresa é uma fórmula garantida de consubstancializar simpatia, interesses e vantagens competitivas.

As ações filantrópicas voltadas para a formação e qualificação para o trabalho,

por exemplo, estão dentro dessa ordem de estruturação: atendem, quase sempre – muito e bem – aos carentes, mas também são canais de benefícios para a própria atividade empresarial. Cláudia Vasallo, em edição da Revista Exame (abril, 1997), afirma que “o mundo corporativo nunca esteve tão disposto a fazer o bem quanto hoje”. Isso porque, além dos incentivos governamentais que incidem sobre essas práticas, o empresário garante a existência de um contingente de mão-de-obra potencial, veiculação contínua de estagiários, reconhecimento público, fidelidade por parte dos funcionários direta ou indiretamente ligados aos projetos.

Ao investir em programas sociais e culturais, as empresas ganham em propaganda e na própria autopreservação: beneficiam o público interno ao atender funcionários e dependentes, fornecedores e parceiros dos negócios e também o público externo por estenderem às comunidades várias modalidades de apoio e ajuda. Afirma Naves (2002, p. 563):

O exercício da responsabilidade social agrega valor à marca: o consumidor de hoje, envolvido com a cidadania, identifica-se mais facilmente com produtos fabricados por empresas que tenham, assim como ele, preocupação social e ambiental”. A mesma estratégia de comunicação vale para outros segmentos da sociedade: funcionários, fornecedores, comunidade circundante, governo e sociedade de modo geral.

Mesmo considerando o real envolvimento de algumas dessas empresas e o comportamento consciente e engajado de muitos desses trabalhos, não se pode dei-

xe de considerar que tal marketing social não pode ser ignorado pelo que resulta em reconhecimento da sociedade em relação aos projetos sociais das empresas, preocupadas com a questão ambiental, a saúde, a educação, a cultura que, na verdade, constituem-se em parcelas de uma grande dívida social.

Enquanto “*filantropia estratégica*”, expressão cultivada por Pablo Gentili, a beneficência atua hoje como um novo componente corporativo da atividade empresarial que se interessa por essa prática para a elaboração de:

- nova imagem : mais social que lucrativa;
- novos mecanismos de diferenciação por conta de clientes que começam a valorizar atributos antes desconsiderados;
- maior engajamento dos funcionários com a filosofia da empresa, permitindo assim maior produtividade, aumento da autoestima e do orgulho de pertencer a uma empresa preocupada e responsável com o bem-estar dos indivíduos;
- articulação de iniciativas originadas nos vários planos da sociedade civil.

Contemplados por uma diversidade de legislação, esses projetos se orientam, provavelmente, pela *learning economy*, pela qual:

[...] a produção individual ocupa um lugar importante e a dinâmica econômica está fundada na reprodução das condições locais de aprendizagem: fatores não mercantis, político-culturais, constituídos pelas convenções entre os agentes econômicos. (RIBEIRO, 1999, p. 72).

No que toca aos patrocínios, parcerias, educação profissional dos jovens, iden-

tifica-se, por exemplo, a lógica neoliberal que faz do Estado um gestor dos fundos públicos para um capital que transforma direitos sociais em serviços fundamentais, não mais sob a ótica do Estado, mas das empresas, grandes conglomerados, grupos financeiros, filantrópicos e fundações.

Ligando a problemática das favelas e das periferias com as tendências sociais apresentadas, fica possível identificar as questões que levam à adoção de políticas focalizadas e compensatórias na busca de uma identidade do lugar ocupado no espaço. Ponteiam, então, projetos, na perspectiva de criar condições para melhorar o “viver urbano”. Os movimentos sociais organizados em sua configuração apresentam as seguintes características:

- interação de interesses comuns;
- prática de decisões compartilhadas;
- participação comunitária.

Independente da origem que distingue os diversos programas e projetos sociais, alguns indicadores os unificam enquanto objetivadores do trabalho que se propuseram a realizar:

- as reduzidas possibilidades pessoais e sociais das crianças e os jovens, nos espaços segregados;
- a tentativa de superação da subcultura da pobreza que leva ao conformismo social, ao desinteresse pela integração às instituições da sociedade;
- valorização da identidade cultural;
- construção da cidadania.

Esses indicadores podem ser entendidos como alternativas de interrupção do processo civilizador, provocado, entre outros, pela explosão da violência. Além dela, há

que se considerar problemas atuais como a fragmentação das relações familiares e de vizinhança, o endividamento das pessoas e a territorialização do espaço pela criminalidade. Por isso, os esforços que ajudam a apontar alternativas e encaminhar soluções, evitar e resolver problemas, estão, de forma muito especial relacionados à população jovem (na faixa de 12/18 anos)², clientela em aberto, a quem se deve contemplar urgentemente com políticas públicas de geração de emprego, educação saúde, previdência e segurança.

Por essas razões é que os projetos para a infância e a juventude passaram a ocupar papel de relevância na sociedade como recursos de um processo educacional mais amplo voltado para uma ação educativa capaz de contemplar a educação como experiência humana, o que implica também a cultura e o fazer histórico.

Na prática, porém, nem sempre se consegue viabilizar essa atitude. Se do ponto de vista educacional toda a aprendizagem é válida e merecedora de respeito, do ponto de vista histórico a diferença é essencial, pois para todos os homens, a educação é o:

[...] locus onde se educam, onde se sabem, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social [...] preservando e formando para resistir à corrupção da vida, do convívio social e do trabalho. (ARROYO, 1995, p.90).

Portanto, a educação enquanto direito social remete invariavelmente a um tipo de ação associada ao conjunto de direitos políticos e econômicos que estão além dos aligeiramentos muitas vezes presentes em alguns movimentos sociais. Direito à

educação não pode ser apenas elemento contundente do discurso e ficar reduzido a uma mera formulação retórica.

Cabe acrescentar, inclusive, que, em todos os movimentos em defesa da educação e qualificação para o trabalho, notadamente na educação das crianças e adolescentes pobres, a ênfase maior é colocada nos aspectos disciplinadores, procurando mesmo objetivar o homem enquanto força de trabalho, repetindo a clássica polaridade entre trabalhadores e intelectuais na qual se dá mais disciplina e produção para os primeiros e mais condições e estudos para os outros.

Para superar tais limites, os movimentos sociais têm se mobilizado por meio de encaminhamentos, construção de identidades, de socialização, de desenvolvimento de talentos artísticos e esportivos que, atuando como ampliadores de oportunidades, buscam uma equidade social num país que tem na desigualdade sua manifestação social mais emblemática.

Concluindo, cabe ressaltar que muitos dos movimentos sociais nascem, crescem e morrem. Alguns mudam seu direcionamento e os grupos de atuação. Há exceções, porém, aqueles que nascem, crescem, emergem e prosperam por terem ponteados com sucesso projetos que vão além do mero assistencialismo e se direcionam na perspectiva audaciosa de educar para a cidadania por meio de uma prática além das palavras. Audaciosa porque é uma empreitada que até o sistema formal de

ensino tem logrado alcançar. Antes de qualquer coisa, é fundamental que os movimentos sociais se estruturam em qualidade, organização, planejamento, competência, profissionalismo e respeito pelo ser humano que lhes chega. Algo muito distinto daquela ideia de que “para pobre qualquer coisa serve”. Num país como o nosso, polarizado entre privilégios e carências, a incidência dos movimentos sociais acaba por ocupar o papel do Estado no atendimento à população e, pelo menos em parte, por criar mecanismos para o desenvolvimento do cidadão de forma que “os avanços da cidadania, se tem a ver com a riqueza do país e a própria divisão dessa riqueza, depende também da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos” (PINSKY, 2003, p.13).

Notas

¹ NAVES explicita o conceito do neoliberalismo: Retomada da concepção liberal (de Adam Smith/séc.XVIII) da não regulamentação das forças do mercado. O mercado das trocas financeiras e comerciais é visto como harmonizador/catalizador automático dos interesses individuais de seus cidadãos (in *História da cidadania*, 2003, p.565)

2. Calcula-se um contingente populacional jovem de 87% vivendo em áreas consideradas urbanas. Entre os jovens de 15 a 24 anos, um terço de mortes é atribuído a armas de fogo, especialmente em regiões metropolitanas como o Rio de Janeiro. Neste estado de coisas, o grupo de jovens carentes é mais vulnerável à morte violenta por causas externas. Além disso, há a questão da prematura iniciação sexual dos jovens. Uniões precoces, gestações desejadas ou não, no curso da vida dessas populações. (GONÇALVES, 2003, p. 163).

Referências

- ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BOSCHETTI, Vania Regina. *Da cidade e dos espaços de segregação da cidade – o Programa Social da Mangueira no Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CHESNAY, François. Ruptura radical é saída para o Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 maio 2004. A12.
- COSTA, Maria Alice Nunes. Sinergia e capital na construção de políticas sociais: a favela da Mangueira no Rio de Janeiro. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, nov. 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende. *A vila olímpica verde-e-rosa*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- MAURO, José Eduardo Marques; NAVES, Rubens. Terceiro Setor e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, Caxias do Sul, v. 7, n. 2, p. 40, 1999.
- NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanesi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 563.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanesi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso. Espaço urbano: o silêncio ruidoso das ruas. *Revista Unicsul*, São Paulo, n. 5, p. 60-74, abr. 1999.
- SALOMON, Lester. Entrevista. *Carta de Educação Comunitária*, São Paulo, ano VII, n. 38, p. 12, jul./ago. 2002.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SCHERER, Ilze. Organizações não governamentais na América Latina: seu papel na construção da sociedade civil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 8, n. 3, jul./set. 1994.
- SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SZWARCWALD, C. D.; LEAL, M.C. Sobrevivência ameaçada dos jovens brasileiros: a dimensão da mortalidade por armas de fogo. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. 2v, p. 363-396.
- URANI, André. Ruptura radical é saída para o Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 maio 2004. A12.

Recebido em abril de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.

Formação de professores no exercício da docência

The training of teachers in the art of teaching

Yara Pires Gonçalves

Doutora em Educação (PUC-SP); Coordenadora Pedagógica das Faculdades Integradas "Antonio Eufrásio de Toledo" de Presidente Prudente /SP. E-mail: yara@unitoledo.br

Resumo

O presente texto objetiva identificar condicionantes que incidem na formação de profissionais bacharéis no exercício da docência à luz, em especial, do pensamento freireano. O público-alvo do recorte da pesquisa foram assistentes sociais, vinculados à instituição de ensino superior privado, atuando como professores. Utilizou-se de metodologia de base filosófica dialética, com pesquisa de abordagem qualitativa analítico-descritiva e procedimentos realizados por meio de análise documental, ficha sociodemográfica, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os resultados obtidos, nas condições expostas, apontam que o ser docente supõe o saber da profissão e o saber ensinar fundamentado em saberes de experiência. Esses profissionais aprendem a ensinar, ensinando. Formam-se e profissionalizam-se, na prática da docência.

Palavras-chave

Formação de professores em serviço. Aprendizagem do saber ensinar.

Abstract

The current text mains to identify the conditioning elements that interfere in formation of graduated professionals in the practice of teaching, based on the "freirean" thought. The target-public of the research were social assistants, performing teaching at a private college. This study has used the research methodology based on dialectic philosophy, in perspective of analytical-descriptive qualitative approach, as well as the procedure for documental analysis, social-demographic form, semi-structured individual interview and focus group. The results of the research, as expressed, have pointed out that the to be teacher assumes knowledge of profession and the know-how to teach, based on experience knowledges. Those professionals learn to teach by teaching. They are formed e professionalized , in the practice of teaching.

Key-words

Formation of teachers by teaching. Learning the know-how to teach.

O presente texto aponta resultados de pesquisa realizada em tese de doutorado sobre “Currículo e Prática docente. Assistentes Sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar” (2007).

Partiu do acompanhamento do desempenho de diferentes profissionais (bacharéis) no exercício da docência, na IES *locus* da pesquisa, como coordenadora pedagógica. Emergiram, nessa ocasião, deficiências em aspectos relevantes da prática docente, em virtude de não terem sido formados para essa atividade educacional, o que indicava possíveis impactos nos resultados do processo de ensino aprendizagem.

Esses efeitos, tanto do ponto de vista social como do didático-pedagógico, podem ser ampliados para outras instituições, em situações similares, visto que há em ação docente um grande número de profissionais, como advogados, administradores, médicos, dentistas, engenheiros, entre outros tantos, nessas condições, no exercício da docência, no ensino superior.

Antes, porém, da discussão do problema, apresentação da fundamentação teórica, metodologia e resultados da pesquisa, faz-se necessário apontar algumas considerações iniciais relativas a condicionantes contextuais legais, institucionais e pessoais que incidem direta ou indiretamente na questão em foco, embora não mereçam aprofundamento neste texto.

Deve-se observar que não existe exigência legal de formação específica como condição para o exercício do trabalho docente, no ensino superior, embora alguns cursos de pós-graduação possibilitem for-

mação nessa direção, o que não supre as necessidades requeridas hoje, em sua prática de ensino.

Outro aspecto a ser considerado como condicionante da análise da formação de professores são as exigências advindas da implantação de avaliação sistematizada no ensino superior (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES), que requerem do docente conhecimento de metodologias inovadoras, atividades interdisciplinares, formas de integração entre teoria e prática, elaboração de planos de ensino e de aulas, entre outros, para os quais o profissional não está habilitado.

Nessa direção, as instituições encontram-se diante da necessidade de dar suporte ao profissional para que a sua atuação docente se realize de forma o mais satisfatória possível, oferecendo-lhe apoio via cursos de capacitação, orientação da coordenação de cursos e coordenação pedagógica (figura essa rara, no ensino superior).

Nesse contexto, devem ser destacados, ainda, alguns aspectos relevantes do perfil dos sujeitos diretamente envolvidos (docentes e discentes), no processo de ensino aprendizagem. O aluno egresso do ensino médio tem apresentado deficiências em sua formação que exigem do professor, no ensino superior, competências e habilidades especiais possibilitadoras da superação dessas lacunas ou distorções para que se viabilize a aprendizagem dos conteúdos curriculares que compõem a formação profissional (graduação) e propicie

a formação continuada do discente. Por outro lado, os docentes possuem formação diversificada, como cultura geral, familiar, escolar e pessoal próprias, destacando-se, em especial, elementos de sua identidade profissional e epistemológica que condicionam o processo de ensinar e aprender elaborado pelos professores, no confronto com sua prática de ensino.

Deve-se ressaltar que a identidade do professor é simultaneamente *epistemológica*, reconhece a docência como campo de conhecimento específico, e *profissional*, ou seja, se constitui em campo específico de intervenção profissional na prática social (SEVERINO, PIMENTA, 2002, p.13). Portanto, nessas condições, o que se questiona é: como se realiza a construção do saber ensinar por esses profissionais? O que contribui para sua formação e profissionalização docente, no ensino superior?

No século passado, nos deparamos, em geral, com professores transmissores de seus conhecimentos e alunos repetidores desses conhecimentos, fundamentados na Pedagogia do Gerenciamento, centrada na racionalidade técnica e instrumental (GIROUX, 1997; IMBERNÓN, 2004).

Com as mudanças sociais e avanços científicos e tecnológicos, o século XXI surge como uma nova realidade, complexa do ponto de vista social, que requer novos entendimentos da prática docente e exige uma redefinição da educação e dos educadores para a formação de uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora, emancipadora.

O perfil do professor transmissor e do aluno reproduzidor não correspondem a essa

exigência. Há a necessidade de redefinição do papel social e estratégico do docente, com vistas a transformações sociais, o que supõe condições mínimas de formação nessa direção e posicionamento crítico diante da realidade que se lhe apresenta.

Diante do exposto, a sociedade e, em especial, a educação exigem sujeitos com formação profissional na área, construtores do seu próprio conhecimento, capazes de refletirem sobre a realidade e interferirem em sua compreensão, motivando a criação de políticas públicas de caráter transformador rumo à igualdade social e à dignidade humana para que sua função social seja satisfatoriamente exercida.

A questão dos saberes necessários à docência, bem como competências e saber-fazer são o fundamento do ato docente no meio escolar de forma adequada às exigências de sua formação e qualificação. Colocar a questão da docência exercida por profissionais de outras áreas significa ressituar a profissão de docente no contexto social atual.

Dessa forma, cada vez mais, os estudos sobre os saberes docentes vem se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores, no ensino superior.

Todo profissional necessita do domínio do conhecimento específico de sua formação profissional para o exercício de sua profissão. O docente, profissional do ensino, além do *saber sobre* o conteúdo a ser ensinado necessita *saber ensinar sobre*¹ esse conteúdo, isto é, a docência implica apren-

dizagem de conteúdos pertinentes a determinada profissão por parte do professor, bem como elaboração desses conteúdos para ser ensinado, respeitando a ótica, o nível de conhecimento e a lógica da aprendizagem do aluno, entre outras condições.

O ensinar e o aprender são atitudes permanentes presentes no processo educativo em que envolvem os sujeitos docentes e discentes, ensinantes-aprendizes, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p.23). Esse movimento dialético-dialógico é contínuo no processo de formação de professores na atuação da docência.

Pesquisar a construção dos saberes pedagógicos docentes que incidem na formação de professores implica ir além da prática de ensino, significa buscar o entendimento da problemática que envolve a realização da função social do professor de proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento humano, possibilitando-lhe a superação das suas condições socioculturais e instrumentalizando-o para a compreensão crítica de sua situação e para a construção do seu próprio conhecimento.

Referenciais teóricos e metodológicos

A partir dessas reflexões, delinearam-se o *objeto de pesquisa* da referida tese, aprendizagem do saber ensinar por assistentes sociais no exercício da docência, no ensino superior, bem como o *foco do trabalho*, a construção do saber ensinar em suas diferentes relações com os saberes curriculares relativos à formação do assistente so-

cial (saber sobre) e os saberes específicos da docência (saber ensinar) tomados como ponto de partida e recorte da pesquisa com vistas ao entendimento da formação de professores nas condições apontadas.

O objeto de pesquisa na referida tese foi contextualizado a partir de considerações sobre currículo e prática docente, estabelecendo-se entre ambos uma relação que evidencia a necessidade requerida pela prática docente de formação contínua do professor em virtude de sua natureza ontológica e do seu permanente processo de conscientização.

O currículo foi tratado na ótica sociológica, considerando-se o papel social da Educação e da escola no desenvolvimento do ser humano. O processo de construção do currículo não é um processo lógico, mas um processo social constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos que incidem sobre a formação de pessoas. Diferentes currículos formam diferentes pessoas, com identidades e subjetividades sociais, o que determina a sua inclusão ou exclusão social (GOODSON, 1995, p. 02).

Nessa perspectiva, a história do currículo está centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com suas consequências na produção do conhecimento socialmente organizado porque envolve formação de valores, atitude ética, validade e legitimidade do que foi estabelecido. Currículo é um espaço coletivo, “[...] é uma manifestação deliberada de cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu individual com o desvelar da história do

eu coletivo. É um ir e vir do particular para o universal” (DOMINGUES, 1988, p.17).

Essa concepção revela o paradoxo apontado por Giroux na Pedagogia do Gerenciamento (GIROUX, 1997) e por Freire na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2004), pois possibilita a humanização ou a alienação. Esses autores foram pioneiros do paradigma emancipatório de educação, em conformidade com Boaventura de Souza Santos (2003), fundamento desta pesquisa. Para Freire, currículo tem um significado amplo, implica conceitos de transdisciplinaridade, transcurrençialidade e interculturalidade, envolve atitude profissional.

