

# PRÁXIS EDUCACIONAL



SECRETARIA DA  
EDUCAÇÃO

**BAHIA**  
GOVERNO DO ESTADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos - *Reitor*

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira - *Vice-Reitor*

Prof. Me. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta - *Pró-Reitora de Extensão*

Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza - *Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusóe

*Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação*

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

*Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação*

Maria Dalva Rosa Silva - *Diretora da Edições Uesb*

Jacinto Braz David Filho - *Editor da Edições Uesb*

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

*Editor*

Drª Núbia Regina Moreira – Uesb

*Organização do Dossiê Temático*

Claudio Henrique Lima Oliveira

*Secretário Estagiário*

Revista indexada nas seguintes bases de dados:

Latindex – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal - <http://www.latindex.unam.mx/>

Sumários de Revistas Brasileiras – <http://www.sumários.org/>

DOAJ – Directory of Open Access Journals – <http://www.doaj.org/>

Periódicos Capes - <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

Catálogo na Publicação: Biblioteca Central da Uesb

---

P929p Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 11, n. 18 (jan./abr. 2015). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2015.

Início: novembro de 2005

Periodicidade: Quadrimestral a partir do v. 11, n. 18. Numeração alterada.

ISSN da versão impressa: 1809-0249. ISSN da versão online: 2178-2679

Tiragem: 500

1. Educação – Periódicos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. T.

CDD: 370

---



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716

Estrada do Bem-Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar – 45083-900 – Vitória da Conquista-BA

Acesso eletrônico: <http://periodicos.uesb.br/>; <http://www.uesb.br/editora>

E-mail: [editorauesb@yahoo.com.br](mailto:editorauesb@yahoo.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

# PRÁXIS EDUCACIONAL

**DOSSIÊ TEMÁTICO: CURRÍCULO E DIVERSIDADE**

**THEMATIC DOSSIER: CURRICULUM AND DIVERSITY**

**DOSSIER TEMÁTICO: CURRÍCULO Y DIVERSIDAD**

ISSN 1809-0249 (versão impressa)  
ISSN: 2178-2679 (versão eletrônica)

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 1-330	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Copyright©2015 by Edições Uesb

**PRÁXIS EDUCACIONAL**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)  
v. 11, n. 18 – jan./abr. / 2015

**EDITOR**

Dr. Claudio Pinto Nunes

**CONSELHO EDITORIAL**

Dr. Cláudio Pinto Nunes  
Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina de Jesus Brandão  
Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Dantas Pina  
Dr<sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusóe  
Dr<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira  
Dr<sup>a</sup> Sheila Cristina Furtado Sales

**REVISÃO DE LINGUAGEM**

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (Português)  
Dr<sup>a</sup> Valéria Viana Sousa (Português)  
Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (Inglês e Espanhol)

**POLÍTICA EDITORIAL**

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Os trabalhos publicados podem ser reproduzidos, total ou parcialmente, desde que citada a fonte. As ideias apresentadas em cada matéria publicada são de responsabilidade dos respectivos autores e não representam os conceitos e opiniões do PPGEEd, da Editora da Uesb, do Comitê Científico e do Conselho Editorial da Revista.

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Dr. Amurabi Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina  
Dr<sup>a</sup> Cecília Dolores Correa de Molina - Universidad Simón Bolívar – Colômbia  
Dr. Edmilson Menezes Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Dr. Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia  
Dr. Francisco José Lima Sales – Universidade Federal do Ceará  
Dr. Gaudêncio Frigotto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra - Portugal  
Dr<sup>a</sup> Leila Pio Mororó – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro - Universidade Federal do Mato Grosso  
Dr<sup>a</sup> Margarita Rosa Sgró - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina  
Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Fonseca Silva - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Dr<sup>a</sup> Maria Manuela Franco Esteves – Universidade de Lisboa - Portugal  
Dr<sup>a</sup> Maria Neide Sobral da Silva – Universidade Federal de Sergipe  
Dr<sup>a</sup> Marinaide Lima de Queiroz Freitas – Universidade Federal de Alagoas  
Dr<sup>a</sup> Marta Elisa Anadón - Université du Québec à Chicoutimi - Canadá  
Dr<sup>a</sup> Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Dr<sup>a</sup> Mercedes Blanchard Giménez – Universidade Autónoma de Madrid - Espanha  
Dr<sup>a</sup> Noeli Valentina Weschenfelder – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
Dr<sup>a</sup> Piedade Vaz Rebelo – Universidade de Coimbra - Portugal  
Dr. Robert Evan Verhine – Universidade Federal da Bahia  
Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Universidade Federal da Bahia  
Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira – Universidade de São Paulo  
Dr<sup>a</sup> Roseli Rodrigues de Mello – Universidade Federal de São Carlos - SP  
Dr<sup>a</sup> Teresa de la Caridad Díaz Domínguez - Universidad de Pinar del Río – Cuba  
Dr. Telmo Marcon – Universidade de Passo Fundo - RS  
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez – Universidad Complutense de Madrid – Espanha  
Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob – Universidade Federal do Pará