É nessa ótica que o saber ensinar é focalizado, isto é, de acordo com a pedagogia dialético-dialógica de Freire para quem a educação é uma prática antropológica por natureza, portanto, ético-política. Nesse contexto, o conhecimento pedagógico é considerado fundamento do pensamento curricular, portanto imprescindível para a formação dos professores.

Para que haja aprendizagem, construção de conhecimento discente, é necessário que haja conhecimento docente adequado à sua função de ensinar. Não é suficiente o docente “saber sobre”, é necessário, para que haja aprendizagem por parte do aluno, o professor “saber ensinar sobre” (saberes pedagógicos).

Nas condições em análise, o saber ensinar fundamenta-se em saberes de experiência² formados de todos os outros. Por isso tratado, na referida tese, na sua multidimensionalidade, objetivando-se apreendê-lo em sua diversidade, mas preservando a

sua unidade. Na pesquisa tomada como referencial, foram abordadas as dimensões contextual, humana, lógica, ideológica, ética e pedagógica do saber ensinar.

A dimensão contextual ressaltou o saber e suas relações com a universalidade, parcialidade e singularidade, segundo Casali (2001, p.109). O referido autor considera que os saberes científicos (universais), os saberes culturais (parciais) e os individuais (singulares) são indissociáveis, epistemológica e eticamente, o que acarreta consequências para as práticas pedagógicas (currículo).

A dimensão humana focalizou o diálogo entre a pessoalidade e a coletividade. Para Freire, “A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]” (FREIRE; SHOR, 2006, p.125). A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar está ligado à relação com o outro.

A dimensão lógica abordou as racionalidades técnica, interativa e reflexiva (GIROUX, 1997; NÓVOA, 1997; SHÖN, 1997; ZEICHNER, 1997; THERRIEN, 1997; ABRAMOWICZ, 2001; IMBÉRNON, 2004). Ressaltou que a construção do saber ensinar, sob a ótica de sua aprendizagem no exercício da docência, toma como um dos referenciais a lógica a ser utilizada pelo professor no processo de transformar o seu “saber sobre” em “saber ensinar sobre”.

A dimensão ideológica focalizou as representações sociais no bojo da construção dos saberes docentes (CHAUÍ, 1997; MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; PEDRA, 2003; SHULMAN, 1987) e a sua relação

com os saberes de experiência, em virtude da construção do saber ensinar pelo público-alvo desta pesquisa fundamentar-se nesses saberes.

A dimensão ética destacou o outro e o mundo, considerando a alteridade responsável (CASALI, 2001; 2005; AHLERT, 2003; FREIRE, 2004). Educar implica sempre o outro, portanto a ética é inseparável da prática educativa.

A dimensão pedagógica ressaltou a pluralidade dos saberes docentes na fundamentação da prática de ensino, focalizando o saber a ser ensinado (saberes da profissão) e o saber ensinar (específicos da docência) e destacando a importância dos saberes de experiência que formam “a cultura docente em ação”, considerados saberes práticos e não da prática e se integram a ela (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227-228).

Todas essas dimensões interagem entre si, fazendo emergir uma feição nova do saber ensinar, conforme predomínio ou intensidade das dimensões que o compõem, bem como situação de ensino. Assim, o saber ensinar é elaborado no confronto com a prática, conforme exigências situadas de aprendizagem (saber situado).

A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se, em especial, em Paulo Freire, destacando-se os conceitos de educação, saber, ensinar e aprender, diálogo, autonomia, conscientização, humanização e transformação social. Ao pensamento freireano acrescentaram-se concepções afins de outros autores, entre eles, Goodson (1995), Giroux (1997), Imbernón (2004), Nóvoa

(1997), Tardif (1991, 2002, 2005), Therrien (1993, 1996, 1997) e Shulman (1987).

Optou-se pela metodologia de base filosófica dialética com a finalidade de apreensão do objeto de pesquisa em suas relações, transformações, movimento e contradições. A abordagem qualitativa visou focalizar os dados da pesquisa em seus significados. A escolha por abordagem analítica visou verificar, nos discursos dos docentes, as inter-relações a partir do particular, de baixo para cima, com base no individual. A abordagem descritiva se deu em virtude dos dados se apresentarem sob forma de palavras nos discursos, em que a situação-problema é descrita de forma narrativa, conforme Bogdan (1994).

Nesse contexto, o recorte da pesquisa suporte deste estudo foi realizado em curso de Serviço Social de instituição de ensino de natureza privada, a partir dos seguintes procedimentos: análise documental (Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, Plano Pedagógico Institucional-PPI e Projeto Pedagógico do Curso-PPC para compor o cenário), ficha sociodemográfica (delineamento do perfil do docente), entrevista semiestruturada (que forneceu os indicadores individuais) e grupo focal (indicadores coletivos) cujos resultados foram analisados à luz do pensamento freireano e de outros autores com pensamentos afins, conforme citado.

Resultados apontados

A discussão dos dados baseou-se em análise denominada horizontal, vertical e transversal³, a partir dos indicadores indivi-

duais e coletivos emergidos da pesquisa realizada.

Os indicadores individuais foram obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, gravadas e registradas, com questões cujas respostas possibilitaram a análise horizontal que incluiu todas as respostas a cada questão, distintamente, apontando convergências e divergências. A análise vertical foi realizada por meio de agrupamentos das questões em sua sequência, incluindo respostas pertinentes e convergentes às categorias: fonte do saber, especificidades do aprender a ensinar, especificidades das duas profissões e elementos constituintes da construção do saber ensinar.

Os indicadores coletivos foram coletados dos discursos docentes, também gravados e registrados, emergidos nas discussões do grupo focal I que focalizou a relação entre a prática do assistente social e a prática do assistente social docente e II, centralizado no *como se ensina e qual a concepção de ensino*, realizados em duas oportunidades, a partir de um texto gerador que possibilitou a análise dos dados na transversalidade, evidenciando ancoragens conceituais e a confirmação, ou não, dos dados já apontados nos outros procedimentos.

Os resultados obtidos na pesquisa com assistentes sociais no exercício da docência podem ser ampliados a outros profissionais, excluindo-se características específicas da profissão pesquisada.

De um modo geral, a formação de professores no exercício da docência evidencia que o *saber ensinar* é um processo contínuo, individual e coletivo, envolve conhecimento do conteúdo da profissão (sa-

ber sobre) e atitude pedagógica (saber ensinar). Transforma em ensino o conteúdo aprendido e apreendido, realizado por meio do diálogo e de interações, em situações de reflexão sobre ensino-aprendizagem, viabilizadas em grupos de discussão e em troca de experiências.

Deve-se observar que os documentos relativos à instituição de ensino, como Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, Projeto Pedagógico Institucional-PPI e Projeto Pedagógico de Curso-PPC são referenciais que dão direção à prática de ensino do professor. Em especial, no caso de assistentes sociais no exercício da docência, foram acrescentados os referenciais documentais da profissão (Projeto Ético-Político da Profissão e Código de Ética da Profissão), o que nos permite inferir que profissões com referenciais semelhantes têm papel diretivo e interventivo na formação de seus profissionais.

Mereceram destaque positivo na pesquisa: as condições institucionais favoráveis, a reestruturação da organização curricular, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, o papel da coordenação pedagógica (no caso, pesquisador e pesquisado), a identidade do aluno e do grupo pesquisado.

A título de contribuição, foram apontadas algumas tendências relevantes possíveis na formação de profissionais no exercício da docência, na ótica das dimensões do saber ensinar:

- Dimensão contextual: o saber ensinar docente produzido na escola (parcialidade), na ação docente, traz em si refletido os saberes científicos (universalidade), culturais (parcialidade) e individuais (sin-

gularidade). Esses saberes se refletem na construção do saber ensinar situado, na formação do docente.

- Dimensão humana: o saber ensinar supõe dialogicidade. O conhecimento precisa de expressão e comunicação, não é um ato solitário, é dialógico. O diálogo entre professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno permite a troca de experiência, a problematização, a conscientização, a humanização, a libertação e a autonomia, condições essas necessárias para a formação do docente e a realização de um projeto de ensino emancipatório.
- Dimensão lógica: o saber ensinar utiliza-se de racionalidades diversas, destacando-se a interativa e a reflexiva. A situação de interação (professores-professores, professores-alunos) produz um saber de experiência caracterizado pela pluralidade e heterogeneidade de saberes que, por meio da reflexão, individual e/ou coletiva, em situações de ensino, gera o saber ensinar, fundamental para a identidade do professor em sua formação.
- Dimensão ideológica: os profissionais-professores, na prática da docência, buscam ancoragens em representações sociais emergidas do grupo social de sua profissão para transformar o seu *saber sobre* em *saber ensinar*.
- Dimensão ética: educar/saber ensinar supõe o outro, sujeito de direitos em relação à temporalidade (presente e futura) e espacialidade (atividades de ensino em diferentes lugares).
- Dimensão pedagógica: o saber ensinar representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o proces-

so de transformar em saber de ensino o conteúdo aprendido no percurso de formação de sua profissão e se constitui fundamento da docência no ensino superior, nas condições apontadas.

A prática de ensino é, nessas condições, construída a partir da mobilização do saber de experiência docente integrado ao saber a ser ensinado (saberes da profissão) e ao saber ensinar (saberes específicos da docência), no confronto com a realidade. É um saber situado. Constitui-se um processo que requer reflexão para ser reinventado e ressignificado, de acordo com as exigências da natureza da disciplina e dos conteúdos a serem ensinados, bem como o perfil dos alunos em situação de aprendizagem. A prática é viva. Supõe o domínio do saber a ser ensinado e exige postura investigativa e criativa por parte de quem ensina.

O saber ensinar, no grupo pesquisado, não foi aprendido na escola, na formação de sua profissão de origem, portanto, não precede a sua prática de ensino. O estar sendo professor constitui o ser docente por meio de um processo de conscientização, de superação da espontaneidade. O saber ensinar legitima-se no grupo, na coletividade, na interação e na troca de experiências.

Os profissionais de diferentes áreas se formam docentes e se profissionalizam professores, simultaneamente, ao longo do exercício da docência, bem como por meio de cursos de capacitação oferecidos pela IES, *locus* de sua atuação. Aprendem a ensinar, ensinando.

Notas:

¹ “Para que não se induza a interpretações que não a referida, será utilizada, preferencialmente, a expressão ‘saber ensinar’ e não ‘saber pedagógico’, por ser considerada mais abrangente, despida de conotação de formação sistematizada e formal, de caráter escolar e, portanto, mais adequada ao perfil dos docentes em estudo” (GONÇALVES, 2007, p.20).

² O saber de experiência, na ótica freireana, é um saber ingênuo, do senso comum, que falta criticidade

e rigor metodológico (FREIRE, 2004, p.29; 2006b, p.123).

³ “Esse procedimento de análise e as denominações dadas, análise horizontal, vertical e transversal, foram criadas e utilizadas em minha dissertação de mestrado com a finalidade de cruzar os dados obtidos de forma a tecer os resultados levantados, evidenciando-se possíveis relações entre eles, quer de pertença, ou coerência de dados, visando à coesão do trabalho” (GONÇALVES, 2007, p.131).

Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

AHLERT, A. *A elicidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A.; FAZENDA, I. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001. p.109-124.

_____. Ética como prática pedagógica em Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 65-77.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º Grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC-Ed. da PUCSP, 1988.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006b.

_____. *A importância do ato de ler*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006c.

FREIRE, P.; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Y. P. *A intencionalidade docente como mediadora da aprendizagem*. 2001. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

_____. A intencionalidade docente e o ato educacional. *Intertemas: Revista da Toledo, Presidente Prudente*, ano 2, v. 2, p. 97-112, maio 2000.

_____. Avaliação: uma questão para reflexão. *Intertemas: Revista da Toledo, Presidente Prudente*, ano 4, v. 6, p. 63-73, jun. 2002.

_____. A relação entre a intencionalidade docente e a formação da sua consciência no processo de ensino aprendizagem. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 5, n. 10, p. 33-43, mar. 2002.

_____. Do discurso à práxis: uma breve discussão. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 75-86, nov. 2005.

_____. *Currículo e prática docente. Assistentes sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar*. 2007. 301 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, 2007.

_____. *Ensinantes aprendizes. Bacharéis na prática da docência*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- _____. Formação de professores e profissão docente: In: _____ (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 01, p. 1-22, Feb. 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TERRIEN, J. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.
- _____. *Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas*. ANPED, 1996. Comunicações.
- _____. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 19, n. 33, p. 5-13, 1997.
- TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectivas da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.

O que mudar na educação? Representações sociais de alunos de Pedagogia analisadas ao longo da formação inicial

What should be changed in education? The analysis of social representations of Pedagogy students throughout their initial training

Bruna Luise da Silva Sant'Ana*

Daniela Barros Silva Freire Andrade**

* Mestre em Educação (UFMT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP). E-mail: brunaluise@gmail.com

** Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Orientadora desta pesquisa. E-mail: freire.d@terra.com.br

Resumo

Este estudo objetivou investigar as representações sociais de acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso sobre *mudanças na Educação*. A pesquisa baseou-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005), bem como nos estudos sobre mudanças no contexto educacional. Foram realizadas 40 entrevistas semiestruturadas, distribuídas entre as quatro séries da graduação. O *corpus* pelas entrevistas foi processado no *software* ALCESTE, sendo utilizada sua análise padrão e também a análise *tri-croisé* referente à variável *Ano*. Observou-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT sobre mudanças na Educação fazem um movimento entre o engajamento individual perante sua formação e sobre as necessidades de mudanças na Educação, transformando-se ao longo do curso em uma queixa imobilizadora, que parece substituir a atitude de implicação diante das mudanças.

Palavras-chave

Representações sociais. Educação. Acadêmicos de Pedagogia.

Abstract

This study aimed at investigating the social representations about changes in Education constructed by the academics of the Pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso. The research was based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005), as well as studies on changes in the educational context. A number of forty semi structuralized interviews were applied to the students of the four series of the course. The verbal material obtained from the interviews was processed by the software ALCESTE. The standard analyses of the software added to the tri-croisé analyses of the variable Year were done. It was observed that the social representations about changes in the Education constructed by the

Pedagogy students from the UFMT make a movement between their individual enrollment concerning qualification and their necessities of changes in Education. The students' social representations have been changing throughout the Pedagogy course into an immobilizing complaint that seems to replace their concerned attitudes facing the educational changes.

Key-words

Social representations. Education. Academics of Pedagogy.

Introdução e objetivos

O presente estudo surgiu a partir de discussões do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia – GPEP – em torno do trabalho docente, sendo realizado entre 2007 e 2008, com ênfase nas representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT - sobre mudanças na Educação¹.

Tal temática mostrou-se pertinente, dado que é recorrente a busca por mudanças na educação sob a forma de inovações educacionais que geralmente são imposições governamentais (MORGADO, 2005), ou pela busca de melhores condições de trabalho pelo professor, discurso evidente especialmente em sindicatos da classe.

Escolheu-se os alunos de Pedagogia por se ter observado em estudos anteriores no âmbito do GPEP (SILVA, 2008; BENTO-GUTH, 2008; CÂNDIDO E BATISTA, 2008), certa consensualidade nas representações sociais dos professores e alunos de licenciaturas sobre a ausência de discursos a respeito da articulação coletiva entre a classe docente e pouca implicação em processos de mudança. Além disso, o fato das discussões sobre mudanças serem emergentes na literatura educacional, traz novamente a relevância de tal objeto de representação para os futuros docentes.

O referencial teórico norteador desta investigação é a Teoria das Representações Sociais (TRS), tendo como autores fundamentais Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001).

Quanto ao conceito de Representações Sociais, Jodelet (2001, p. 22) explica que é:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Iguamente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico.

Na Teoria das Representações Sociais, as mudanças aparecem como fatores extremamente relevantes na produção de RS. A própria proposição de Moscovici (1978) em torno do conceito de RS se dá em função de que, na modernidade, as mudanças sociais são mais intensas, fazendo com que a sociedade em geral crie teorias coletivas de significação do estranho, do novo, do incógnito.

Diante de transformações que rompem o círculo da estabilidade social, o grupo mobiliza-se cognitivamente e afetivamente para nomear e dar sentido à novidade, aproximando-a de sua realidade e desti-

tuindo-a de ameaças. Arruda (2000, p. 244) afirma a este respeito que

[...] qualquer proposição de mudança tenderá a introduzir novos objetos de elaboração (que podem ser novas práticas, novos mitos ou novas idéias) ou novas elaborações de velhos objetos.

Entre as funções das Representações Sociais para os grupos, situam-se a formação de condutas e a orientação das comunicações sociais. É a partir dessas teorias que os grupos, por meio de conversas, orientam suas ações e compreendem a realidade (MOSCOVICI, 1978).

Concomitantemente a essas funções, as RS proporcionam ao grupo o processo de identificação, haja vista que é por meio delas que os indivíduos reconhecem em seus pares signos e práticas sociais próprias e protege o grupo da tensão gerada por um elemento estranho. (JODELET, 2001).

No ato de representar, haverá modificações no que foi dito anteriormente, mediante a comunicação. Desta maneira, pode-se perceber que a representação ultrapassa a reprodução da realidade. O processo de defasagem implica três condições que refletem na construção das representações sociais, sendo que a primeira delas é a *dispersão da informação*, que consiste em uma defasagem constitutiva (MOSCOVICI, 1978). Neste caso, o acesso a informações que o grupo possui, seja por interesse ou por obstáculos de comunicação, interfere sobre o modo pelo qual o objeto de representação é apreendido.

Outra condição que afeta a formação das RS é a *focalização*, que diz respeito

ao grau de implicação e à distância do grupo em relação ao objeto social. Segundo Moscovici (1978, p. 252)

[...] o esforço essencial do sujeito não é para compreender essa teoria no âmbito que lhe é próprio, mas para destacar e pôr em relevo perspectivas que se harmonizem com as suas orientações profundas.

Por último, há ainda a *pressão à inferência*, na qual é exigido do indivíduo ou grupo social que responda sempre, tome posições e seja capaz de agir nas mais diversas situações, fazendo com que este ligue premissas a conclusões, sem relações diretas.

Assim, diante de uma situação estranha, que desestabiliza as certezas de um grupo, são desencadeados dois processos formadores das RS denominados ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003). Tais processos são inseparáveis, ocorrendo simultaneamente na criação de Representações Sociais. A ancoragem é a parte simbólica, e a objetivação se relaciona à parte figurativa. Ao representar, por conseguinte, os grupos sociais destacam uma figura e a carregam de sentido (MOSCOVICI, 1978).

O mecanismo de ancoragem equivale a aproximar aquilo que é estranho em um sistema de significados já presente na vida do grupo. Busca-se, pois, adequar o elemento novo e desconhecido em categorias familiares.

Simultaneamente, a objetivação busca uma estrutura imagética para a representação a fim de tornar os elementos estranhos acessíveis à vida cotidiana. Deste modo, liga-se uma ideia a uma imagem.

Metodologia

Foram entrevistados 40 alunos do curso de Pedagogia da UFMT, sendo 20 alunos do período matutino e os demais do período vespertino, distribuídos de modo equitativo do 1º ao 4º anos da graduação. No roteiro de entrevistas, foram delineadas duas etapas: primeiramente foram direcionadas perguntas a respeito de mudanças no curso de Pedagogia e, posteriormente, as indagações se relacionavam às mudanças na Educação e na vida do Professor.