**ENDEREÇO**

**REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEEd  
Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1 Andar - Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA  
CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749 – E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Acesso à versão eletrônica: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>; <http://www.uesb.br/editora>; <http://periodicos.uesb.br>; <http://www.latindex.unam.mx/>; <http://www.sumarios.org/>; <http://www.doaj.org/>;  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

# SUMÁRIO

## EDITORIAL

*Núbia Regina Moreira*.....11

## DOSSIÊ TEMÁTICO: Currículo e Diversidade

1 TRABALHO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:  
CONDIÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO  
SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

*Claudilene Maria da Silva; Maria Eliete Santiago*.....17

2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO E A LEI 10.639/03

*Luiz Fernandes de Oliveira*.....43

3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ENTRE O MITO E O FATO

*Thais Alves Marinbo*.....65

4 A AUSÊNCIA/PRESENÇA DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS  
DE PEDAGOGIA: O CASO DA UNESP/MARÍLIA

*Ivanilda Amado Cardoso; Rosane Michelli de Castro*.....91

5 DIVERSIDADE E DIFERENÇA NO APRENDER ENSINAR:  
OU SOBRE FRAGMENTOS DE INFÂNCIA, BONS  
ENCONTROS E CUIDADO DE SI

*Marco Antônio Oliva Gomes*.....117

6 GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO  
ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO PAPO SÉRIO EM  
SANTA CATARINA

*Amurabi Oliveira*.....131

7 DIÁLOGOS SOBRE INTERCULTURALIDADE,  
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTOS  
TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Paulo de Tássio Borges da Silva; Maria Inêz Oliveira Araújo*.....153

## ARTIGOS

- 8 AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO  
DA LEI 10639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
JEQUIÉ-BA: OS DISCURSOS DO CAMPO  
RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL  
*Janyne Barbosa de Souza; José Jackson Reis dos Santos;  
Benedito Gonçalves Eugênio*.....177
- 9 DISCURSOS EM TORNO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO  
*Sandra Márcia Campos Pereira; Vanusa Ruas Freire Viana;  
Sintia Maria Gomes Ferraz*.....199
- 10 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA IMPLICAÇÃO  
PARA O TRABALHO DOCENTE  
*Carina Rafaela de Aguiar; Márcia de Souza Hobold*.....219
- 11 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ARTICULANDO SABERES  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
*Vanessa Lopes Enfrázio; Rita de Cássia de Alcântara Braúna*.....237
- 12 TEORIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO E  
TRABALHO DOCENTE CONSCIENTIZADOR  
*Juliana Battistus Mateus Ferreira; Peri Mesquida*.....259
- 13 DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DE  
TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO: COMO ENFRENTÁ-LAS  
*Fredy González*.....275
- 14 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:  
PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES INICIANTEs  
*Marta Regina Brostolin; Evelyn Aline da Costa de Oliveira*.....301
- Normas Gerais para publicação na Revista.....321

## SUMMARY

### EDITORIAL

*Núbia Regina Moreira*.....11

### THEME DOSSIER : Curriculum and Diversity

1 TEACHING WORK AND IDENTITY CONSTRUCTION:  
CONDITIONS, POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE  
WORK ON ETHNIC/RACIAL RELATIONS AT SCHOOL