Buscou-se nesse duplo direcionamento verificar o grau de envolvimento dos acadêmicos com as mudanças, assim como as diferenças e semelhanças nas representações partilhadas para as duas situações.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o devido consentimento dos sujeitos, e depois transcritas e formatadas para o processamento por intermédio do *software* ALCESTE, que possibilitou a categorização dos discursos mediante

classes de palavras características. Além desta análise padrão, o programa oferece uma ferramenta denominada *tri-croisé* que permite ao pesquisador a diferenciação de discursos segundo variáveis selecionadas pelo pesquisador.

Os dados aqui apresentados referem-se à análise *tri-croisé* segundo a variável *Ano*, a fim de obter as diferenças e semelhanças entre as Representações Sociais dos alunos de Pedagogia dos diferentes anos.

Apresentação e discussão dos dados

Ao isolar a variável *Ano*, o *software* ALCESTE processou o texto e gerou quatro classes, cada uma sendo constituída pelos discursos de uma série específica assim identificadas: *ano_1*, *ano_2*, *ano_3* e *ano_4*. Deste modo, ao isolar a variável *ano*, o *software* processou o texto e gerou quatro classes, cada uma sendo constituída pelos discursos de uma série específica. A relação entre as classes se fez segundo o dendrograma subsequente.

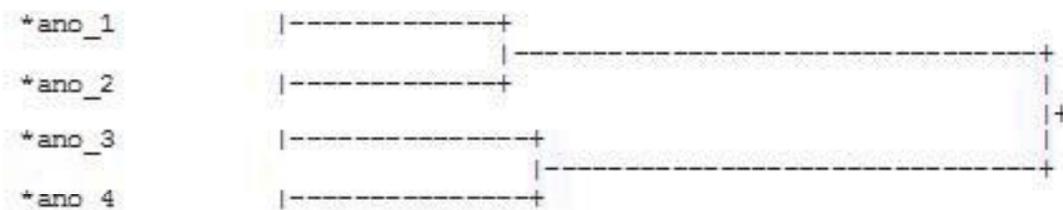


Ilustração 1: Dendrograma gerado pelo *tri-croisé*, a partir da variável *ano*

Optou-se por expor detalhadamente o conteúdo de cada classe, a partir do primeiro ano. Para construir as listas de palavras características, delimitaram-se pontos de corte por χ^2 , que variaram de acordo com a especificidade das classes.

A série inicial do curso de Pedagogia obteve o total de 355 UCEs analisadas, constituindo 18, 28% do discurso total, tendo como ponto de corte as palavras com χ^2 acima de 13,00.

Tabela 1: Palavras representativas da classe 1º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	FR	I
Profissionais, profissional	40	75	53,33	64,17
Método, métodos	13	21	61,9	27,05
Maneira	24	55	43,64	24,36
Depende	28	70	40	22,93
Algo	38	109	34,86	21,26
Melhor, melhora, melhoras, melhore, melhores	54	175	30,86	20,37
Tipo, tipos	20	46	43,48	20,03
Academia, acadêmica, acadêmico, acadêmicos	9	14	64,29	19,98
Aquilo	35	100	35	19,73
Conversar	8	12	66,67	18,92
Incômodo	4	4	100	17,92
Incomodar	4	4	100	17,92
Seria	29	81	35,8	17,37
Mudança, mudanças	185	828	22,34	15,95
For, fora	32	98	32,65	14,27
Humano	6	9	66,67	14,17
Área, áreas	19	49	38,78	14,14
Corre, correr	13	29	44,83	13,89
Inovar	3	3	100	13,43
Moral	3	3	100	13,43
Reunir	5	7	71,43	13,28
Diferenciada	5	7	71,43	13,28
Qualificação	5	7	71,43	13,28

Por meio das palavras características desta classe, observou-se que os assuntos mais marcantes dos alunos do primeiro ano dizem respeito ao envolvimento pessoal diante de mudanças e dos ganhos daí advindos.

De modo geral, acreditam na mudança como aquilo que é novo, diferente aquilo que deve acontecer quando algo não está bom. Assim, acreditam na mudança como algo que possibilita uma evolução.

Eu penso em mudança como crescimento. Se for para mudar que seja para crescer, para melhor, seja na vida profissional ou na vida pessoal. (Suj. 1, 1º ano matutino, sexo feminino).

Quando eu penso em mudança eu penso em algo diferente, algo novo. É o que eu penso em relação a isso. Quando a gente está falando em mudança é algo relativo à transformação, algo novo. (Suj. 9, 1º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, casada, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social)

Na posição dos alunos do primeiro ano, mudar é algo novo, sem relação com o passado, sempre relacionado com o crescimento, sem expectativas negativas. Destacam ainda as mudanças como situações em que se tem muitas coisas a ganhar, especialmente experiência e conhecimento.

Assim, na posição dos alunos do primeiro ano, mudar evoca algo novo, sem relação com o passado, sempre relacionado com o crescimento, sem expectativas negativas. O discurso já delineado na Classe 1 do *corpus* total sobre a avaliação

dos licenciandos perante a eminência de mudanças indica que se necessita de garantias para se engajar nelas.

Eu acho que ele ganha muito, ganha mais conhecimento, um reconhecimento de outros profissionais, apesar de que tem uns que vêem com bons olhos e têm outros que não, mas eu acho que de uma maneira geral, ele está querendo um reconhecimento, quando ele trabalha, ele quer o reconhecimento daquilo, do trabalho que ele está fazendo, porque todo mundo que trabalha quer o reconhecimento de alguém, dos pais. (Suj. 27, 1º ano vespertino, sexo feminino).

Além do conhecimento adquirido pelo investimento em mudanças, a fala acima mostra que, caso o professor se posicione favoravelmente às mudanças, ganha reconhecimento social. Esse discurso parece ter relação com o momento de descoberta da mudança com valorização social, vivenciado por eles por conta da aprovação recente no vestibular.

Deste modo, os acadêmicos do primeiro ano revelam que para que haja mudanças, tanto para o professor na escola pública, quanto para si próprios, é preciso o engajamento pessoal, muitas vezes dito por expressões como *correr atrás*.

[...] não sabia o que era aquilo, eu adquiri muita experiência, de correr atrás. Eu pensava que era outra coisa, eu achava que era uma coisa totalmente diferente a faculdade em si. (Suj. 28, 1º ano vespertino, sexo feminino).

Assim, para esse grupo, o envolvimento individual e o desejo implicado na expressão *correr atrás* parecem uma fórmula infalível, tanto na universidade como

na busca por metodologias diferenciadas na Educação Básica.

Portanto, observa-se que este grupo específico da Pedagogia pouco se pronuncia a respeito de articulação coletiva em situações de mudanças. É possível levantar a hipótese de que perante novos conhecimentos e novas relações estabelecidas com o mundo universitário, os alunos tenham entrado em um estado de intensas transformações de seus grupos de referência, assim como de suas próprias características.

O modo como se ensinava e aprendia na educação básica é substituído por novas ideias na graduação: o discurso sobre aluno passivo, que recebe o conhecimento pronto é substituído por outro, sobre o aluno como sujeito de sua aprendizagem. A figura do professor universitário é vista como a daquele que incita os alunos a buscar conhecimentos, a se articularem, sendo assim corresponsáveis pela sua educação. Esse novo mundo descoberto pelos acadêmicos em Pedagogia parece lhes trazer um fascínio que os faz transpor o mesmo engajamento individual sobre o trabalho do professor, que deve ouvi-los e perceber que o modo de encarar as mudanças advém da postura de cada um.

Diante das dificuldades encontradas em sala de aula, o professor deverá então

buscar novos caminhos, novas práticas e, como já observado, não é pontuada pelos licenciandos a comunicação dos docentes com outras instâncias; seu trabalho é feito de maneira isolada, em prol de seus alunos.

Pode-se notar que os discursos dos licenciandos são diferenciados no tocante ao posicionamento diante das mudanças, sob três perspectivas: 1) a mudança é algo que se deve buscar para melhorar, evoluir; 2) os ganhos como experiência e conhecimento parecem amenizar os riscos inerentes a mudanças; 3) a mudança é algo que se deve desejar e ainda buscar e que requer um engajamento individual.

Por conseguinte, é possível dizer que os alunos de Pedagogia do primeiro ano, mediante suas experiências e transformações em suas representações mobilizadas pela entrada na universidade, percebem de maneira geral as mudanças como situações positivas, em que só se tem a ganhar e para que aconteçam dependem do grau de implicação individual de cada interessado.

O discurso dos alunos do segundo ano apresentou-se em 455 UCEs analisadas, compondo 23,47% do total dos discursos. Para a análise dessa classe, levou-se em consideração as palavras com χ^2 acima de 13,00.

Tabela 2: Palavras representativas da classe 2º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	χ²
Realmente	46	80	57,5	53,99
Maioria	35	64	54,69	36,04
Acredito	55	131	41,98	26,96
Ocorrem	8	9	88,89	21,6
Caso, casos	36	82	43,9	20
Respeito	10	14	71,43	18,11
Realidade	28	61	45,9	17,73
Possa	12	19	63,16	16,88
Deseja, deseje	5	5	100	16,38
Propondo	5	5	100	16,38
Aluno, alunos	130	423	30,73	16,08
Certa	29	66	43,94	16,02
Posição	6	7	85,71	15,19
Papel	11	18	61,11	14,38
Próprio, próprios	22	48	45,83	13,77
Mercado	10	16	62,5	13,73
Sentem	9	14	64,29	13,12
Omisso	4	4	100	13,1
Desejar	4	4	100	13,1
Resolver	4	4	100	13,1

De modo geral, as palavras apresentadas na tabela acima parecem retratar como os acadêmicos do segundo ano pensam sobre a tomada de posições diante das mudanças, especialmente a respeito dos alunos, termo que aparece na classe como um dos vocábulos de maior frequência.

De modo semelhante aos alunos do primeiro ano, os licenciandos situados na segunda série do curso destacam o enga-

jamento individual em situações de mudanças, contudo apresentam mais elementos da prática, o que demonstra maior contato com as discussões acerca da educação. Entretanto, ao se posicionarem diante das mudanças no curso de Pedagogia, assinalam a necessidade de articulação entre seus pares para que consigam as modificações que levantam como imprescindíveis.

De certa forma acho que são os próprios alunos porque se eles se sentem insa-

tisfeitos com a metodologia do curso e de alguma forma eles vão demonstrar isso, ou através do dossiê ou vendo o mercado de trabalho, que o curso não está encaixando no mercado de trabalho. (Suj. 8, 2º ano matutino, sexo feminino).

Então isso faz com que os alunos tomem uma posição em relação a isso, para que isso mude. Então, tanto da estrutura do curso mesmo, como da atitude dos alunos dentro da sala de aula. (Suj. 11, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e participa de movimento estudantil).

Assim como os alunos do primeiro ano, este grupo salienta a necessidade de se engajar naquilo que querem transformar. Contudo, os licenciandos do segundo ano parecem adotar uma postura mais ativa perante as instâncias administrativas do curso, enquanto os ingressantes na Pedagogia direcionam esse engajamento ao discurso sobre aquisição individual de conhecimento.

Reconhecem, pois, seu papel na busca por mudanças, mas também sofrem com os riscos das consequências desse envolvimento. Em maior ou menor grau, os licenciandos do segundo ano em Pedagogia parecem mostrar maior engajamento em relação às decisões coletivas do que aqueles que estão no primeiro ano.

Tem aqueles alunos que se sentem um pouco reprimidos, isso, ou com medo de posteriormente ocorrer uma retaliação, que já ocorreu com os alunos, então eles procuram um meio termo, no caso, eles procuram a gente quando o problema se torna um pouco complicado de se resolver. (Suj. 11, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira,

bolsista de graduação e participa de movimento estudantil).

A fala anterior é de uma aluna que faz parte do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAP), que lida com as demandas por mudanças vindas de seus pares. Assim, conforme o depoimento da licencianda, os alunos que não se sentem confortáveis em se envolver em situações de mudanças, procuram o CAP para mediar sua relação com os superiores da instituição. Desse modo, em maior ou menor grau, os licenciandos em Pedagogia matriculados no segundo ano parecem mostrar maior engajamento em relação às decisões coletivas do que aqueles que estão no primeiro ano. Anunciam, portanto, uma postura ativa dentro na universidade.

Há ainda neste grupo discursos sobre a posição do aluno e do professor na educação básica. Vale lembrar que os alunos não são vistos como atores de sua aprendizagem neste contexto, mas sim com certa passividade na participação escolar. O papel do professor é caracterizado com maior engajamento diante das mudanças na escola.

Acho que nesse caso, os professores, porque já que eles estão ali todo o dia com os alunos, eles conseguem ver realmente o que precisa ser mudado. (Suj. 5, 2º ano matutino, sexo masculino).

Portanto, a fala acima parece colocar o aluno em outra posição na escola. Lá o aprendiz é observado pelo professor e, de acordo com as demandas discentes observadas pelos docentes, os métodos poderão mudar ou não.

Assim, ao situarem o professor como agente da mudança na escola, os licenciandos não ignoram as imposições providas dos órgãos reguladores da Educação e ainda falam delas como obstáculos ao trabalho docente, que devem ser superados.

Tem uns que chegam lá, dá a aula dele, dá o conteúdo que foi imposto e pronto: aprendeu, aprendeu, se não aprendeu tudo bem. Eu já dei a minha aula hoje já está bom. [...] Então de alguma forma ele vai driblar um pouco isso dentro da sala de aula, mas se ele tiver realmente integrado com aquela idéia de ser um educador competente, um educador que realmente busque uma educação melhor, um ensino melhor. (Suj. 8, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social).

O professor, conforme exposto pela fala anterior, deve, idealmente, sair da posição meramente protocolar e ganhar um exercício profissional autêntico, engajado e eficiente. Assim, a mudança de que o professor deverá ser protagonista relaciona-se a sua ação fim, junto com seu aluno, sem esperar auxílio externo.

Portanto, observa-se que os discursos do segundo ano apresentam considerações acerca do aluno, que na universidade é ativo e articulado e na escola aparece diluído no trabalho do professor, sem voz direta para propor mudanças, visto que sua participação está no desempenho de sua aprendizagem.

Quanto aos seus direcionamentos referentes ao professor, nota-se que

acreditam que este profissional deve ser ativo na escola e que deve buscar maneiras de lidar com o que é imposto pelos órgãos governamentais.

Deste modo, os acadêmicos do segundo ano parecem enfatizar aspectos identitários de seu grupo em que, tanto na escola, na condição de futuro professor, como na universidade, no papel de acadêmicos, posicionam-se de forma engajada perante a ideia de mudança.

Assim, pode-se dizer que, apesar das diferenças em relação ao primeiro e segundo anos, ambos possuem proximidade no que diz respeito ao modo de articulação perante as mudanças, que se mostram em ambos os casos, como um trabalho solitário, que para o primeiro ano se refere a sua própria postura na universidade na busca por conhecimentos e, para o segundo, relaciona-se ao posicionamento do professor na escola, que se limita na busca pelo aprendizado do aluno em sala de aula.

No tocante ao terceiro ano, observa-se que o discurso deste grupo organizou-se em torno de 534 UCEs, o que constitui a porcentagem de 27,50% do *corpus* analisado.

Neste grupo, os temas discursivos giraram em torno das expectativas em relação à formação, sobre o profissional pedagogo, o curso de Pedagogia e ainda o que lhes é reservado posteriormente à graduação. As palavras selecionadas foram aquelas com χ^2 acima de 11,00.

Tabela 3: Palavras representativas da classe 3º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	t
Creio	45	53	84,91	90,07
Vejo	65	114	57,02	52,94
UFMT	16	19	84,21	30,96
Foram	21	30	70	27,61
Rede	16	23	69,57	20,66
Geografia	9	10	90	19,7
Campo	13	18	72,22	18,23
Jovens	9	11	81,82	16,37
Povo	6	6	100	15,87
Igreja	6	6	100	15,87
Estranhamento	6	6	100	15,87
Estado, estados	15	24	62,5	14,93
Marido	7	8	87,5	14,51
Total	7	8	87,5	14,51
Cara, caras	8	10	80	13,9
Mulher, mulheres	8	10	80	13,9
Cinco	10	14	71,43	13,65
Estadual	10	14	71,43	13,65
Assim	134	383	34,99	13,42
Militar	5	5	100	13,22
Inesperado	5	5	100	13,22
Estudante, estudantes, estudasse	23	46	50	11,97
Tento	6	7	85,71	11,94
Essencial	6	7	85,71	11,94
Pude, pudesse	10	15	66,67	11,63
Matemática, matemáticas	7	9	77,78	11,47
Cresça, cresce, crescente, crescer	9	13	69,23	11,43
Governo, governos	18	34	52,94	11,24

De modo geral, os acadêmicos do terceiro ano de Pedagogia falam a respeito de sua formação na UFMT e das transformações ocorridas em sua faculdade, dos ganhos e perdas inclusos nela e ainda sobre as mudanças que esperam que ela possibilite no futuro, conforme assinala o discurso abaixo:

[...] aqui da UFMT vai aumentar um ano, e também uma das propostas que eles apresentaram foi da Educação Infantil, creio que seja essa que está na ementa e dá Educação de Jovens e Adultos, que eu não tenho habilitação e que vai ter posteriormente. Em outras faculdades particulares o curso de Pedagogia você faz em três anos, da UFMT aumentou

para cinco, irá aumentar para cinco anos, cobra mais do profissional. (Suj. 30, 3º ano vespertino, sexo feminino).

Eu, por exemplo, eu quero muito fazer meu mestrado, assim que eu acabar a universidade, fazer meu doutorado, quero aproveitar todo o leque que meu curso oferece. Ou então eu posso estar me contradizendo porque, já que eu formo opiniões, o pedagogo está vendo que a rede estadual não está lá essas coisas para dar aula, o pessoal que vem das particulares ou que vem de outras universidades acabam dando aula lá, então eles já estão vendo pelo menos esse lado, a questão salarial, a gente não vê um filho de pedagogo estudando dentro de uma escola pública, não tem. (Suj. 25, 3º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e participa de movimento comunitário ou religioso).

Na primeira fala, a aluna parece anunciar que os profissionais formados nessa universidade saem mais bem preparados do que os que provêm de instituições privadas e que aqueles que se graduarão no futuro serão professores mais cobrados e gabaritados, por se formarem em cinco anos.

No segundo discurso, a acadêmica expõe as possibilidades de mudanças que enxerga em seu futuro, por meio da qualificação profissional. Mestrado e Doutorado são almeçados pela referida aluna como meio de abranger todas as possibilidades que o curso de Pedagogia lhe oferece. Entretanto, ao tomar tal posição, a aluna se propõe a não dar aula na educação básica, já que esta titulação lhe permite entrar em outros espaços, o que lhe parece uma contradição, tendo em vista seus princí-

pios. Ao mesmo tempo, entende que os profissionais que atuam na rede estadual são advindos de faculdades particulares ou de outras instituições, podendo-se inferir que seriam menos qualificados por aceitarem esta posição.

Falam também dos pedagogos que estão em exercício e do tempo necessário para que mudanças desencadeadas pelos futuros profissionais aconteçam.