*Claudilene Maria da Silva; Maria Eliete Santiago*.....17

2 TEACHING CONCEPTIONS ON ETHNIC AND  
RACIAL RELATIONS IN: EDUCATION AND THE LAW 10.639/09

*Luiz Fernandes de Oliveira*.....43

3 QUILOMBOLA EDUCATION: BETWEEN FACT AND MYTH

*Thais Alves Marinbo*.....65

4 ABSENCE / PRESENCE OF THE ETHNIC-RACIAL  
RELATIONS IN CURRICULUM OF THE COURSE  
PEDAGOGY: THE CASE OF UNESP/MARÍLIA

*Ivanilda Amado Cardoso; Rosane Michelli de Castro*.....91

5 DIVERSITY AND DIFFERENCE IN THE  
LEARNING TEACHING PROCESS: OR ABOUT CHILDHOOD  
FRAGMENTS, GOOD MEETINGS AND SELF CARE

*Marco Antônio Oliva Gomes*.....117

6 GENDER, SEXUALITY AND DIVERSITY IN THE  
SCHOOL CURRICULUM: THE EXPERIENCE OF PAPO  
SÉRIO IN SANTA CATARINA

*Amurabi Oliveira*.....131

7 DIALOGUES ON CULTURAL, SCIENTIFIC  
KNOWLEDGE AND TRADITIONAL KNOWLEDGE  
IN INDIGENOUS EDUCATION SCHOOL

*Paulo de Tássio Borges da Silva; Maria Inêz Oliveira Araújo*.....153

## ARTIGOS

8 ADVANCEMENTS AND CHALLENGES IN  
THE IMPLEMENTATION PROCESS OF THE LAW 10639/03  
IN THE MUNICIPAL TEACHING NETWORK IN JEQUIÉ-BA:  
THE DISCOURSES IN THE OFFICIAL RECONTEXTUALIZING  
FIELD

*Janyne Barbosa de Souza; José Jackson Reis dos Santos;  
Benedito Gonçalves Eugênio.....177*

9 DISCOURSES ON EDUCATIONAL MANAGEMENT  
ABOUT THE QUALITY OF EDUCATION

*Sandra Márcia Campos Pereira; Vanusa Ruas Freire Viana;  
Sintia Maria Gomes Ferraz.....199*

10 CONTINUING EDUCATION OF THE EARLY-GRADE  
TEACHERS IN THE PRIMARY EDUCATION AND I  
TS IMPLICATION TO THE TEACHING WORK

*Carina Rafaela de Aguiar; Márcia de Souza Hobold.....219*

11 INSTITUTIONAL SCHOLARCHIP PROGRAM OF INITIATION  
TO TEACHING PRATICE: ARTICULATING KNOWLEDGE AND  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*Vanessa Lopes Eufrázio; Rita de Cássia de Alcântara Braúna.....237*

12 FREIRE'S THEORY OF EDUCATION AND  
CONSCIOUSNESS RAISER TEACHING WORK

*Juliana Battistus Mateus Ferreira; Peri Mesquida.....259*

13 DIFFICULTIES IN THE IMPLEMENTATION OF  
RESEARCH WORK : HOW TO DEAL THEM

*Fredy González.....275*

14 PROFESSIONAL DEVELOPMENT: WAYS OF TRAINING  
FOR BEGINNING TEACHERS

*Marta Regina Brostolin; Evelyn Aline da Costa de Oliveira.....301*

General Rules for publication in the Journal.....321



## RESUMEN

### EDITORIAL

*Nubia Regina Moreira*.....11

### DOSSIER TEMATICO : Currículo y Diversidad

1 EL TRABAJO DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN  
DE IDENTIDADES: CONDICIONES, POSIBILIDADES  
Y LIMITES DEL TRABAJO ACERCA DE LAS RELACIONES  
ÉTNICO-RACIALES EN EL ESPACIO ESCOLAR  
*Clandilene Maria da Silva; Maria Eliete Santiago*.....17

2 CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES  
ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN Y LA LEY 10.639/03  
*Luz Fernandes de Oliveira*.....43

3 EDUCACIÓN QUILOMBOLA: ENTRE EL MITO  
Y LA REALIDAD  
*Thais Alves Marinbo*.....65

4 LA AUSENCIA / PRESENCIA DE LAS RELACIONES RACIALES  
EM LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE  
PEDAGOGÍA: EL CASO DE LA UNESP / MARÍLIA  
*Ivanilda Amado Cardoso; Rosane Michelli de Castro*.....91