Eu, novamente puxando aí a questão da experiência pela idade, eu tenho parentes, eu tenho irmãs pedagogas já com pós-graduação e você vê a luta delas e realmente o campo da docência no Mato Grosso foi muito beneficiada até em termos salariais. (Suj.24, 3º ano matutino, sexo masculino, acima de 41 anos, casado, trabalha fora da área de educação e participa de movimento comunitário ou religioso)

Tem um período de tempo para essa transformação, para essa mudança ocorrer, eu creio que seja assim. As práticas continuam, porque muitos que estão na rede, não tiveram uma educação que a gente teve, o curso de Pedagogia passou por várias modificações, igual a mim, vou estudar quatro anos e tem aluno que vai estudar cinco. (Suj. 30, 3º ano vespertino, sexo feminino).

A primeira inquirida refere-se às mudanças acontecidas na vida do pedagogo atuante e considera que houve benefícios em termos salariais ocasionados pela luta destes profissionais.

A segunda licencianda parece desconhecer mudanças na educação da atualidade, compreendendo que as transformações somente irão ocorrer quando os futuros pedagogos, com essa nova formação, entrarem nas redes de

ensino. Ademais, reforça a ideia de que o tempo da graduação irá aumentar e, conseqüentemente, perderá conhecimentos específicos em relação aos futuros colegas de profissão.

Desta forma, os alunos de Pedagogia do terceiro ano da graduação demonstram ter como representações específicas as expectativas em relação à formação, às mudanças anunciadas em Pedagogia, às possibilidades de transformação enquanto futuros pedagogos e ainda a continuidade nos estudos. Nesse sentido, pode-se dizer que o terceiro ano analisa mudanças pontuais e concretas da sua formação

que afetam o nível pessoal e profissional.

As falas dos alunos do quarto ano compuseram 598 UCEs, o que totalizou 30,79% do *corpus*. Para a seleção das palavras características, utilizou-se como ponto de corte o χ^2 de 12,00.

Pode-se observar pelas palavras expostas na tabela abaixo que os assuntos tratados por este grupo de licenciandos referem-se às discussões acerca dos envolvidos e responsáveis por mudanças na educação. Além disso, desvelam o que encontraram na prática de estágio e comentam aspectos associados à construção histórica do curso de Pedagogia.

Tabela 4: Palavras representativas da classe 4º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	χ^2
Questão	86	179	48,04	27,54
Preciso	16	20	80	22,96
Proposta, propostas	20	28	71,43	22,01
Discussões	10	11	90,91	18,76
Caderno, cadernos	8	8	100	18,05
Envolvido, envolvidos	11	13	84,62	17,79
Turma, turmas	25	42	59,52	16,63
Agora	73	163	44,79	16,35
Participei	7	7	100	15,79
Prova, provas	10	12	83,33	15,64
Estágio, estágios	14	20	70	14,58
Você, vocês	186	495	37,58	14,34
Alterar	8	9	88,89	14,32
Olha	27	49	55,1	13,94
Escola, escolas	140	359	39	13,91
Não	394	1160	33,97	13,61
Tendência	6	6	100	13,53
Exatamente	6	6	100	13,53
Posso	25	46	54,35	12,27
Posicionamento, posicionamentos	7	8	87,5	12,12

Os depoentes do quarto ano apontam a gestão democrática como possibilidade de corresponsabilização dentro da escola pelos processos de mudança, contudo relatam que, ao se depararem com a prática de estágio, encontraram uma realidade diferente.

No discurso apareceu isso, mas na prática, eu não consegui perceber explicitamente essa participação efetiva de todos, de alunos, de professores. Infelizmente, me parece que sim porque a gente foi para a escola entrevistar diretora, coordenadora e por meio dessas entrevistas que eu percebi isso, mas não tenho provas, não sei te dizer ao certo se é realmente assim, mas aparentemente nessa escola específica. (Suj. 23, 4º ano vespertino, sexo feminino).

Assim, a perspectiva de mudanças mediante a gestão participava parece, ao terem contato com as escolas, distante do que aprendem na universidade, não obstante creiam que essa modalidade de articulação coletiva seja possível, como mostra a fala a seguir.

Vamos melhorar a merenda da escola? Vamos melhorar a merenda! Eu acho que tem que juntar a comunidade escolar, não tentar um fazer sozinho, mas ele tentar expor suas idéias para que os outros aprovem e o ajudem. (Suj. 10, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social)

Outros alunos pontuam que as mudanças que percebem necessárias a partir das discussões feitas na graduação encontram barreiras na realidade e nas dificuldades em sala de aula. Pode-se

inferir que aquilo que é encontrado na realidade destoava das expectativas dos futuros professores, conforme se nota pelos discursos subsequentes.

Você também tem que se adaptar, mas eu acho que a maior dificuldade em sala mesmo é lidar com tanta dificuldade emocional, devido a essa questão relacionada à Educação e família não formal que o professor tem que atender, tem que se virar; tem que ser psicólogo, pai, mãe, professor, tem que saber dosar. (Suj. 6, 4º ano vespertino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, trabalha em escola e não participa de movimento social).

Mas, a questão da valorização, não só do governo, mas da sociedade mesmo. Você vê pais brigando com professores, pais que não mandam seus filhos para a escola, eu acho que é isso mesmo, mais reconhecimento, não só do lado financeiro, já caiu na mesmice dizer isso. (Suj. 18, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e não participa de movimento social).

As mudanças apontadas por tais falas se referem às ampliações da função docente e à desvalorização social. Entretanto, a última manifestação assinala que a necessidade de reconhecimento do professorado não é algo novo, mas que se naturalizou no discurso e parece apresentar uma realidade inquestionável.

Observa-se que as conclusões sobre a prática do professor nas escolas a partir das declarações dos licenciandos do quarto ano se aproximam do discurso da adaptação, adequação às mudanças, em oposição à busca por transformação, assemelhando-se ainda aos discursos de docentes em exercício, como revelam

estudos recentes nas redes estadual e municipal de ensino de Cuiabá, ao retratarem as representações deste profissional acerca de suas atividades (CÂNDIDO, BATISTA, 2008). Pode-se inferir que o discurso dos licenciandos do quarto ano se aproxima dos docentes em exercício pelo seu contato com a cultura escolar e com as representações sociais partilhadas neste contexto.

Sobre a participação dos alunos de Pedagogia em mudanças na graduação, este grupo salienta que seu envolvimento é insuficiente, sendo que alguns alegam não participarem por falta de implicação pessoal, outros por falta de incentivo da instituição.

Agora você me pegou, não sei te informar, porque aqui na universidade tem um conselho, tem um grupo, na verdade não sei te dizer, não sei te informar. Como eu te falei, eu não participo, e na minha sala ninguém participa. Então eu não posso dizer como que vai ser, eu também não sei, é um erro meu, eu tinha que estar participando, eu tinha que estar sabendo, mas não. (Suj. 40, 4º ano vespertino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, não trabalha e não participa de movimento social).

Metade da sala já falava: não, nós não vamos participar. Esse foi o processo que veio desde o primeiro ano, eles iam lá chamar para participar e o professor falava assim, vocês podem ir, mas eu continuo aqui dando a minha aula. (Suj. 38, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha na área de educação e não participa de movimento social).

Então foi essa mudança que todo mundo sempre pediu: vocês formaram o currículo em cima de pessoas que já tinham prática, e agora, nós não temos, como vai ser?

Acho que essa foi a principal mudança que nós exigimos e exigimos, não sei daqui para frente as outras turmas, mas já está passando por reestruturação, mas quanto a essa questão da estrutura curricular, eu, particularmente, sou contra os módulos, sou contra o sistema modular, acredito que seria melhor se fosse seriado mesmo, mas há pessoas que são a favor. (Suj. 18, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e não participa de movimento social).

As arguições citadas acima demonstram que, segundo os alunos do quarto ano, há pouco envolvimento dos acadêmicos em Pedagogia no que diz respeito às mudanças em seu curso, especialmente as duas primeiras posições. A última fala contradiz as anteriores, ao colocar que os acadêmicos se mobilizaram em prol de transformações curriculares, sem relatar, porém, os resultados deste feito.

Pode-se pensar que esta falta de participação dos acadêmicos do quarto ano parece ser reflexo do momento em que eles se encontram no curso, quando as questões coletivas e a busca por mudanças dentro da academia dão lugar aos interesses individuais e à busca por colocação no mercado de trabalho. Resgatam ainda alguns aspectos da história do curso de Pedagogia, especialmente sobre o currículo que foi base na sua faculdade, construído para cumprir a formação de professores em exercício. Assim, ao trazer à tona esses pontos históricos, retratam a queixa de que houve pouco contato com a prática profissional, como o estágio, dentro de seu curso.

Agora parece que está dentro do currículo que precisaria desde o primeiro ano estar vivenciando mais, até porque, depois destes dez anos, desta formação destes professores que estavam em exercício, mas não tinham o terceiro grau, o pessoal que entrou no curso de Pedagogia é um pessoal mais novo, que não tem o magistério, que nunca deu aula, que escolheram o curso de Pedagogia porque, até porque o curso de magistério saiu também. (Suj. 19, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social).

Assim, as questões que parecem se encontrar no cerne dos discursos deste grupo aludem a como irão ser professores, mediante a pouca prática profissional encontrada no curso. As ansiedades se encontram em dominar as técnicas de ser um bom professor, mais do que questões de cunho coletivo ou teórico. Nota-se que, nesse sentido, os discursos deste grupo se assemelham aos dos demais colegas dos outros anos.

Os sujeitos inquiridos do quarto ano de Pedagogia parecem, portanto, tratar das seguintes questões em suas representações sobre mudanças: 1) o contato com a escola e as diferenças encontradas entre o discurso da academia e a realidade escolar; 2) aspectos da história do curso de Pedagogia e a participação dos alunos em suas mudanças; 3) necessidades de mudanças no curso de Pedagogia.

Pode-se dizer que os temas do terceiro e do quarto anos são próximos por tratarem da busca pela prática profissional e da busca por certezas de uma boa

aprendizagem profissional ainda dentro da universidade. Divergem, entretanto, porque enquanto o terceiro ano salienta suas expectativas em relação ao futuro profissional, as mudanças enxergadas pelos acadêmicos do quarto ano se fazem no confronto com a prática de estágio que transforma as representações fomentadas pelos enfoques teóricos tratados na universidade.

Por fim, é possível distinguir os discursos dos licenciandos de Pedagogia da seguinte maneira:

1) os alunos do primeiro ano entendem que as mudanças são mobilizadas por engajamento individual e são positivas por possibilitarem ganhos. Parecem refletir o ganho imediato que obtiveram com as mudanças: a entrada na universidade;

2) os inquiridos do segundo ano sinalizam diferenças na participação dos alunos em mudanças na escola e na universidade, potencializando na instituição escolar o papel do professor e, na universidade, o papel do aluno. Constatam a necessidade de mudanças na escola e no curso de Pedagogia de maneira mais enfática, especialmente no contexto de sua turma;

3) já o grupo do terceiro ano revela especificamente as expectativas diante de mudanças anunciadas, como, por exemplo, assumir uma sala de aula ou seguir carreira acadêmica, mencionando ainda o conflito diante das reais possibilidades de transformação na carreira profissional de um pedagogo;

4) os alunos do último ano da faculdade de Pedagogia falam com maior propriedade das mudanças vividas no

curso, colocam também o contato com a prática como transformação das ideias adquiridas na universidade e falam dos papéis assumidos pelo professor na escola. Apontam o conflito entre o que aprendem na universidade e a realidade encontrada no contexto escolar, revelando restrições

QUANTO às possibilidades de mudanças.

Utilizando-se do gráfico arbóreo gerado pelo ALCESTE, que revela a relação entre as classes, pode-se ainda chegar às seguintes observações em relação às representações sociais dos alunos de Pedagogia, segundo o ano em que se encontram:

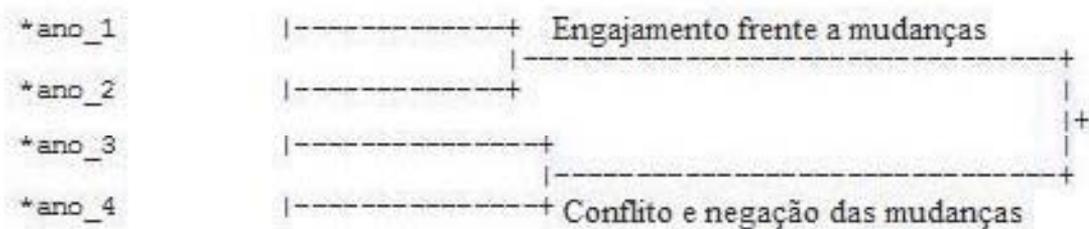


Ilustração 2: Dendrograma gerado pelo tri-croisé, a partir da variável ano

Portanto, nota-se que o bloco dos primeiros e segundos anos fala de um envolvimento pessoal diante de mudanças. Enquanto na primeira série do curso os alunos falam de um engajamento pessoal, dirigido pelo êxito individual recente, no segundo ano são apontadas noções de mudanças na academia e em sua turma, ambas revelando certa idealização. Isto se explica pela função justificadora das representações sociais, na medida em que valoriza a adesão pela profissão docente.

No segundo bloco, onde se encontram os discursos dos terceiros e dos quartos anos, pode-se observar outra focalização sobre a temática. Enquanto nos primeiros anos do curso o engajamento individual é a resposta para a inserção de mudanças na Educação, para os alunos dos últimos anos este não é suficiente. Os

licenciandos de Pedagogia deste bloco revelam os conflitos mediante a inserção na realidade escolar e justificada pela impossibilidade de se apreender os conhecimentos necessários na academia, ou pelas más condições encontradas na escola.

Considerações finais

A análise *tri-croisé* possibilitou um olhar distinto acerca das representações sociais dos licenciandos em Pedagogia, ao separar seus discursos pela variável *ano*. O *software* facilitou, por meio dessa ferramenta, a compreensão das especificidades do grupo de alunos de acordo com a série em que se encontravam. Deste modo, enquanto o programa computacional forneceu a classificação dos dados gerais e, mediante a análise, revelaram-se

as representações sociais consensuais dos acadêmicos, a averiguação gerada pelo *tri-croisé* permitiu que se observassem os dissensos encontrados nos discursos dos subgrupos divididos por ano na graduação.

Notou-se que as representações sociais dos alunos de Pedagogia do primeiro ano destacaram os significados atribuídos às mudanças, considerando-as como situações que se devem buscar para melhorar e evoluir. Esta busca se mostra por tais alunos como algo pelo qual se deve depreender um esforço individual, sem mencionar articulação coletiva com seus pares, centrada na universidade.

Os riscos decorrentes de mudanças não são pontuados pelos alunos do primeiro ano, que parecem amenizar tal possibilidade ao acreditarem em ganhos advindos das mudanças, como a experiência e o conhecimento.

Os licenciandos do segundo ano enfatizaram temáticas relacionadas à dicotomia apresentada previamente entre o aluno que estuda na escola como elemento passivo na proposição de mudanças e os universitários, que se mostram ativos e implicados ao buscarem melhorar os seus interesses. Deste modo, a prática *correr atrás*, em suas próprias palavras, é incorporada na universidade, o que revela a função identitária das representações sociais, pois, na medida em que ele muda de *status* ao se tornar universitário, muda também a forma como ele percebe a si mesmo e as expectativas sociais ao seu redor.

Além disso, intensificam a importância do trabalho do professor nas mudanças

educacionais, reforçando assim uma identidade positiva que legitima a escolha pelo curso e a permanência em tal profissão no futuro.

Os primeiros e segundos anos formam, assim, um bloco de significados próximos em que as mudanças se mostram possíveis mediante o engajamento individual, ora na vida pessoal (primeiro ano), ora na vida acadêmica (segundo ano).

O terceiro ano tem como discurso específico as expectativas em relação à sua profissão, apresentando as possibilidades de atuação no futuro. Ademais, refletem acerca das mudanças anunciadas na Pedagogia, por meio da contextualização do curso e da projeção da profissão. Estas projeções revelam, no discurso deste grupo de licenciandos, certo conflito diante do que é estudado na academia e as expectativas relativas à prática profissional.

Por fim, o grupo do quarto ano assinala as dificuldades encontradas em mudanças nas escolas, enfrentadas por eles na prática de estágio. Também salientam aspectos históricos do curso de Pedagogia e reforçam as necessidades de mudanças no curso, especialmente no que se refere ao aumento de contato com a prática durante a formação, refletindo neste grupo a tensão entre teoria e prática.

Os terceiros e quartos anos formam, deste modo, outro conjunto de significados, no qual há uma transformação das representações sociais construídas nos anos iniciais do curso. Se inicialmente o engajamento pessoal anunciava a concre-

tização de mudanças, nos últimos anos há o conflito e a negação dessas mudanças.

Percebe-se, por conseguinte, que, nos anos finais da graduação em Pedagogia, há um rompimento com o discurso da mudança e a negação do conhecimento acadêmico em nome de sua adaptação à realidade do mercado de trabalho. Quando esses alunos referem-se ao professor na escola pública, nota-se ainda uma incorporação do discurso acerca da desvalorização e vitimação do professor.

Assim, pode-se pensar na existência de uma imobilização do pensar sobre a realidade do trabalho docente que se justifica por meio dos discursos, tais como a teoria aprendida na universidade que se mostra inócua pelos licenciandos, a realidade psicossocial dos alunos, a realidade das condições de trabalho, o baixo *status* social do trabalho docente.

Nota-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT se apresentam segundo o binômio da conservação e mudança. A mudança é localizada individualmente, na inclusão do sujeito na vida universitária, no nível prático instrumental, especialmente nos primeiros anos do curso. A conservação se apresenta especialmente nos discursos dos terceiros e quartos anos que, ao se depara-

rem com as dificuldades de sua profissão e com a necessidade de implicação neste movimento, incorporam o discurso da desvalorização docente e o naturalizam, o que favorece a manutenção da representação preexistente.

Esse movimento reflete a preservação identitária do grupo que, diante do estranhamento gerado pelas incertezas das mudanças, recai sobre a conservação. Além disso, há uma negação da ação propositiva do professor, em função das decisões *top-down*, assim como do individualismo que opera na cultura escolar e parece organizar suas representações sociais.

Portanto, observa-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT constituem um movimento ancorado no engajamento individual perante sua formação e sobre as necessidades de mudanças na Educação, transformando-se em uma queixa imobilizadora, que impede a sua implicação nas mudanças.

Nota:

¹ Pesquisa sob orientação da Professora Doutora Daniela Barros Silva Freire Andrade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPG/UFMT.

Referências

BENTO GUTH, F. *Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor*. 2008. 326f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CÂNDIDO, F.; BATISTA, C. M. P. *Ouvindo professores*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2008. 236p. (Coleção Educação e Psicologia, v. 11, Coordenação Eugênia Coelho Paredes).

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. Mudar a prática de ensino e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: MONTEIRO, F. M. A. et al. (Org.). *Trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MORGADO, L. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, I. A. *A linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá*. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

Recebido em março de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.