5 DIVERSIDAD Y DIFERENCIA EN EL APRENDER  
ENSEÑAR: O ACERCA DE FRAGMENTOS DE LA INFANCIA,  
BUENOS ENCUENTROS Y CUIDADO DE SI MISMO  
*Marco Antônio Oliva Gomes*.....117

6 GÉNERO, SEXUALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO  
LA ESCUELA: LA EXPERIENCIA DEL PAPO SÉRIO EN SANTA  
CATARINA  
*Amurabi Oliveira*.....131

7 DIÁLOGOS INTERCULTURALES, LOS CONOCIMIENTOS  
CIENTÍFICOS Y LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES EN  
LA EDUCACIÓN INDÍGENA  
*Paulo de Tássio Borges da Silva; Maria Inêz Oliveira Araújo*.....153

## ARTÍCULOS

### 8 AVANCES Y DESAFÍOS EN LA PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10639/03 EN LA MUNICIPALIDAD DE JEQUIÉ-BA: LOS DISCURSOS DEL CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL

*Janyne Barbosa de Souza; José Jackson Reis dos Santos; Benedito Gonçalves Eugênio*.....177

### 9 DISCURSO ALREDEDOR DE LA GESTIÓN EDUCATIVA SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

*Sandra Márcia Campos Pereira; Vanusa Ruas Freire Viana; Sintia Maria Gomes Ferraz*.....199

### 10 LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESORES DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

*Carina Rafaela de Aguiar; Márcia de Souza Hobold*.....219

### 11 EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA: ARTICULÁNDOSE SABERES Y DESARROLLO PROFESIONAL

*Vanessa Lopes Eufrázio; Rita de Cássia de Alcântara Braúna*.....237

### 12 TEORIA FREIRIANA DE EDUCACIÓN Y TRABAJO DOCENTE DE CONCIENCIACIÓN

*Juliana Battistus Mateus Ferreira; Peri Mesquida*.....259

### 13 DIFICULTADES EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN: COMO AFRONTARLAS

*Fredy González*.....275

### 14 DESARROLLO PROFESIONAL: TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES

*Marta Regina Brostolín; Evelyn Aline da Costa de Oliveira*.....301

Normas Generales para publicación en la Revista.....321

## EDITORIAL

As várias possibilidades de pensar, viver e praticar o currículo sob a perspectiva da diversidade apresentadas no ambiente escolar compõem a temática deste dossiê. Reunimos trabalhos que tratam da educação das relações étnico-raciais, gênero, educação indígena e quilombola, tanto do ponto de vista das reflexões teórico-metodológicas às análises das práticas pedagógicas no lidar com a diversidade.

A diversidade é um traço da humanidade incontestavelmente vivido e manifestado nas práticas cotidianas, assim como o é a universalidade que nos coloca na condição de humano. A expressão da universalidade é que nos conduz à manifestação das singularidades do universal humano. Somos unos e, ao mesmo tempo, diversos. Diversos em nossas condições de classe, raça/etnia/cor, gênero, temporalidades de experiência e de aprendizagens.

No entanto, a dificuldade humana de compreender a diversidade em nome de uma única forma de manifestação do humano reitera práticas de violências simbólicas, pois a diversidade ainda não se constituiu como valor. Possuímos e alimentamos a cristalização das estruturas mentais padronizadas que se apresentam e são veiculadas nas práticas curriculares. É por meio do currículo que as práticas de significação se tornam práticas de poder ao atribuírem aos sujeitos identidades e constroem realidades atribuidoras de sentidos.

É com objetivo de expandir horizontes sobre a temática da diversidade, no pensar e no praticar o currículo, que ora apresentamos os seis artigos que compõem o dossiê Currículo e Diversidade.

O primeiro texto do dossiê tem como título “Trabalho docente e construção de identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar” de autoria de Claudilene Maria da Silva e Maria Eliete Santiago. O artigo coloca em evidência as possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente.

Na mesma direção, porém com foco nas práticas docentes, Luiz Fernandes de Oliveira, em “Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03,” apresenta a problemática dos conflitos étnico-raciais e a tensão entre igualdade e diferença nas subjetividades e nas concepções docentes diante da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico.

Em “Educação quilombola: entre o mito e o fato,” a pesquisadora Thais Alves Marinho visa a avaliar como a educação para a diversidade foi inserida na comunidade remanescente de quilombo Kalunga, do nordeste de Goiás. O propósito do artigo é avaliar as diretrizes seguidas por esse modelo de educação, bem como os dilemas inaugurados por essa mudança no modelo de educação formal.

Ivanilda Amado Cardoso e Rosane Michelli de Castro, no artigo “A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília”, objetiva analisar os planos de ensino (ementas, programas) e os projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp/Marília, com vistas à educação das relações étnico-raciais (1963-2011). A ênfase da análise foi direcionada às disciplinas ofertadas a partir de 2003, por se tratar do ano em que foi sancionada a lei 10.639/03, a qual

torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo sistema de ensino brasileiro.

O artigo “Diversidade e diferença no *aprender ensinar*: ou sobre fragmentos de infância, bons encontros e cuidado de si,” de Marco Antônio Oliva Gomes, problematiza os movimentos produzidos em uma pesquisa de mestrado realizada em uma unidade de educação infantil do Município de Vitória, no Espírito Santo, a partir de diferentes encontros com as crianças que frequentavam as turmas de seis anos. Em um desses encontros, durante uma aula de artes, o autor vivenciou uma situação em que uma criança foi ridicularizada pelos colegas por não saber amarrar o sapato. Com base nesse contexto, o autor percebeu a necessidade de experimentar modos de docências, em que o cuidado de si fosse um dos encaminhamentos dos trabalhos educativos. Esta se constituía referência provocativa na escrita do texto.

O pesquisador Amurabi Oliveira, em seu texto sobre “Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina”, se propôs a realizar uma breve discussão em duas partes: na primeira em que é realizada uma sucinta contextualização das políticas para a diversidade no Brasil no campo educacional. Em seguida, na segunda parte do texto, é apresentada uma incursão etnográfica referente a uma oficina realizada pelo projeto “Papo Sério” junto à sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Águas Mornas, no Estado de Santa Catarina.

Para finalizar o dossiê, o artigo “Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena”, de autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva e Maria Inêz Oliveira Araújo, evidencia as possibilidades dos caminhos de diálogos entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais vêm se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da interculturalidade. Neste sentido, os povos indígenas brasileiros vêm construindo, em suas escolas, uma prática educativa em que são pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados para estes como relevantes para se

emanciparem da tutela não-indígena; bem como o fortalecimento de suas culturas, inserindo em seus currículos, os saberes tradicionais das etnias que habitam o território brasileiro.

O artigo que abre a seção de fluxo contínuo “Avanços e desafios no processo de implementação da lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-BA: os discursos do campo recontextualizador oficial” é escrito por Janyne Barbosa de Souza, Jackson Reis dos Santos e Benedito Gonçalves Eugênio. O texto discorre sobre o discurso pedagógico de gestoras acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Educação de Jequié-BA.

O texto sobre “Discursos em torno da gestão educacional sobre qualidade da educação,” escrito a seis mãos por Sandra Marcia Campos Pereira, Vanusa Ruas Freire Viana e Sintia Maria Gomes Ferraz tem por objetivo analisar discursos construídos em torno da gestão educacional para construção de uma educação de qualidade. A metodologia utilizada neste texto é de cunho qualitativo em que foi realizada análise bibliográfica e documental. Para analisar os dados as autoras recorreram à análise do discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux, pincelada pelas ideias de Michel Foucault.

O artigo “Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente,” de Carina Rafaela de Aguiar e Márcia de Souza Hobold, apresenta dados parciais de uma pesquisa referente as ações de formação continuada para os docentes que trabalham nos anos iniciais da rede municipal de ensino de uma cidade da região sul do Brasil. O objetivo central é conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as características mais importantes que um curso de formação continuada pode proporcionar.