Análise da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente-SP (2001-2006)

The analysis of the production of the Post-Graduate Programme in Education of the Science and Technology Faculty – UNESP – Presidente Prudente-SP (2001-2006)

Célia Maria Guimarães¹

Alberto Albuquerque Gomes²

Silvia Adriana Rodrigues³

Claudia Cristina Garcia Piffer Lopes⁴

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin⁵

Juliana Gonçalves Diniz Fernandes⁶

Sonia Maria Coelho⁷

Juliana Aparecida Matias Zechi⁸

¹ Doutora em Educação, professora da UNESP, campus de Presidente Prudente. E-mail: cmgui@fctunesp.br

² Doutor em Educação, professor da UNESP, campus de Presidente Prudente. E-mail: alberto@fctunesp.br

³ Mestre em Educação, professora da UFMS, campus do Pantanal. E-mail: onylsil5@gmail.com

⁴ Mestre em Educação, professora substituta UNESP, campus de Presidente Prudente. Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: claudiapiffer@ig.com.br

⁵ Doutora em Educação, professora da UNESP, campus de Presidente Prudente. E-mail: fatimadiasgomes@gmail.com

⁶ Mestre em Educação, educadora social do Centro Social Marista de Florianópolis-RS. E-mail: julianagdf@yahoo.com.br

⁷ Doutora em Educação, professora da UNESP, campus de Presidente Prudente. E-mail: soniacoeelho10@uol.com.br

⁸ Mestre em Educação, professora substituta da UNESP, campus de Marília, professora da UNIESP – Campus de Presidente Venceslau. E-mail: juzechi@ig.com.br

Resumo

O presente texto apresenta os resultados da investigação com nuances de um estudo do tipo “estado da arte”, que teve como objetivo principal analisar as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE - FCT/UNESP) produzidas pelos alunos ingressantes entre os anos de 2001 e 2004 e defendidas no período compreendido entre 2001 e 2006. A partir de roteiro elaborado com seis itens de análise, os trabalhos foram examinados em relação aos temas abordados, metodologias, técnicas empregadas, fundamentos teóricos, assim como ao objetivo das pesquisas.

Palavras-chave

Dissertações. Educação. Estado da arte.

Abstract

The following text presents the results of an investigation that contains traces of a “state of the art” study and that had as its main goal to analyze the papers developed by the students in the Post graduation Program in Education of the Sciences and Technology College of Paulista State University (PPGE – FCT / UNESP) between the years of 2001 to 2004. Those papers were officially presented during the course of the period between the years of 2001 to 2006. According to a previously traced script for that analysis, which included six analysis items, the papers were observed under the following aspects: the chosen themes, methodology, invested techniques, theoretical foundation, such as the main objective of those researches.

Key-words

Dissertations. Education. State of the art.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a produção de dissertações dos alunos ingressantes entre os anos de 2001 e 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE - FCT/UNESP), no período compreendido entre 2001 e 2006. Os trabalhos foram examinados em relação aos temas abordados, metodologias, técnicas empregadas, fundamentos teóricos, assim como ao objetivo das pesquisas.

O PPGE-FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, iniciou suas atividades

em agosto de 2001 e conta atualmente (julho de 2009) com 82 dissertações defendidas e 22 professores pesquisadores relativamente jovens, iniciando sua carreira como orientadores em Programas de Pós-Graduação, com algumas exceções, pois temos alguns professores com experiências prévias em outros Programas de Pós-Graduação.

No último processo de avaliação nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse PPGE foi avaliado com nota 4. Portanto, acreditamos que um primeiro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de tratar-se de um programa em fase de consolidação e adequação aos cânones

da produção do conhecimento e às regras das agências reguladoras dos Programas de Pós-Graduação, no Brasil. Ou seja, passamos por uma fase inicial de amadurecimento e de aprendizado para a maioria dos orientadores do PPGE. Acrescente-se a isso a inexperiência em realizar pesquisa científica, própria da maioria dos alunos, bem como o encurtamento do tempo

que os mestrandos têm para realizar a pesquisa.

No período analisado, ingressaram 46 alunos, sendo que até dezembro de 2006 ocorreram cinco desistências, ao passo que 36 alunos defenderam suas dissertações, ou seja, 78% do total, enquanto cinco defenderam em anos seguintes, na seguinte proporção:

Tabela 1 - Dissertações defendidas no período analisado

Ano de ingresso	Alunos ingressantes	Total de defesas	Percentual de defesas
2001	10	10	100
2002	10	9	90
2003	10	8	80
2004	16	9	56
TOTAL	46	36	78

Fonte: Pesquisa bibliográfica - 2007

Para que pudéssemos analisar as 36 dissertações defendidas, o primeiro passo do grupo formado por professores e alunos do Programa foi elaborar um roteiro, contendo aspectos que oferecessem a possibilidade de análise rigorosa, que imprimisse unidade ao trabalho do grupo e permitisse captar as informações necessárias para atender aos objetivos da pesquisa. Quer dizer, analisar as dissertações defendidas no período indicado, apontando os aspectos exitosos e aqueles que poderão ser aperfeiçoados na produção discente e docente do Programa, nas fases posteriores em relação às pesquisas dos alunos.

A construção do instrumento passou por um processo que consistiu em diversas revisões e acertos, os quais foram executados utilizando-se procedimentos individuais, seguidos de momentos coletivos. A última versão do formulário foi composta de seis itens de análise, a saber: identificação do trabalho; conteúdo (do resumo); opção teórico-metodológica (abordagem teórica, problematização, definição de objetivos, tipos de estudos, técnicas e métodos, populações analisadas, apreciação geral do trabalho); considerações finais e contribuições apresentadas.

Dessa forma, a investigação traz nuances de um estudo do tipo “estado

da arte". A esse respeito, enfatiza Ferreira (2002, p. 58):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Assim, embora este trabalho não possa ser caracterizado como "estado da arte", em seu sentido clássico, adotamos procedimentos típicos dessa abordagem, pois nos interessava identificar tendências

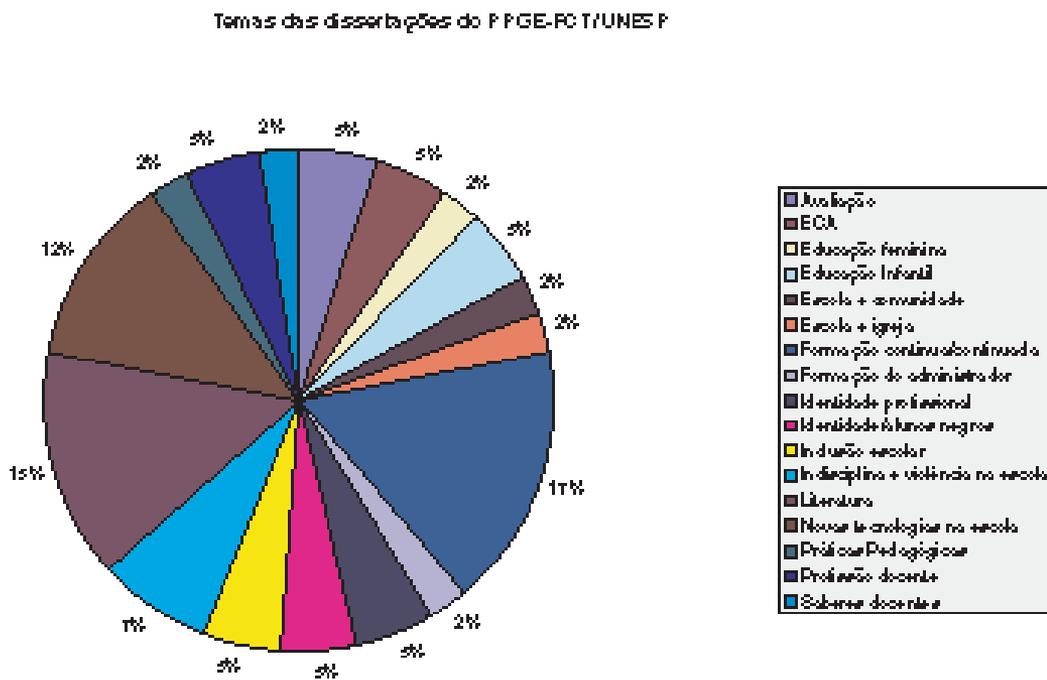
da produção do programa e alternativas metodológicas recorrentes, buscando contribuir para o aperfeiçoamento dessa produção.

1 Sobre as especificidades das dissertações

1.1 Temas e problemas das pesquisas

Em relação aos temas das pesquisas, apontados no Gráfico 1¹, observamos o predomínio de estudos sobre literatura, com 15% (abordagens sobre literatura infantil, políticas públicas para leitura etc.; formação continuada/contínua de professores, com 17%; e uso de novas tecnologias em ambiente escolar (12%). Em menor proporção, registram-se estudos sobre indisciplina e violência escolar, aspectos da profissão docente (mal-estar docente; formação em serviço etc.), identidade profissional de professores; inclusão escolar e minorias étnicas (afrodescendentes no ensino superior e identidade étnica de afrodescendentes).

Gráfico 1 – Temas das dissertações do PPGE-FCT/UNESP



Fica evidente que predominam temas que fazem parte da pauta de discussões da educação contemporânea, em nosso país. Os temas que aparecem em menor proporção também são foco de atenção dos pesquisadores em educação. Importante destacar ainda que a maioria dos trabalhos examinados tem como *locus* as redes públicas de ensino (municipal e estadual) e, como sujeitos, professores, alunos, coordenadores e orientadores pedagógicos dessas redes.

Tais dados nos permitem ressaltar:

Uma tendência, já diagnosticada por pesquisadores desde o final dos anos 1980 – e, a nosso ver, derivação da influência da

“agenda pós-moderna” na área (MORAES, 2004) – é a do crescimento da incidência de recortes temáticos restritos, da ênfase em aspectos muito particulares da educação. Pode-se mencionar, neste ponto, o destaque a “tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância [...] de recortes que incidem sobre a conjuntura presente” (WARDE, 1990, p.73). Como assinala Warde, os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as pesquisas desenvolvidas na área. Dito de outro modo, um acentuado “presentismo” pós-moderno – ou o foco na sucessão de presentes perpétuos (JAMESON, 1998) – parece nortear algumas das pesquisas educacionais mais recentes. (KUENZER; MORAES, 2005, p.1357).

Além disso, a preocupação com a questão da formação de professores presente nos estudos sobre formação continuada/contínua, identidade profissional e uso de novas tecnologias no ambiente escolar refletem a característica inicial do Programa, que tinha como área de concentração a formação de professores, posteriormente ampliada para Educação.

1.2 Objeto e objetivos de pesquisa

Os objetos de pesquisa das investigações analisadas apresentam uma grande diversidade, pois decorrem de diferentes temáticas que se assemelham em virtude de remeterem ao então eixo do programa, qual seja, a formação docente.

Os estudos do PPGE - FCT/UNESP seguem a tendência das pesquisas educacionais brasileiras, que, conforme Gatti (2004, p. 130), preocupam-se com a “compreensão das condições dos determinantes educacionais, como também com os mecanismos internos às escolas”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), esta é uma característica marcante da pesquisa qualitativa, uma vez que, nessa abordagem, a procura está menos nos resultados e mais na “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação correlacionada ao contexto do qual fazem parte, incluindo-se aí os elementos endógenos e exógenos da estrutura da instituição escolar”.

Examinando os objetos de estudo, detalhadamente, observa-se que apresentam estreita relação com a trajetória pessoal e profissional de seus autores, corroborando as afirmações de Bogdan

e Biklen (1994, p. 85), segundo os quais a biografia pessoal interfere de maneira decisiva na escolha dos objetos de investigação, porque “certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliciantes porque intervieram na vida do investigador”, como algo que o leva ao interesse sobre esse objeto de forma instigante. Ampliando esse entendimento, os mesmos autores ainda indicam que a abordagem qualitativa exige examinar o mundo com a premissa “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

Gatti (2008, p. 40), por sua vez, ressalta:

Novas linhas de proposições e análises aparecem mostrando uma reversão no eixo das preocupações e discussões no campo da Educação. Por exemplo, os estudos do cotidiano escolar em suas múltiplas e particulares facetas, trazem à tona modos de investigação diferenciados e um novo discurso, que envereda pela consideração das identidades e subjetividades, nas suas particularidades e no coletivo (comunitário ou societário) com que se compõem. Aspectos das culturas locais são abordados mostrando-se diferenciações, especificidades, bem como elementos mais genéricos e os elementos do movimento da conservação social. Nesse caminho verifica-se que nas investigações e reflexões no campo de estudos da Educação coexistem enfoques variados, seja teórica, seja epistemologicamente – métodos de investigação, com lógicas diversificadas, do quase-experimento aos métodos naturalísticos, estão presentes e convivem. Incorporam-se novas tendências quanto a temáticas e tipos de problemas, refletindo preocupações sociais

trazidas pelo momento de transições agudas que vivemos: na cultura, na luta das “minorias”, nos extremos das condições sociais, pelos surdos conflitos presentes na vida de diferentes grupos sociais e das pessoas. Isto vem refletido nas preocupações investigativas da área, [...] Isto “recria” problematizações em pesquisa.

O comentário de Gatti pode ser entendido à produção ora analisada. Como já enunciado anteriormente, entre os trabalhos investigados, observamos uma diversidade de abordagens que revelam dois aspectos importantes: 1. a riqueza do universo da pesquisa educacional, elegendo como foco específico certos aspectos do cotidiano escolar; 2. o olhar dirigido para espaços de atuação/participação dos pesquisadores, revelando os impactos das biografias pessoais e a necessidade de compreender os espaços escolares nos quais estão inseridos.

Quanto aos objetivos das pesquisas, verificamos a preocupação em *analisar, investigar, elucidar/entender/compreender, identificar/descrever/mapear e discutir/refletir* sobre aspectos diversos do cotidiano escolar, evidenciando que os verbos utilizados para definir os objetivos apontam que os estudos se encontram nos estágios do conhecimento e da compreensão dos objetos (SANTOS, 2004) e, devido a isso, fundamentam-se mais em processos explicativos do que interpretativos.

Esse aspecto mostra-se como relevante na medida em que o Programa de Pós-Graduação exige do pesquisador uma adequação dos seus objetivos ao tempo disponível para a realização da pesquisa (nesse período, 36 meses).

A grande tendência constatada é que as pesquisas objetivaram atuar no nível de análise dos dados referentes a seu objeto de estudo. É preciso considerar, nesse aspecto, que o tempo médio de defesa das dissertações analisadas foi de 31 a 36 meses, num percentual de 36%, seguido o tempo de 25 a 30 meses, com 33% das defesas, tempo exíguo para um tratamento mais aprofundado de dados de tal complexidade, como foram os encontrados pelos pesquisadores.

Desse modo, pesquisas com objetivos que extrapolem o nível da análise ficariam comprometidas, em virtude do curto prazo para defesa aliado à inexperiência em pesquisa, por parte da maioria dos mestrandos.

1.3 Tipos de estudo e opções metodológicas

Ao analisar os tipos de estudo realizados pelos discentes, no PPGE – FCT/UNESP, observa-se o predomínio da opção metodológica para investigações que podem ser denominadas do tipo qualitativo (estudos de caso, pesquisa etnográfica etc.), conforme demonstrado na tabela abaixo. As indicações presentes na tabela são exatamente aquelas feitas pelos autores, no corpo de seus trabalhos. Esse aspecto merece destaque, pois verificamos indicações de pesquisas do tipo estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação e pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que há referências vagas sobre abordagens qualitativas, revelando que, para alguns autores, faltaram mais clareza e precisão na definição dos tipos de estudos desenvolvidos.

Tabela 2 - Opção metodológica

Tipo de estudo	Frequência
Estudo de caso	12
Abordagem qualitativa	8
Pesquisa ação	5
Pesquisa bibliográfica	4
Abordagem quanti/qualitativa	3
Pesquisa etnográfica	3
Pesquisa histórica	1
Total	36

Fonte: Pesquisa bibliográfica - 2007

Ainda considerando o tempo máximo para conclusão das dissertações (36 meses), podemos sugerir que os tipos de estudo encontrados parecem ser os mais indicados, com exceção dos nomeados como pesquisa-ação e pesquisa etnográfica, os quais exigem maior inserção e tempo de permanência do pesquisador no campo de estudo.

Isso não significa que abordagens da espécie estudo de caso sejam mais simples. Para André (1995), o estudo de caso permite tanto ao pesquisador como àquele

que se utiliza de seus resultados colocar-se no lugar do outro para entender essa experiência. Segundo Goldenberg (2007, p. 33), o estudo de caso é “uma análise holística, a mais completa possível” que, para tanto, emprega diferentes e variadas técnicas para obtenção de informações.

Tal tendência está presente nos estudos desenvolvidos no PPGE – FCT/UNESP, onde se observa a variedade de uso de técnicas, com predomínio da entrevista, recorrente em 84% das dissertações.

Tabela 3 – Técnicas de pesquisa

Tipos de técnicas	Frequência
Entrevista	23
Questionário	19
Observação	14
Análise documental	14
Observação participante	5
Grupo focal	2

Fonte: Pesquisa bibliográfica - 2007

Além das técnicas apresentadas na tabela acima, apareceram, ainda com frequência menor, dramatização, desenho, relatos, depoimentos, história oral, fotos e vídeos.

Cabe destacar que, dentre as 32 pesquisas que adotaram trabalho de campo, somente uma pesquisa usou um único instrumento para a obtenção dos dados (questionário), sendo marcante a adoção de dois ou mais instrumentos, com predominância de entrevistas e questionários.

Em relação ao tratamento dos dados, percebe-se a forte influência da lógica quantitativa. Na sua apresentação, foram usados gráficos, tabelas e categorias de análise elaboradas *a priori* ou não. Sobre a análise dos dados, mesmo aquelas pesquisas que foram apontadas como sendo realizadas a partir de uma perspectiva dialética ou fenomenológica, nota-se que são marcadas por nuances positivistas. Tais dados corroboram a afirmação de Gatti (1999), para quem a tradição positivista, embora ligeiramente relativizada, ainda influencia de forma significativa os círculos acadêmicos e as investigações na área das Ciências Humanas.

No que diz respeito ao uso de referencial teórico para fundamentar as opções teórico-metodológicas, a obra mais utilizada foi a intitulada *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*², citada em 18 trabalhos, seguida por *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos³, mencionada em oito trabalhos, *Introdução à pesquisa em*

ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação⁴ (sete estudos), *Etnografia da prática escolar*⁵ e *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*⁶, ambos os livros citados em seis trabalhos.

1.4 População pesquisada

Quanto à escolha dos sujeitos das pesquisas, observamos a preocupação dos autores em dar voz aos professores oriundos de diversos níveis do ensino, notadamente aqueles do Ensino Fundamental, com destaque para os professores atuantes nas séries iniciais (1^ª a 4^ª séries/anos).

Além de professores/educadores, são citados como objetos de análise diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos, gestores, mediadores técnico-pedagógicos, formadores, cursistas, atendentes de Educação Infantil, recreacionistas⁷, auxiliares de recreacionistas e coordenadores dos cursos de informática, profissionais que atuam com educação especial, jovens com deficiência visual, alunos e membros da Igreja Pentecostal.

Quatro dissertações se caracterizam como pesquisas de cunho teórico, tendo como objetos de estudos: obras de literatura infantil brasileira; livro de imagem; a produção de Monteiro Lobato (ilustração do *Saci*) e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho "Educação da criança de 0 a 6 anos", da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

1.5 Locais de pesquisa

No que diz respeito aos locais de realização das pesquisas, foram efetivadas, principalmente, em Presidente Prudente (SP), num total de 19 trabalhos (52,77%). Foram realizadas investigações também nas cidades de Andradina (SP), Adamantina (SP), Araçatuba (SP), Marília (SP) e Junqueirópolis (SP). Uma dissertação foi desenvolvida em dois municípios: Presidente Prudente e Parapuã (SP), enquanto três trabalhos não identificaram a cidade, porém informaram que os estudos foram realizados no Estado de São Paulo.