Em “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional”, de autoria de Vanessa Lopes Eufrázio e Rita de Cássia de Alcântara,

são apresentados resultados de uma pesquisa de mestrado, os quais são provenientes da análise documental do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Pedagogia e das entrevistas realizadas com graduandas participantes do Programa. O estudo teve como um dos objetivos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como tais saberes se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

No artigo intitulado “Teoria freiriana de educação e trabalho docente conscientizador”, de autoria de Juliana Battistus Mates Ferreira e Peri Mesquida dedicou-se a analisar, sob o enfoque histórico, o cunho conscientizador do pensamento pedagógico de Freire, tornado prática no método de alfabetização que leva o seu nome e, ao analisar a prática pedagógica freireana, percebe-se que esta se desenvolve basicamente por meio do diálogo e da ação reflexiva.

Na sequência, está o artigo “Dificultades en la realización de trabajos de investigación: como afrontarlas”, escrito por Fredy Gonzalez, que aborda a investigação realizada durante o trabalho intelectual como um dos desafios envolvidos na execução de compromissos a serem cumpridos pelos sujeitos que aspiram obterem diploma de pós-graduação, a exemplo de título de mestrado.

Para fechar esta edição temos o artigo “Desenvolvimento profissional: percursos formativos de professores iniciantes”, de Marta Regina Brostolin e Evelyn Aline da Costa de Oliveira. O referido artigo retoma a temática do dossiê da edição 17 da Revista *Práxis Educacional*, no intuito de provocar uma reflexão acerca do início do professor na docência com vista compreender, por meio de narrativas de professores, como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor ao ingressar na carreira. Nesse sentido, as autoras advogam o desenvolvimento profissional do professor reflete diretamente no desenvolvimento de todo o corpo educativo da instituição escolar e não apenas do professor.

Os textos que compõem esta edição sinalizam para ampliar as possibilidades de pesquisas que tem objetivo de contribuir para reiterar o lugar da diversidade nos espaços educativos. Boa leitura!

*Profa. Dr.<sup>a</sup>. Núbia Regina Moreira*  
*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação*  
*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*  
*Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas*



**Trabalho docente e construção de identidades:  
condições, possibilidades e limites do trabalho sobre  
relações étnico-raciais no espaço escolar**

Teaching work and identity construction:  
conditions, possibilities and limits of the work on ethnic-racial  
relations at school

El trabajo docente y la construcción de identidades: condiciones,  
posibilidades y límites del trabajo acerca de las relaciones  
étnico-raciales en el espacio escolar

*Clandilene Maria da Silva*  
Universidade Federal de Pernambuco

*Maria Eliete Santiago*  
Universidade Federal de Pernambuco

**Resumo**

O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado e objetiva evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente. Com esse intuito, apoiamos-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. O trabalho de campo foi realizado com professoras negras que lecionam nas séries iniciais da educação básica

na Rede Municipal de Ensino do Recife e para compor a classificação étnico/racial utilizamos a autodeclaração das professoras. Adotamos a história de vida como aporte metodológico e como instrumentos e procedimentos utilizamos a análise de documentos e a realização de entrevista semiestruturada. O tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo (na perspectiva de Laurence Bardin), por meio da técnica de análise temática. Os achados nos revelam que embora as formas de abordagem do tema pareçam não se pautar por nenhum planejamento pedagógico oficial, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento. E apontam que o investimento em processos formativos, que considerem de forma consciente e planejada a dimensão identitária das professoras e professores, constitui um aspecto fundamental para a implementação da educação das relações étnico/raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

**Palavras chaves:** Trabalho docente. Relações étnico-raciais. Espaço escolar

### Abstract

This article presents the results which were obtained from our dissertation, and aims to highlight the approaches, and discusses the conditions, possibilities and limits of the teaching work on ethnic-racial relations at school, in a context where the denial and invisibility of the black population is still a current practice. In order to understand the category 'identity', which was discussed in articulation with the notions of teaching identity and black identity, our support was in Dubar (2005). The field research was performed with black teachers who teach in the early grades of the elementary education in the Municipal Education Network in Recife, Pernambuco, and to establish the ethnic/racial classification we used the teachers' self-declaration. We have adopted the story of life as methodological contribution and, as instruments and procedures, we used the analysis of documents and the conducting of semi-structured interviews. The approach, production and data analysis were carried out from the analysis of the content (Laurence Bardin's perspective), through the thematic analysis technique. The findings have revealed that although the forms of approach to the subject do not seem to be guided by any official pedagogical planning, the paper presents an intentional and systematic development, and points out that the investment in training processes, which consider in a conscious and planned way the identity dimension of the teachers, is a fundamental aspect for the implementation of the education of ethnic-race relations and the teaching of the Afro-Brazilian and African history and culture in Brazil.

**Keywords:** Teaching work. Ethnic-racial relations. School space.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 17-41	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

## **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de nuestra tesis de maestría y tiene como objetivo destacar los enfoques y discutir las condiciones, posibilidades y límites de la enseñanza acerca de las relaciones étnico-raciales en la escuela, en un contexto donde la negación y la invisibilidad de la población negra sigue siendo la práctica actual. Con este fin, nos apoyamos en Dubar (2005) para entender la categoría “identidad”, y discutimos la categoría en conjunto con las nociones de identidad docente e identidad negra. El trabajo de campo se llevó a cabo con las maestras negras que enseñan en los años iniciales de la educación básica en la Red de Educación Municipal de la ciudad de Recife, Pernambuco, y para componer la clasificación étnico-racial utilizamos la autodeclaración de las maestras. Hemos adoptado la historia de vida como aporte metodológico, y como instrumentos y procedimientos utilizamos el análisis de documentos y la realización de entrevistas semi-estructuradas. El tratamiento, la producción y el análisis de los datos se realizaron desde el análisis de contenido (en la perspectiva de Laurence Bardin), a través de la técnica de análisis temático. Los hallazgos revelan que aunque las formas de acercamiento al tema no parezcan guiarse por cualquier planificación pedagógica oficial, el estudio presenta una intencionalidad y una sistemática de desarrollo. Y señalan que la inversión en los procesos de formación, para considerar de manera consciente y planificada la dimensión identitaria de las maestras y maestros, es un aspecto fundamental para la implementación de la educación de las relaciones étnico-raciales y de la enseñanza de la historia y de la cultura afro-brasileña y africana en Brasil.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Relaciones étnico-raciales. Espacio escolar.

## **Introdução**

O Brasil é um país que se caracteriza por sua pluralidade étnico/racial, produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário grupos distintos: os povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização portuguesa; o branco europeu de várias nacionalidades (majoritariamente portugueses); os negros de origem africana sequestrados e aqui desembarcados na condição de escravos e os asiáticos que imigraram para o país em busca de melhores condições de vida. O contato entre os diferentes grupos favoreceu o intercuro dessas culturas,

levando à construção de um país miscigenado, mas desencadeou vários desencontros. As diferenças foram transformadas em desigualdades, conformando uma hierarquia social baseada em critérios étnico-raciais. Indígenas e negros permanecem em situação de marginalidade e exclusão social: os indígenas por serem considerados povos primitivos e os negros por que são vistos como descendentes de escravos.

Os processos de construção da identidade da população negra brasileira são prejudicados pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações sociais, institucionais e étnico-raciais aqui estabelecidas. A sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior e ao longo da historiografia do Brasil, o racismo tem-se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação. Desse modo, a despeito da população negra constituir a maioria da população brasileira, o desejo de branqueamento do Brasil invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação.

Na atualidade, o preconceito e a discriminação baseada em critérios étnico-raciais estão entre os principais motivadores da evasão escolar das pessoas negras. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou cor. Entretanto, o debate sobre a questão étnico-racial no Brasil ainda é sinônimo de constrangimento e silenciamento.

O advento da Lei nº 10.639/2003 – altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e nos currículos escolares, as professoras têm se valido do que aprenderam em suas experiências da vida pessoal para dar conta, de alguma forma e ainda que com insegurança, do tratamento pedagógico da questão. As falas das profissionais em sua quase totalidade

são impregnadas da vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao tempo em que esbarram nos limites pessoais e institucionais que se lhes apresentam. Todavia, a forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária.

O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado, que versa sobre o processo de construção da identidade de professoras negras e seu efeito na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Nele propomo-nos, a partir do discurso das professoras negras, evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico-raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente.

Com esse intuito, apoiamo-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. Utilizamos o método biográfico ou histórias de vida por ser uma metodologia que nos permitiu reconhecer as professoras como profissionais e como pessoas. Nas palavras de Ana Sofia Ant3nio (2004, p. 99), desejávamos conhecer “os mundos vividos” pelas professoras negras e perceber a articulação entre as a33es por elas exercidas no espaço escolar e suas vidas.