Essas informações denotam que o *locus* das pesquisas do PPGE – FCT/UNESP é predominantemente a cidade onde se localiza o programa e municípios próximos, sendo que a de maior distância fica a aproximadamente 205 quilômetros de Presidente Prudente. Tal fato indica que o programa vem de fato atingindo uma de suas metas, que é a de atender à demanda regional.

As exceções a essa situação referem-se a quatro pesquisas: uma que abordou 60 unidades do SENAC, localizadas no Estado de São Paulo, incluindo o município de Presidente Prudente; outra que investigou um curso a distância, vinculado à Secretaria do Estado da Educação de Goiás; uma terceira que entrevistou professores da Cooperativa dos Profissionais de Educação do Mato Grosso do Sul, localizada na cidade de Campo Grande; e outra que foi realizada em escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo.

1.6 Contribuições oferecidas pelos estudos analisados

As contribuições se organizam em torno de temas relacionados às políticas públicas, à formação e trabalho do professor, ao enfrentamento da violência e indisciplina em meio escolar e aos aspectos relacionados à educação, ao exercício da docência e à criança. As contribuições que podem ser destacadas com base nas dissertações examinadas são:

- questões relativas às políticas públicas
 - apontamentos/sinalizações importantes para a elaboração de políticas de formação continuada para professores e orientadores pedagógicos;
- formação e trabalho do professor
 - discussão detalhada do ECA, articulada à formação e atuação do professor;
 - violência em meio escolar na agenda de formação de professores;
 - apontamentos para um trabalho mais articulado com a produção de textos e sua avaliação;
 - a importância dos estudos de semiótica para compreensão da linguagem visual, apontando para a necessidade de incorporação dessa temática nos cursos de formação de professores;
 - a formação de educadores para o uso das TICs como ferramenta na potencialização de projetos, e a educação para vivência, reflexão e desenvolvimento de valores;
 - o estabelecimento de princípios que podem nortear a formação de educadores do ensino profissionalizante que atuam em cursos de informática;

- pesquisa-ação que realizou a formação em serviço de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas potencializadoras de habilidades na construção de projeto interdisciplinar;
- a discussão do papel da formação inicial ou continuada em serviço, no sentido de apontar caminhos para evitar ou superar o “mal-estar docente”;
- explícita, entre as dificuldades para efetuar uma capacitação em serviço, a falta de apoio dos gestores que não disponibilizam o tempo necessário para capacitação e, por parte dos professores, a não conscientização da necessidade de uma formação permanente e contínua, a não aceitação das diferenças e a resistência a inovações em suas práticas pedagógicas. Tais informações indicam que é necessário um processo de capacitação a longo prazo, que se inicie com cursos sobre o uso do computador e os *softwares*. A própria autora ressalta como problema o tempo disponível para capacitar um grupo pequeno de professores. Essa constatação permite vislumbrar as dificuldades que provavelmente um professor irá enfrentar para trabalhar com seus alunos, principalmente no sentido de promover a inclusão das pessoas com deficiência.
- sobre indisciplina e violência em meio escolar
 - análise das situações de indisciplina escolar, considerando fatores “endógenos” dos sujeitos envolvidos;
 - ausência de abordagem da indisciplina, na escola, pelas agências formadoras dos profissionais;
 - debate sobre a lei (ECA) e violência em meio escolar, principalmente no sentido de esclarecimento dos profissionais envolvidos com educação sobre legislação que protege a infância e a juventude, no Brasil;
 - elementos para análise da atuação e o comportamento do professor perante situações de indisciplina, inovando ao propor a análise focando o professor iniciante;
 - apresentação de possibilidades legais (ECA) de enfrentamento de problemas presentes no cotidiano escolar.
- temas diversificados relacionados à educação
 - elementos da prática do diálogo escola-comunidade como forma de superar os problemas educacionais;
 - contribuições teóricas para a discussão do ensino de álgebra, como, por exemplo, os equívocos dos livros didáticos para o ensino da álgebra e formas de repensar a prática pedagógica a fim de tornar o assunto mais interessante aos olhos dos alunos;
 - reflexão sobre os processos de constituição da identidade negra, no Brasil, além da indicação de uma bibliografia de referência para discussão do preconceito racial, na atualidade, além de procedimentos para se identificar e lidar com o tema da discriminação e preconceito racial na escola;
 - discussão sobre os Centros de Convivência Infantil da UNESP, envolvendo

- experiências de profissionais já consolidadas à luz das teorias educacionais;
- mapeamento cuidadoso acerca dos embates sobre os conceitos de infância, cultura e identidades infantis, tendo como recorte os trabalhos produzidos no interior da ANPED, nos últimos anos;
 - discussão sobre o uso do conceito formação contínua em serviço;
 - discussão da pertinência e adequabilidade do Provão - sistema de avaliação do ensino superior da época;
 - contribuição coerente e necessária para o entendimento da construção da identidade do profissional docente brasileiro, o momento histórico atual e as implicações desse momento em sua vida profissional e/ou pessoal.

Algumas considerações

Gatti (2008, p. 36) aponta reiteradamente que “nas últimas décadas do século vinte aumentou na literatura internacional o debate em torno da definição do campo da Educação e de seu objeto”. Ou seja, o campo educativo tem sido tomado como objeto de estudo, ensejando uma delimitação mais precisa do campo de investigação, bem como métodos e técnicas de abordagem.

Os problemas trazidos a público, nos textos e nas discussões, sinalizam as inquietações que permeiam particularmente a vida nas escolas, as questões dos conhecimentos a priorizar e suas formas de tratamento didático à luz, seja de novas visões culturalistas, seja de perspectivas atuais quanto ao desenvolvimento humano, seja a das tecnologias e

multimídias, seja as do ângulo de gênero e/ou etnia, seja as da crise que perpassa a compreensão sociológica contemporânea quanto às estruturas e conjunturas sociais, especialmente o que se passa nos grandes centros urbanos. Novas categorias se colocam, outras precisam ser elaboradas ou reelaboradas. Há uma diversidade de situações examinadas, ensaios de intervenção analisados, notando-se, por outro lado, a convergência de alguns problemas, por exemplo: as dificuldades didático-metodológicas no âmbito escolar; questões do preparo do professor, quer para lidar com as crianças que diante deles estão, quer para enfrentar as particularidades que eles trazem em seu repertório cultural e seus modos de agir e pensar; questões de uso de materiais e multimídias; questão dos tempos na aula e na escola; as intersecções professor-aluno-organização escolar; o espaço escolar, como ambiente; quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais; problemas de atualização de currículo ante as mudanças no mundo científico e nos conhecimentos, sobretudo há a questão pouco enfrentada, mas sempre subjacente sobre: qual currículo? O quê ensinar? Com qual filosofia educacional? Há trabalhos discutindo questões de conscientização do professor em relação às suas práticas, relativos à pesquisa da e na prática pedagógica, bem como há trabalhos que recolocam a discussão da ação moral na escola, e as questões éticas do processo de escolarização, tendo como pano de fundo o problema dos valores sociais e educacionais. Todas essas questões acabam por demandar novas perspectivas filosóficas na compreensão do fenômeno educacional. (GATTI, 2008, p. 41).

As preocupações elencadas por Gatti, no trecho acima, podem ser identi-

ficadas entre as dissertações analisadas neste estudo. Além da complexidade dos temas recorrentes na pesquisa em educação, acresce que o processo de produção do conhecimento sobre o fenômeno educativo nos coloca diante de questões para as quais se exige preparo intelectual, disciplina de pesquisador e maturidade na análise de dados.

Dentre essas questões, podemos destacar as seguintes:

- escolha de temas relevantes;
- abertura ao diálogo;
- socialização da produção acadêmica;
- abertura à crítica e debate;
- sentido ao conhecimento produzido;
- busca de rigor científico

Estas parecem razões suficientes para este trabalho que, embora não possa ser denominado “estado da arte”, apropriou-se de alguns encaminhamentos e estratégias dessa modalidade de estudo.

Por outro lado, Kunzer e Moraes (2005, p. 1.349) destacam a ação reguladora da CAPES no tempo para titulação:

[...] registre-se, ainda, a ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos. O controle do tempo médio de titulação, articulado à política de concessão de bolsas, embora tenha desempenhado importante papel no redimensionamento dos excessivamente longos tempos de conclusão de mestrado e de doutorado, também forjou seu contrário: em particular, o aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado. Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação, principalmente no mestrado. Neste nível,

a inexperiência em pesquisa, articulada à não rara fragilidade da formação teórica anterior, demandaria um tempo maior para o amadurecimento acadêmico de grande parte dos alunos.

Percebe-se, com isso, que a produção de conhecimento, no campo da educação, é marcada pela complexidade que caracteriza o fenômeno educacional, já que essas produções possuem um caráter de confluência de várias disciplinas. Há as especificidades da área, como currículo, ensino e aprendizagem, formação de professores, mas há, também, as questões que envolvem cultura, linguagens e movimentos sociais.

Essa diversidade abarcada pela área da Educação foi demonstrada a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, uma vez que observamos a dificuldade em estabelecer a identidade da educação como campo de produção de conhecimentos. Devido a isso, mostra-se frequente o hibridismo teórico, nas análises das pesquisas educacionais.

Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1.355) ressaltam:

Este aspecto, lembra Warde (1990), apresenta um ângulo positivo que é o de contribuir para que a área saia dos estreitos limites de um certo ‘pedagogismo’ que, em boa medida, ainda tolhe as pesquisas produzidas; mas, por outro lado, acarreta o risco de acentuar uma dispersão teórica e metodológica que não encontra âncora no campo educacional, nem tampouco no da filosofia, da psicologia, da sociologia ou da economia. Uma dispersão que, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico que a faz perder a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais.

Refletindo, por conseguinte, acerca dessa e de outras questões, percebemos que, com base no presente estudo, tornou-se possível visualizar o quadro das investigações que vêm sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação – foco desta pesquisa – e, com isso, apreendemos uma análise aprofundada dos estudos desenvolvidos.

A partir do quadro demonstrativo possibilitado por este estudo, em que foi trazido o que tem sido priorizado nas investigações, acreditamos que pudemos avançar nas discussões e gerar proposições necessárias ao processo de evolução em relação à produção do conhecimento que vem sendo realizada no PPGE da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente.

A investigação envolveu um longo trabalho coletivo, com base em leituras, discussões e reflexões, uma experiência que não estava prevista, mas que resultou fundamental no âmbito de um curso de pós-graduação em processo de consolidação. Não podemos deixar de destacar a importância da realização periódica de avaliações como esta, tendo em vista o

interesse no fortalecimento da pesquisa científica, na área da educação.

Notas

¹ O Gráfico I indica um número de temas abordados superior ao número de dissertações defendidas (41 X 36), pelo fato de algumas delas terem sido incluídas em mais de um tema.

² LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

³ BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

⁴ TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

⁵ ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

⁶ LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

⁷ Considera-se importante ressaltar que a nomenclatura pode variar, dependendo da realidade onde foi realizada a pesquisa e, por isso, nem sempre dois nomes distintos podem ser traduzidos por duas diferentes funções. Por exemplo, recreacionista e atendente de Educação Infantil podem se referir à mesma função.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estados da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, 2002.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos na pesquisa educacional. *Eccos Revista Científica*, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 63-79, 1999.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. PEDAGOGIA CIDADÃ. Cadernos de Formação: *Metodologia de pesquisa científica e educacional*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 12-139.

_____. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. *Nuances Estudos sobre Educação*, FCT/UNESP, Presidente Prudente, n. 16, ano XIV, p. 35-49, 2008.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

KUENZER, A. Z. E; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em março de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.

Notas para a compreensão da constituição do sujeito em Freud

Notes for understanding the constitution of the subject in Freud

Rodrigo Peloso Gelamo

Doutor em Educação (UNESP). Professor da UNESP, campus de Marília.

E-mail- gelamo@gmail.com

Resumo

Neste trabalho temos a intenção de compreender o funcionamento do psiquismo freudiano no que diz respeito à constituição do sujeito psíquico. Para isso, vamos analisar um dos mais importantes escritos de Freud: *Esboço de Psicanálise*. Essa escolha se dá pelo fato de entendermos que o autor sintetiza seu pensamento nessa obra, cuja maturidade nos possibilita ter acesso a uma elaboração mais tardia dos funcionamentos e conceituações que pretendemos analisar, a saber: *As regiões do aparelho psíquico*, *O problema da abordagem psicanalítica: ciência e filosofia*; e *As qualidades psíquicas do sujeito*.

Palavras-chave

Sujeito. Psicanálise. Freud. Filosofia contemporânea.

Abstract

In this paper we intend to understand the functioning of Freudian psychism concerning the constitution of the psychic subject in his relation with knowledge. In order to do that, we will analyze one of the most important writings by Freud: *An Outline of Psycho-Analysis*. This choice was made because we think that the author synthesizes his thought in that book, whose maturity makes possible for us to access a later elaboration of the functioning and the conceptions we intend to analyze: *The regions of Psychic apparatus*; *The problem of the Psycho-Analysis approach: science and philosophy*; and *The psychic qualities of the subject*.

Key-words

Subject. Psycho-analysis. Freud. Contemporary philosophy.

Delimitação do problema

Freud afirma, em sua obra *Esboço de Psicanálise* (1975), que a psique humana é dividida em duas instâncias psíquicas: uma que é material e se dá nas relações perceptiva e neuro-cerebral e outra que compreende os atos de consciência, que não é facilmente descrita. Vejamos o que diz Freud (1975, p. 169) a esse respeito:

Conhecemos duas espécies de coisas sobre o que chamamos nossa psique (ou vida mental): em primeiro lugar, seu órgão corporal e cena de ação, o cérebro (ou sistema nervoso), e, por outro lado, nossos atos de consciência, que são dados imediatos e não podem ser mais explicados por nenhum outro tipo de descrição.

Entendemos que a primeira instância descrita na passagem acima poderia ser estudada pelas ciências preocupadas com o funcionamento cerebral e comportamental. Mas, os atos de consciência não poderiam estar submetidos à mesma explicação científica feita no caso anterior.

Pensar a vida mental de modo a não separar o que é físico do mental parece-nos ser uma das principais inovações e contribuições que Freud traz ao pensamento de seu tempo. A tentativa de romper com o dualismo existente entre o corpo biológico e o espírito, pensando a relação entre estes dois funcionamentos da vida psíquica, já é por si só um problema filosófico (ASSOUN, 1983). Apesar da intenção antidualista, Freud se depara com uma limitação da ciência neurológica daquele momento que contribui para fazê-lo afirmar que não é possível estudar o aspecto da consciência

de outro modo a não ser por ela mesma, por seus *dados imediatos*. Pelo fato de ser composta por dados imediatos, não poderia ser explicada por outro meio e, por isso, deveria ser estudada pelo meio filosófico.

Freud (1975, p. 169) afirma que:

Tudo o que jaz entre eles [sistema nervoso e consciência] é-nos desconhecido, e os dados não incluem nenhuma relação direta entre estes dois pontos terminais de nosso conhecimento. Se existisse, no máximo permitir-nos-ia uma localização exata dos processos da consciência e não nos forneceria auxílio no sentido de compreendê-los.

Nesse sentido, para entender a relação existente entre ambos, seria necessário estudá-los de maneira tal a separá-los para compreendê-los, ou seja, estudar o sistema nervoso com suas relações físicas, e a consciência com suas relações imediatas.

Assim, Freud dá início a uma discussão complexa que, por não poder ser demonstrada pela maneira médica, recorre à filosofia para auxiliá-lo a compreender e explicar seu problema, a saber: o que é e como se constitui o psiquismo humano nessa relação entre os dados imediatos da consciência e o aparato corporal?

Com o intuito de entender esse problema, vamos seguir as duas hipóteses lançadas por Freud acerca de como estaria fundado o aparelho psíquico, que seria, para ele, a base do conhecimento humano. Para ele, a primeira hipótese

[...] está relacionada com a locação. Presumimos que a vida mental é função de um aparelho ao qual atribuímos as características de ser extenso no espaço e

de ser constituído por diversas partes - ou seja, que imaginamos como semelhante a um telescópio, microscópio, ou algo desse gênero. (FREUD, 1975, p. 169).

A segunda hipótese pode ser sintetizada na seguinte passagem:

Ela explica os fenômenos concomitantes supostamente somáticos como sendo o que é verdadeiramente psíquico, e assim, em primeira instância, menospreza a qualidade da consciência. (FREUD, 1975, p. 183).

Apesar de deixar clara a necessidade de se estudar de forma separada as características do psiquismo, conforme podemos notar, Freud as coloca em harmonia, ou, poderíamos dizer, em consonância, já que as hipóteses freudianas vêm corroborar isso. A primeira delas afirma que o aparelho psíquico é extenso no espaço, com isso rompe com a possibilidade de se supor que exista um espírito detentor dos processos de consciência. Na segunda hipótese, ele reafirma o antidualismo dizendo que os fenômenos *supostamente somáticos* são também psíquicos. Desse modo, não teríamos uma consciência separada de um corpo, conforme apresentavam as teses dualistas (cf. ASSOUN, 1983, p. 55-57) de base cartesiana, em que a consciência estaria sediada no espírito, o qual, por sua vez, teria total independência dos processos corporais.

Nossa intenção não é estudar essas duas hipóteses freudianas para afirmá-las ou negá-las. Não é também desenvolver ou resolver com Freud a problemática da relação entre a mente e o corpo, mas entender de que modo se dá seu pensamento

sobre o aparelho psíquico humano e como ele elabora a possibilidade de entendimento do sujeito psíquico capaz de conhecer.

Vamos, nas seções subsequentes, desenvolver o modo como Freud entende o sujeito psíquico e o modo como se daria, para ele, o processo de conhecimento a partir desse modo de pensamento. Para isso, vamos estudar separadamente, conforme o próprio Freud apresenta em *Esboços de Psicanálise* (1975), as regiões do psiquismo e as qualidades psíquicas para entender o funcionamento de cada uma delas. Posteriormente, vamos relacioná-las para entender como o psiquismo se constitui como um todo. Finalmente, vamos apresentar como se dá o processo de conhecimento a partir de um sujeito psíquico freudiano.

As regiões do aparelho psíquico

Para Freud, o aparelho psíquico é dividido em três *áreas* ou *regiões* de ação psíquica: *Id*, *Ego* e *Superego*. Essa divisão entre as áreas do aparelho psíquico não é inata. Elas vão se separando com o processo de vivência do sujeito. O sujeito nasce com uma única área do psiquismo. A partir dela as outras áreas se constituem.

Freud explica que a mais antiga dessas localidades é o *Id*.

Ele [id] contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está assente na constituição - acima de tudo, portanto, os instintos, que se originam da organização somática e que aqui [no id] encontram uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos são desconhecidas. (FREUD, 1975, p.169-170).

As regiões do psiquismo, assim, se dividem a partir do *Id*, que é recebido como herança desde o nascimento.

Com as influências do mundo externo, o *Id* se transforma. Uma porção dessa área se diferencia para constituir outra região à qual se atribui o nome de *Ego*. Podemos dizer que, com a construção do *Ego*, o psiquismo se complexifica. Isso porque, para Freud (1975, p. 170), o *Ego* funciona de modo tal a “[...] receber estímulos e com disposições para agir como um escudo protetor contra estímulos [...]”, assim, surge “[...] uma organização especial que, desde então, atua como intermediária entre o *id* e o mundo externo”. O *Ego* funciona, assim, como um receptor dos estímulos do mundo externo ao indivíduo e dialoga com ele, por um lado, e responde às exigências do *Id*, por outro.

O *Ego* tem uma função especial no aparelho psíquico. Nas palavras de Freud (1975, p.170),

Ele [o *Ego*] tem a tarefa de autopreservação. Com referência aos acontecimentos *externos*, desempenha essa missão dando-se conta dos estímulos, armazenando experiências sobre eles (na memória), evitando estímulos excessivamente intensos (mediante a fuga), lidando com os estímulos moderados (através da adaptação) e, finalmente, aprendendo a produzir modificações convenientes no mundo externo, em seu próprio benefício (através da atividade). Com referência aos acontecimentos *internos*, em relação ao *id*, ele desempenha essa missão obtendo controle sobre as exigências dos instintos, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias favoráveis no mun-

do externo ou suprimindo inteiramente as suas excitações.

O *Ego*, então, não seria apenas uma parcela do *Id*, ou sofreria suas determinações, mas seu surgimento é “[...] determinado pela própria experiência do indivíduo, isto é, por eventos acidentais e contemporâneos” (FREUD, 1975, p. 171), os quais podem ser tanto externos quanto internos.

Assim como acontece com o *Ego*, sob a influência do mundo externo a terceira área do psiquismo, o *Superego*, se constitui. Freud (1975, p. 171) afirma que

O longo período da infância, durante o qual o ser humano em crescimento vive na dependência dos pais, deixa atrás de si, como um precipitado, a formação, no *ego*, de um agente especial no qual se prolonga a influência parental. Ele recebeu o nome de *superego*. Na medida em que este *superego* se diferencia do *ego* ou se lhe opõe, constitui uma terceira força que o *ego* tem de levar em conta.

O *superego* se separa do *Ego* sob a influência direta do mundo externo, especialmente dos pais. Essa é a última área a se desenvolver na constituição do psiquismo.

O *Superego* tem como objetivo a socialização do indivíduo, o respeito às leis e a tudo aquilo que é exigido do mundo externo. Outra característica do *Superego* é a de, segundo Freud (1975, p. 173), “[...] colocar novas necessidades em evidência, mas sua função principal permanece sendo a limitação das satisfações”. Com o surgimento dessa terceira área do psiquismo, o *Ego* sofre a influência de mais um elemento e tem que atender às suas exigências. Essa área funciona com um

mecanismo de controle, que poderíamos chamar aqui de controle social sobre o *Ego*.

Id e *Superego* possuem algo em comum: “[...] ambos representam as influências do passado - o *id*, a influência da hereditariedade; o *superego*, a influência, essencialmente, do que é retirado de outras pessoas [...]” (FREUD, 1975, p. 171). Ambos colocam o *Ego* sob controle: de um lado, requisitando que ele satisfaça as pulsões reprimidas, de outro, impedindo que as pulsões sejam investidas displicentemente.

A partir do exposto, podemos afirmar que, em Freud, existe um psiquismo que se desdobra, por assim dizer, em um sujeito “tripartite” do *Id*, responsável pelas heranças genéticas e instintivas; do *Superego*, que surge a partir das vivências com os pais e com o mundo externo, com a característica de controlar o investimento das pulsões; e, por fim, do *Ego*, que busca preservar a consciência das influências e exigências do *Id* e do *Superego*, a função do *Ego*, assim, seria a de negociar com as instâncias que afetam a consciência. Apesar dessa tripartição, não podemos dizer que o sujeito psíquico possa ser separado em três diferentes sujeitos como se fossem elementos estanques, uma vez que funcionam coextensivamente.

O problema da abordagem Psicanalítica: ciência e filosofia

Apresentadas as regiões do aparelho psíquico, resta-nos entender de que modo surgem as funções qualitativas do psiquismo do sujeito freudiano. Freud observa, em *Esboço de Psicanálise* (1975), que não poderia ficar centrado apenas nos fatos fisioló-

gicos, ou mesmo nas regiões, se quisesse entender o funcionamento do psiquismo como um lugar em que a consciência do sujeito se produz. Isso porque não há, naquelas regiões do psiquismo, um modo de explicação que pudesse expressar seu funcionamento psíquico como um todo, principalmente no que diz respeito aos processos psíquicos, tais como: *consciência*, *pré-consciência* e *inconsciência*. Por esse motivo, Freud dá atenção especial para aquilo que nomeia como qualidades psíquicas. Vejamos o que ele diz a esse respeito:

Descrevi a estrutura do aparelho psíquico e as energias ou forças que nele são ativas, e delineei num exemplo notório a maneira como essas energias (principalmente a libido) organizam-se numa função fisiológica que serve ao propósito da preservação da espécie. Nada havia, nisso tudo, que demonstrasse a característica inteiramente peculiar do que é psíquico, à parte, naturalmente, o fato empírico de que esse aparelho e essas energias são as bases das funções que descrevemos como nossa vida mental. (FREUD, 1975, p. 182).

Freud chama de forças ou energias psíquicas um modo de organização fisiológico no qual o *Id*, o *Ego* e o *Superego* se relacionam e se produzem, e não encontra aí explicações suficientes para o entendimento do psiquismo. Por esse motivo, encaminhou a discussão para algo que diz respeito à segunda hipótese levantada por ele, apresentada no terceiro capítulo de *Esboço de Psicanálise* (1975). Essa hipótese pode ser sintetizada no seguinte objetivo, a favor do qual Freud pretende argumentar para melhor explicar o funcionamento do psiquismo. Vejamos o que diz a esse

respeito: “Voltar-me-ei agora para algo que é exclusivamente característico do psíquico, e que, na verdade, de acordo com opinião largamente aceita, coincide com ele, à exclusão de tudo o mais” (FREUD, 1975, p. 182): a consciência.

Freud escolhe iniciar a argumentação pela *consciência* porque, para ele, é isso o que há de central no que respeita aos processos exclusivamente psíquicos. Primeiramente, como faz questão de ressaltar, por ser um *fato sem paralelo* e, depois, porque *desafia qualquer explicação ou descrição* (FREUD, 1975, p. 182).

Para Freud (1975, p. 182-183),

[...] quando se fala da consciência, sabemos imediatamente, e pela experiência mais pessoal, o que se quer dizer com isso. Muitas pessoas, tanto ligadas à ciência [psicológica] quanto estranhas a ela, satisfazem-se com a suposição de que só a consciência é psíquica; nesse caso, a Psicologia não terá senão de fazer a discriminação entre fenômenos psíquicos, percepções, sentimentos, processos de pensamento e volições.

No entanto, uma pesquisa que se concentrasse apenas nesse modo de caracterização da consciência ficaria restrita à explicação, tão somente, do modo de funcionamento consciente. Se fosse assim, bastaria fazer apenas as descrições dos elementos que a constituem para se ter uma imagem clara do funcionamento psíquico.

Por não concordar com esse modo simplista de entendimento, Freud traz uma problemática ao entendimento do psiquismo como sendo algo exclusivamente referente à consciência ao afirmar que

os processos mentais da consciência são concomitantes aos processos físicos. Assim,

[...] não haveria alternativa para a pressuposição de que existem processos físicos ou somáticos concomitantes aos psíquicos e que teríamos de reconhecer necessariamente como mais completos que as seqüências psíquicas, visto que alguns teriam processos conscientes paralelos a eles, mas outros não. (FREUD, 1975, p. 182).

Desse modo, não se poderia atribuir consciência a um espírito que esteja separado de um corpo, uma vez que, para Freud, o “processo de tornar algo consciente está, acima de tudo, ligado às percepções que nossos órgão sensoriais recebem do mundo externo”. É a partir do entendimento de que o processo psíquico é composto de outros elementos que Freud dá ênfase aos processos somáticos para entender até que ponto as suposições dessa separação são equivocadas quando da explicação das qualidades psíquicas.

Essa concepção é contrária ao modo predominante de entendimento do psiquismo de seu tempo. Freud (1975, p. 183) afirma que “A maioria dos filósofos, entretanto, assim como muitas outras pessoas, discute isso e declara que a idéia de algo psíquico ser inconsciente é autocontraditória”. Freud rompe com essa produção filosófica acerca do psiquismo, pois, somente rompendo com esse paradigma, pode iniciar sua “filosofia” do sujeito psíquico. Esse modo de proceder se constitui como *filosofia* principalmente por postular o estudo das qualidades psíquicas como sendo, também, responsáveis pelo processo de pensamento e, assim, pelo psiquismo do sujeito, mas

que não se limitam a um fazer puramente filosófico. Assim, afirma que, para se entender a constituição do psiquismo, seria necessário um saber específico que pudesse pensar essa relação entre o mental e o físico. Para ele, esse saber seria a Psicanálise, porque ela

[...] se baseia em observações e experiências a que se chegou através do veículo de nosso aparelho psíquico. Mas visto que a *nossa* ciência tem por assunto esse próprio aparelho, a analogia acaba aqui. Efetuamos nossas observações através do mesmo aparelho perceptivo, precisamente com o auxílio das rupturas na seqüência de ocorrências 'psíquicas': preenchemos o que é omitido fazendo deduções plausíveis e traduzindo-as em material consciente. Desta maneira, construímos, por assim dizer, uma seqüência de ocorrências conscientes que é complementar aos processos psíquicos inconscientes. A relativa certeza de nossa ciência psíquica baseia-se na força aglutinante dessas deduções. Quem quer que se aprofunde em nosso trabalho descobrirá que nossa técnica tem fundamentos para defender-se contra qualquer crítica. (FREUD, 1975, p. 184).

A Psicanálise, assim, se funda em um método baseado em observações e experiências para se chegar à caracterização exigida para o entendimento do que é o aparelho psíquico.

As qualidades psíquicas do sujeito

Freud utiliza o procedimento psicanalítico para pensar o psiquismo do sujeito no que respeita às qualidades psíquicas. Logo no início do capítulo *Qualidades Psíquicas*, Freud (1975, p. 184) afirma que "Não há necessidade de caracterizar o que

chamamos de 'consciente'". Para ele, a consciência "é o mesmo que a consciência dos filósofos e do senso comum. Tudo o mais que é psíquico é, em nosso ponto de vista, 'o inconsciente'. Logo, somos levados a fazer uma divisão importante nesse inconsciente" (FREUD, 1975, p. 184).

Nossa pergunta a Freud, no que diz respeito aos processos qualitativos do psiquismo, poderia ser colocada da seguinte maneira: se os processos psíquicos são, em sua maioria, inconscientes, com apenas alguns lampejos de consciência, como é que essa passagem da inconsciência para a consciência se daria? Como poderíamos, então, chegar a um processo de pensamento que fosse consciente?

Esta parece ser uma das novidades que Freud traz ao estudo de seu tempo e que nos é de interesse especial. Para responder a isso, vamos recorrer ao modo como Freud tratou o aparelho psíquico no que diz respeito às qualidades psíquicas *conscientes, inconscientes e pré-conscientes*.

Freud (1975, p. 185) assume uma primeira separação qualitativa ao afirmar que

Atribuimos, assim, três qualidades aos processos psíquicos: eles são conscientes, pré-conscientes ou inconscientes. A divisão entre as três classes de material que possui estas qualidades não é absoluta nem permanente. O que é pré-consciente se torna consciente, como vimos, sem qualquer assistência de nossa parte; o que é inconsciente pode, através de nossos esforços, vir a ser consciente, e, no processo, temos muitas vezes a impressão de estar superando resistências muito fortes.

Quando se fala em qualidades do psíquico, todo conteúdo que há no psi-

quismo é, a princípio, inconsciente. No entanto, em alguns momentos, esses conteúdos estão em outro estado qualitativo: o da consciência. Os conteúdos de nosso pensamento variam, assim, entre a *consciência, a pré-consciência e a inconsciência*. Para melhor compreender essas qualidades psíquicas, temos que entender como Freud explica o movimento dos conteúdos mentais e a mudança qualitativa que os conteúdos sofrem no psiquismo.

Conforme apontado anteriormente, todos os conteúdos mentais que não são herdados são assimilados do mundo exterior ou interior pela consciência. Esses conteúdos são adquiridos pela percepção que o indivíduo tem do mundo e de si mesmo, seja ela interna ou externa. Apesar de toda a dificuldade em se caracterizar o processo de consciência, Freud (1975a, p. 118) afirma que

[...] do fenômeno da consciência, podemos pelo menos dizer que esteve originalmente ligado à percepção. Todas as sensações que se originam da percepção de estímulos penosos, tácteis, auditivos ou visuais, são as mais prontamente conscientes.

Os conteúdos, uma vez adquiridos pela consciência, podem tornar-se pré-conscientes ou inconscientes. Quando os conteúdos não estão em uso ficam num “lugar” em que, a qualquer momento que a consciência necessitar deles, prontamente estarão disponíveis. A pré-consciência serviria, assim, como ponto de apoio à consciência, no caso de necessidade de acesso a determinado conteúdo mental poder ser requisitado por ela em sua elaboração mental.

A passagem do conteúdo adquirido pela consciência para o inconsciente se dá pelo processo de esquecimento ou repressão. Esquecer aqui não pode ser entendido como uma extinção da memória, mas como um não acesso aos conteúdos esquecidos. Freud (1975a, p. 115) afirma que

O que é esquecido não se extingue, mas é apenas ‘reprimido’; seus traços mnêmicos estão presentes em todo seu frescor, mas isolados por ‘anticatexias.’ Eles não podem entrar em comunicação com outros processos intelectuais; são inconscientes - inacessíveis à consciência. Pode ser também que certas partes do reprimido, havendo escapado ao processo [de repressão], permaneçam acessíveis à lembrança e ocasionalmente emirjam na consciência, mas, mesmo assim, se encontrem isoladas, como corpos estranhos sem conexão com o restante. Pode ser assim, mas não precisa sê-lo; a repressão também pode ser completa [...].

Conforme pudemos notar, a passagem da consciência para a inconsciência se dá pelo esquecimento pelo mecanismo de repressão, processo que é feito constantemente pelos mecanismos de defesa e autopreservação do psiquismo. A passagem da inconsciência para a pré-consciência e para a consciência não se dá de maneira fácil. Um conteúdo pode tornar-se consciente e, logo após, voltar a ser pré-consciente novamente, mas isso não ocorre na passagem da inconsciência para a consciência ou da inconsciência para a pré-consciência.

O inconsciente seria responsável pelos movimentos ou mecanismos de defesa da consciência do indivíduo. Esses meca-

nismos são chamados *mecanismos de defesa* “[...] porque mediante esses movimentos o ego protege a estrutura consciente do indivíduo, contra agressões do mundo externo, ou contra a emergência de conteúdos internos” (FERRAZ, 2001, p. 22). O inconsciente exerce grande influência no pensamento do indivíduo porque os elementos reprimidos podem ser ameaçadores ao psiquismo. Os mecanismos de defesa do psiquismo impedem que os conteúdos inconscientes se tornem conscientes novamente para preservar a consciência da ameaça.

Os conteúdos inconscientes, então, seriam representações das pulsões que não foram satisfeitas e, conseqüentemente, foram reprimidas e que buscam, a todo momento, retornar à consciência. Na tentativa de acesso à consciência, esses conteúdos sofrem mascaramentos pelos mecanismos de defesa que censuram os conteúdos antes deles atingirem o estado de consciência¹. Segundo Freud, os conteúdos inconscientes são censurados porque são relativos ao processo de *edipianização* do indivíduo.

Os conteúdos edipianos tornados inconscientes são o resultado da interdição do pai sobre o pretendido incesto da criança com a mãe. O incesto ou pulsão incestuosa é um investimento que a criança faz no objeto materno, criando uma rivalidade entre a dita criança e o pai. A este funcionamento Freud nomeou *Complexo de Édipo*, tendo como inspiração a tragédia de Sófocles. O desejo pela Mãe é o principal conteúdo do inconsciente que é mas-

carado e pressiona a consciência a satisfazê-lo.

Os conteúdos inconscientes reprimidos dificilmente se tornam conscientes, mas têm a característica de pressionar a consciência de modo a satisfazer seus impulsos. Segundo Freud (1975a, p. 117),

O reprimido mantém seu impulso ascendente, seu esforço para abrir caminho até a consciência. Ele consegue seu objetivo em três condições: (1) se a força da anticatexia é diminuída por processos patológicos que tomam conta da outra parte [da mente] que chamamos de ego, ou por uma distribuição diferente das energias catexiais nesse ego, como acontece normalmente no estado de sono; (2) se os elementos instintuais que se ligam ao reprimido recebem um reforço especial (do qual o melhor exemplo são os processos que ocorrem durante a puberdade); e (3) se, em qualquer ocasião na experiência recente, ocorrem impressões ou vivências que se assemelham tão estreitamente ao reprimido, que são capazes de despertá-lo. No último caso, a experiência recente é reforçada pela energia latente do reprimido e este entra em funcionamento por trás da experiência recente e com a ajuda dela. Em nenhuma dessas três alternativas, o que até então foi reprimido ingressa na consciência de modo suave ou inalterado; tem sempre de defrontar-se com deformações que dão testemunho da influência da resistência (não inteiramente superada) que surge da anticatexia, da influência modificadora da experiência recente, ou de ambas.

A consciência sofreria, assim, o efeito das pressões que a inconsciência tem sobre ela na elaboração dos processos do conhecimento, agindo como um *mascarador* (ou enganador) nos processos de pensa-

mento. No entanto, não é apenas o inconsciente o responsável por pressionar o *Ego*. Por outro lado, o *Superego* também exerce pressões. Para Freud (1975a, p. 139),

[...] o ego, antes de colocar em funcionamento as satisfações instintuais exigidas pelo id, tem de levar em conta não simplesmente os perigos do mundo externo, mas também as objeções do superego, e terá ainda mais fundamentos para abster-se de satisfazer o instinto. Mas onde a renúncia instintual, quando se dá por razões externas, é apenas desprazerosa, quando ela se deve a razões internas, em obediência ao superego, ela tem um efeito econômico diferente. Em acréscimo às inevitáveis conseqüências desprazerosas, ela também traz ao ego um rendimento de prazer - uma satisfação substitutiva, por assim dizer.

Podemos dizer que a diferença básica entre as qualidades de consciência, inconsciência e pré-consciência está na forma de acesso aos seus conteúdos: "O que é pré-consciente se torna consciente, [...] sem qualquer assistência de nossa parte; o que é inconsciente pode, através de nossos esforços, vir a ser consciente, e, no processo, temos muitas vezes a impressão de estar superando resistências muito fortes" (FREUD, 1975, p. 182).

A constituição do sujeito psíquico

Freud divide o aparelho psíquico em três áreas: *Id*, *Ego* e *Superego*. Divide as qualidades psíquicas também em três: *inconsciente*, *pré-consciente* e *consciente*. Duas questões surgem a partir do exposto acima: (1) de que modo as regiões e as qualidades se relacionam na constituição do

sujeito psíquico? E, (2) onde é que se localiza o sujeito do pensamento nesse psiquismo? Poderíamos afirmar, ainda que preliminarmente, que o sujeito do pensamento freudiano estaria localizado na consciência e no *Ego*. Se estivermos certos no que respeita à localização do sujeito, outros problemas podem ser colocados: qual é e como se dá a relação entre o *Ego* e a consciência? E, quais seriam os papéis dos elementos, *Id*, *Superego*, *inconsciente* e *pré-consciente* na constituição do sujeito?

Para responder a essas questões, teríamos que retomar algumas discussões feitas anteriormente: a saber (1) o que é reprimido é inconsciente e (2) o que não é reprimido não é necessariamente consciente. Vejamos o que Freud (1975, p.116) diz a esse respeito:

É verdade que tudo que é reprimido é inconsciente, mas não é verdade que tudo que pertença ao ego seja consciente. Constatamos que a consciência é uma qualidade transitória, que se liga a um processo psíquico apenas de passagem. Para nossos fins, portanto, temos de substituir 'consciente' por 'capaz de ser consciente' e chamamos essa qualidade de 'pré-consciente' (*Pcs*). Dizemos, então, de modo mais correto, que o ego é principalmente pré-consciente (virtualmente consciente), mas que partes do ego são inconscientes.

Não podemos, assim, fazer uma aproximação rápida entre o *Ego* e a consciência, pois, conforme afirma Freud, o *Ego* seria virtualmente consciente. No entanto, podemos afirmar que tudo o que seja consciente necessariamente se encontra no *Ego*.

Temos, então, que a qualidade inconsciente é produzida na região do *Id* e

do *Superego*, enquanto a qualidade consciente é necessariamente produzida no *Ego*. No *Ego*, existem ainda os conteúdos virtualmente conscientes, ou seja, pré-conscientes.

Os conteúdos mentais relativos ao *Id* são todos inconscientes. Todo o funcionamento dessa região se realiza de maneira tal que o sujeito não tem consciência de seu funcionamento. Este é o lugar onde “os nossos instintos primários estão em ação; todos os processos no *id* se realizam inconscientemente.” (FREUD, 1975, p. 117). Para Freud (1975, p.188) “A única qualidade predominante no *id* é a de ser inconsciente”.

No que respeita ao *Superego*, não podemos localizá-lo tão precisamente quanto o *Id*. Pensamos que, pelo modo como foi interiorizado, ele deva estar predominantemente relacionado com a inconsciência, dada a repressão que seus conteúdos sofreram no processo de assimilação.

Como pudemos notar, o processo de constituição do *Superego* é feito a partir do desdobramento da região egóica. Esse desdobramento se dá pela pressão externa sofrida pelo *Ego*. Esse processo não se dá de forma consciente, mas sim por assimilação e internalização inconsciente das leis, normas, relações e determinações sociais. Esse processo é responsável pela socialização do sujeito no mundo em que vive. Essa socialização, no entanto, não se dá de maneira tal que o sujeito psíquico tenha domínio consciente do processo.

O mesmo podemos dizer a respeito do modo como esses conteúdos afetam o

sujeito depois de serem internalizados: inconscientemente, uma vez que o sujeito não tem consciência de como eles funcionam. Essa região do psiquismo teria a função de pressionar o *Ego* a não atender prontamente o desejo inconsciente do *Id*. Ele serviria como um mecanismo regulador para que o sujeito não produzisse relações sociais que pudessem produzir afetos negativos ao psiquismo.

Nossa suposição inicial de que o sujeito do pensamento estaria localizado no *Ego* não pode ser confirmada. Isso porque as outras regiões do psiquismo são também responsáveis pelos processos de pensamento e de conhecimento de forma inconsciente. Desse modo, teríamos, no sujeito psíquico freudiano, uma instância responsável pelas enunciações conscientes e outra pelas enunciações inconscientes. Podemos dizer ainda que existe um “Eu” consciente e um “Eu” inconsciente. Essa separação - ainda que não se dê de maneira dualista ao modo cartesiano de entender o sujeito, separando o pensar (espírito) do corpo (matéria) - cria uma fissura no processo de pensamento e enunciação do sujeito.

Nota:

¹ Os processos inconscientes como deslocamento e condensação não serão tratados aqui, pois não é objetivo deste trabalho desenvolvê-los. Para melhor esclarecimento, ver: FREUD, S. *As neuropsicoses de defesa e Interpretação dos sonhos*. Confira também, FERRAZ, M. G. C. F. em *Sujeito psíquico e sujeito lingüístico*.

Referências

- ASSOUN, P.-L. *Introdução à epistemologia freudiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- DOLLE, J. M. *Para além de Freud e Piaget: referencias para novas perspectivas em Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago. 1977.180p.
- FREUD, S. *Moises e o monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1975a. (1939) v. XXIII, p. 11-161.
- _____. *Esboço de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (1940). v. XXIII, p. 163-237.
- _____. *A divisão do ego e o processo de defesa*. Rio de Janeiro: Imago, 1975b. (1940) v. XXIII, p. 305- 312.
- _____. *Algumas lições elementares de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1975c. (1940) v. XXIII, p. 313-321.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.

Resenha

Ensinar e aprender Matemática

Teaching and learning Mathematics

Enio Freire de Paula

Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá. Docente Faculdade UNIESP. E-mail: eniodepaula@yahoo.com.br

PAIS, Luis Carlos. *Ensinar e aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p. ISBN: 85-7526-221-.

Luiz Carlos Pais, docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, e em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, escreveu também outras obras, entre elas *“Didática da Matemática: uma análise da influência francesa”*, também publicada pela Autêntica, subordinada à coleção *Tendências em Educação Matemática*.

Em *Ensinar e Aprender Matemática*, o autor nos convida a refletir sobre vários aspectos do conhecimento matemático e como o mesmo ocorre no âmbito escolar.

O livro é estruturado em 15 pequenos capítulos que qualificamos como ensaios, posto que o autor, embora apresente um grande número de obras em suas referências, não tem a preocupação de saturar o texto com citações bibliográficas. Isso torna a leitura mais agradável e vemos que o convite inicial – refletir – é também o caminho trilhado pelo autor ao conduzir seu texto, que devido à interessante estruturação das ideias e as variadas cita-

ções internas, sintetizam o processo de autorreflexão do autor. Durante a leitura, percebe-se que o mesmo retoma, com o intuito de esclarecer ou expandir, conceitos e termos discutidos no livro *Didática da Matemática...: as noções de transposição didática, diferenças entre os saberes (escolar, científico, cotidiano, a aprender e aprendido...), situações didáticas e contrato didático* são explicitadas em conjunto com outras designações.

Na introdução e nos três ensaios iniciais, o autor debate quais seriam as características que justificam a presença da Matemática na escola e pontua que os resultados do ensino de matemática “dependem, entre outras coisas, do grau de interatividade estabelecido entre professor, alunos e os demais elementos do sistema didático (p.15)”. Questiona a visão extremista de alguns profissionais que vêem apenas a importância utilitária da matemática, posto que a própria definição de “utilidade” é variável de indivíduo a indivíduo. Em *Méto-*

dos e Estratégias de Ensino (segundo ensaio), o autor sugere a noção de *fazer matemática* construída pelas diversas metodologias de ensino e associada aos momentos propícios e em sua maioria imprevisíveis que ocorrem em uma aula de matemática. Nestas ocasiões, os envolvidos, educadores e educandos, reorientam suas habilidades para novas competências, articulando teoria, intuição e prática experimental. O trabalho em equipe é relevante, pois no convívio com indivíduos detentores de competências distintas, há possibilidade do debate de idéias e conseqüentemente o surgimento de argumentos, redigidos ou orais, para validarem o conhecimento. Lembra-nos o autor inclusive que o cultivo do silêncio, costume praticado entre os iniciados da Academia Pitagórica, é ultrapassado. Aliás, o autor dedicou o terceiro ensaio, *Argumentação e Matemática*, a discutir esse processo de validação.

O debate sobre o livro didático, embora seja desenvolvido em detalhes no quarto ensaio, tem seu prelúdio já no segundo, onde o autor critica a repetição, prática comum nos livros didáticos da década de 1980, e hoje rara, devido aos cuidados da equipe do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Contudo, mesmo longe dos livros didáticos, a prática da repetição algorítmica de técnicas é ainda realizada por determinadas instituições cujo objetivo é treinar os alunos a fazer cálculos e impossibilitá-los de exercer a criatividade. A análise do livro didático surgiu, conforme explicita o autor, da leitura das diretrizes do PNLD. Pais considera o livro didático como

recurso pedagógico consolidado diante das mudanças tecnológicas atuais. Entretanto, o uso qualitativo deste recurso limita-se ao utilizá-lo como meio e não como fim. A precisão dos enunciados, a revisão conceitual e linguística, bem como a importância da variedade de atividades (instrumentos de ensino) são características indispensáveis ao livro didático. Retoma-se a argumentação e a elaboração de atividades em grupo como estratégias de ensino desejáveis.

No texto *Aprendizagem da Matemática*, o autor retoma o princípio de que o objeto de estudo da aprendizagem escolar difere do saber cotidiano. Considera um dos principais desafios da educação matemática a articulação entre memorização e compreensão, e a noção de obstáculo didático é sugerida. Prossegue esse raciocínio em *Representação, Linguagem e Obstáculos*, onde partilha a necessidade de uma constante vigilância didática para com os termos empregados no processo de ensino de matemática, sejam eles símbolos, conceitos, ou argumentos baseados no diálogo. Como exemplo, o autor utiliza o significado do termo *cubo* no contexto matemático e o análogo no cotidiano do educando: o “*cubo*” da bicicleta. Por este motivo o aluno associa ao cubo (da matemática) aspectos cilíndricos (verificáveis na peça da bicicleta). Desmistificar essa e outras ambigüidades é parte necessária da tarefa do professor de matemática.

Virtualidade, árvores e rizomas, oitavo ensaio do livro, fundamenta-se nas ideias de Pierre Lévy, e Deleuze e Guattari. Entre as referências, ao final do livro, en-

contramos dois textos de Deleuze e Guattari, porém as datas não conferem com a citada no capítulo. Desse modo, acredita-se que, ou a data apresentada no capítulo é errônea (ou a data da referência o é), ou esqueceu-se de referenciar a data citada no texto. Neste, Pais trata os quatro polos do conhecimento destacados por Pierre Lévy: virtual, atual, possível e real. Ao estudar a etimologia da palavra virtual, o autor conclui que virtualidade não é o oposto de realidade, tal como a concebemos no cotidiano. A necessidade da eficácia da argumentação é retomada, assim como considerações a respeito da semiótica. Competência e excelência são decorrentes da qualidade das articulações.

Na sequência, temos *Experiência, intuição e teoria*, texto em que argumenta os resultados de um estudo sobre a aprendizagem de geometria. Especificamente, defende a articulação entre o objeto, conceitos, desenhos e imagens mentais para a construção do conhecimento relativo à geometria. A aprendizagem vale-se, ao menos inicialmente, do uso de objetos manipuláveis, os quais favorecem o início do pensamento abstrato. A ruptura entre o objeto (material, concreto) e o conceito (abstrato) não é pontual, estanque. Dar-se-á ao longo das séries escolares, durante momentos em que o objeto se tornará fonte de informação para o estabelecimento do conceito geométrico. Os desenhos, utilizados para representar os modelos da geometria plana e espacial, são igualmente importantes para o processo. A formação das imagens mentais é fruto da competência em articu-

lar o domínio dos diferentes meios de representação geométrica. O aluno hábil em qualificar as propriedades de um objeto sem vê-lo tem essa competência.

Em *Algoritmos, modelos e regularidade*, ao definir o conceito de algoritmo, lembra-nos que a origem dos mesmos é a compreensão das regularidades e se discute o uso dos algoritmos no processo de ensino da matemática. A justificativa baseia-se na praticidade da utilização do algoritmo como ferramenta para resolução de diversos problemas semelhantes, o que acarreta a melhoria desse processo. Entretanto, a economia de pensamento deveria acompanhar a compreensão da ideia implícita nessa atividade. Isso significa uma abordagem vinculada à compreensão e não à memorização.

Após debater sobre as regularidades, o autor continua o raciocínio iniciado em *Experiência...*. A geometria, em particular os desenhos utilizados como ilustração para o “ato de conhecer” e estudar os conceitos, modos de execução e sua frequência, é o objetivo central das reflexões do autor em *Configurações Geométricas*.

Nos textos finais, o autor discute, assim como no livro *Didática da Matemática...*, aspectos conceituais e as definições no contexto do ensino de matemática. O desafio de ensinar os conceitos, diante da mera exposição de definições, é um dos caminhos sugeridos para a efetiva aprendizagem. A articulação entre essa tríade acarretaria melhorias significativas ao saber escolar.

Um dos capítulos é dedicado à resolução de problemas, assunto também abor-

dado em *Didática da Matemática...* A atenção dispensada a este tema versa a respeito de sua utilização como meio interdisciplinar, para a realização das atividades matemáticas. A compreensão dos enunciados e as discussões entre os alunos perante a questão proposta favorecem, entre outros, um melhor entendimento conceitual. Posto que, falar apenas em conceitos isolados, não é eficaz para aprimorar o processo de construção do conhecimento, recorrer a problemas históricos da matemática para explicitá-los é uma alternativa viável e necessária. Estimular a competitividade em sala de aula não é o objetivo: a intenção primordial é fornecer situações favoráveis ao envolvimento do aluno na ação de resolver a atividade proposta.

Como se trata da primeira edição, o livro ainda contém alguns erros tipográficos, mas nada que atrapalhe a leitura. Aliás,

a leitura é prazerosa e, embora pela fluência do texto, pareça inicialmente um livro para se ler de uma só vez; para aproveitar toda a obra não recomendamos tal feito. Ensinar e aprender matemática é um texto denso de informações e rico em detalhes evidenciados principalmente pelo rigor das referências internas ao próprio texto. A compreensão exige atenção, e o caminho deve ser trilhado, lado a lado com o autor que, com exímia maestria, nos conduz a interessantes reflexões ao longo de sua explanação e que nos deixa uma questão final, a qual parafraseamos: “Será possível ampliar a eficiência da didática da matemática mediante as estratégias discutidas neste livro?”. Obra indispensável a alunos, professores e demais interessados no processo que, inclusive, dá nome a obra: *Ensinar e aprender Matemática*.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em março de 2010.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, o desenvolvimento científico, e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da *Série-Estudos* e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas *ad hoc* convidados pelo Conselho Editorial da *Série-Estudos*.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key-words*, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 - 8) Os artigos que não obedecerem rigorosamente as normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa..
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da *Série-Estudos*.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: **bittar@ucdb.br**, com cópia para **serieestudos@ucdb.br**.

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) **Avesso do Avesso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 12) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 13) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 14) **Cadernos Camiliani** / União Social Camiliana / São Camilo-ES
- 15) **Cadernos da Escola de Comunicação** / Complexo de Ensino Superior do Brasil-Unibrasil / Curitiba-PR
- 16) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 17) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 18) **Cadernos de Educação** / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 19) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 20) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 21) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 22) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 23) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGÉ** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES

- 24) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 25) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 26) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 27) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 28) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 29) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 30) **Ciências & Educação** / Faculdade de Ciências da Unesp -UNESP / Lorena-SP
- 31) **Ciências da Educação** de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 32) **COGNITIO – Revista de Filosofia** / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) **Coletânea – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento** / Rio de Janeiro-RJ
- 34) **Comunicarte** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC / SP
- 35) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul Canoas-RS
- 36) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 37) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 38) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 39) **Educação – Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-RS
- 40) **Educação & Linguagem** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 42) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 43) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 44) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 45) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 46) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 47) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 48) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 49) **Educação: Teoria e Prática** / Instituto de Biociências-UNESP / Rio Claro-SP
- 50) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 51) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás-UCCG / GO
- 52) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 53) **Emancipação** / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 55) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 56) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 57) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP

- 59) **Estudos** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 60) **Estudos de Jornalismo e Relações Públicas** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 61) **Extra-Classe – Revista de Trabalho e Educação** / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 62) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 63) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 64) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 65) **História da Educação** / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas-RS
- 66) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 67) **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 69) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 70) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 71) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 72) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 73) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 74) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 75) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 76) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 77) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 78) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 79) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 80) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 81) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 82) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 84) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 85) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 86) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 87) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 88) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES

- 89) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 90) **PSICHÊ – Revista de Psicanálise** / Universidade São Marcos / São Paulo-SP
- 91) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 92) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 93) **PSICO-USF** / Universidade São Francisco / Bragança Paulista-SP
- 94) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 95) **Raído** / Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD / Dourados-MS
- 96) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 97) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 98) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 99) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 100) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 101) **Revista Brasileira de Economia de Empresas** / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga-DF
- 102) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 103) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) **Revista Brasileira de Gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 105) **Revista Brasileira de Orientação Profissional** / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto-SP
- 106) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 107) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 109) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 110) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 111) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 112) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 113) **Revista Ciências Humanas da URI** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 114) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 115) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 116) **Revista Científica FAESA** / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória-ES
- 117) **Revista Cocar** / Universidade do Estado do Pará / Belém-PA
- 118) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 119) **Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN** / Passo Fundo-RS
- 120) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí-SC

- 121) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 122) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 123) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 124) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 125) **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 126) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 127) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 128) **Revista de Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL / Campinas-SP
- 129) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 130) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 131) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 132) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 133) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 134) **Revista de Educação ANEC** / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil-ANEC / Brasília-DF
- 135) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 136) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 137) **Revista de Estudos Universitários** / Universidade de Sorocaba-UNISO / SP
- 138) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 139) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 140) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 141) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 142) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 143) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 144) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE
- 145) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 146) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 147) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 148) **Revista Educação e Ensino** / Universidade São Francisco-USF / Porto Alegre-RS

- 149) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 150) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 151) **Revista Ensaios e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 152) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) **Revista Estudos Lingüísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 154) **Revista Faces da Academia** / Faculdade de Dourados-UNIDERPFAD / Dourados-MS
- 155) **Revista FAMECOS** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / Porto Alegre-RS
- 156) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 157) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 158) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 159) **Revista Ideação** / Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE / Foz do Iguaçu-PR
- 160) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 161) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 162) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 163) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 164) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 165) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 166) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 167) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 168) **Revista Leonardo** / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial-SC
- 169) **Revista Mal Estar e Subjetividade** / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 171) **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 172) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 173) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 174) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 175) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 176) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 177) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 178) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR

- 179) **Revista Psicologia em Foco** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 180) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP
- 181) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 182) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 183) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 184) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 185) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 186) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 187) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 188) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 189) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 190) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 191) **Santa Lúcia em Revista** / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim -SP
- 192) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 193) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 194) **Sociais e Humanas – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas** / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 196) **Tecnologia & Cultura – Revista do CEFET/RJ** / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro-RJ
- 197) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UERJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 198) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 199) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 200) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 201) **UniCEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 202) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 203) **UNICIências** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 204) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 205) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 206) **Universa** / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 207) **Universitária – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito** / Centro Universitário Toledo-UNITOLEDO / Araçatuba-SP

- 208) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 209) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará-UFGA / Belém-PA
- 210) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 211) **Vertentes** / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 213) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontifícia Universidad Javeriana / Bogota – Colômbia
- 06) **Cuadernos de Relaciones Laborales** / Universidad Complutense / Madrid – España
- 07) **Educación de adultos y desarrollo** / DW Internacional / Bonn – Alemanha
- 08) **Horizontes Educativos** / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 10) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 11) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colômbia
- 12) **Ludus Vitalis 1** / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 14) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid – España
- 15) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 16) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 17) **Revista Boliviana de Física** / Universidad Mayor de San Andrés -
- 18) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 19) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 20) **Revista de Filosofía y Teología ALPHA OMEGA** / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum – Roma

- 21) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 22) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 23) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 24) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 25) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 26) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 28) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 29) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España
- 30) **Utopia** / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

Este periódico usa a fonte tipográfica
Clearly Gothic Light para o texto
e a fonte Clearly Gothic para os títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
em junho de 2010,
com tiragem de 1.000 exemplares.