O trabalho de campo foi efetivado em duas etapas e realizado com professoras negras, servidoras efetivas da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas da primeira edi33o do Curso Hist3ria e Cultura Afro-Brasileira, que aconteceu de outubro a dezembro de 2005. Na primeira etapa, aplicamos um question3rio de identifica33o a 23 professoras, com o objetivo de promover uma primeira aproxima33o com o mundo e o pensamento dessas mulheres. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista semiestruturada com 10 professoras, para aprofundar nosso conhecimento sobre a trajet3ria de vida das profissionais.

Adotamos a história de vida como aporte metodológico e o tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Redigimos um perfil de cada história, buscando destacar os principais acontecimentos, vivências e significados atribuídos pelas professoras à trajetória de suas vidas. Codificamos cada uma das profissionais entrevistadas com o número que recebeu o questionário de identificação. Posteriormente, substituímos os números por nomes de mulheres negras que são referências no Movimento Social Negro da Cidade do Recife. Procuramos identificar o conteúdo manifesto nas narrativas sem, contudo, desconsiderar seu conteúdo latente.

A classificação étnico-racial foi realizada de acordo com a autodeclaração das professoras, partindo da categorização utilizada pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Consideramos como negras as professoras que se autodeclararam preta e parda na ficha de inscrição do curso referido anteriormente e a escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras negras trata-se de uma opção política e metodológica. Em nosso entendimento as professoras negras precisam ser consideradas prioritariamente no processo de desconstrução do racismo no espaço escolar, porque ocupam um lugar desprivilegiado na trajetória do branqueamento do Brasil. Pensar sobre seu processo de construção identitária é também uma possibilidade de fortalecer esse processo de construção.

Neste artigo, inicialmente abordamos as relações que podem ser estabelecidas entre a percepção do pertencimento étnico-racial das professoras e as mudanças que esta percepção opera em sua atuação docente; Em seguida, analisamos as formas de abordagem das relações étnico-raciais que as professoras vem desenvolvendo no cotidiano de suas salas de aula; Num terceiro momento, discorreremos sobre as características e conteúdos da ação pedagógica em desenvolvimento; Por fim, tecemos nossas considerações finais, destacando os limites e possibilidades do trabalho que está sendo realizado, bem como a

importância dos processos formativos pessoais e institucionais para a efetiva incorporação da educação das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino.

## **Pertencimento étnico/racial e trabalho docente**

A abordagem sociológica da identidade elaborada por Dubar (2005) possui como centro a ideia de que é na interação social que forjamos nossas identidades. Para Dubar, a identidade é construída por meio de dois processos articulados entre si, que buscam apresentar a identidade para si e a identidade para o outro. Essas apresentações se concretizam a partir de atos de atribuição (quando caracterizam a pessoa que você é) e de atos de pertencimento (quando você caracteriza a pessoa que você quer ser). Conforme a teoria, embora sejamos identificados pelo outro, podemos recusar essa identificação e nos definirmos de outra forma.

Para Ferreira (2000), que também entende a identidade como um processo em construção, no caso das pessoas negras essa construção vai acontecer por meio de quatro estágios, que não são fixos nem lineares: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação. Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA, 2000, p. 69 - grifo do autor).

Seguindo Dubar e Ferreira, nesta pesquisa adotados como referencial teórico-metodológico, apresentamos a *percepção do pertencimento étnico-racial* como o processo de construção da identidade de professoras negras. Resultado da interação social, não existe um momento específico da vida no qual essa percepção acontece. Dependendo da história de vida de cada professora, a percepção vai acontecer ainda na infância ou adolescência, ou poderá ocorrer somente na vida adulta. Tratando-se de um processo de interação, ela também não acontece em um momento

estranque. O reconhecimento do pertencimento étnico-racial vai sendo gerado e se estabelecendo de forma lenta, processual e gradativa.

No caso das professoras que participaram do presente estudo, a percepção do pertencimento étnico-racial foi possibilitada por vivências, que aconteceram em momentos e situações diversas, expressando efeitos com limites e possibilidades na constituição identitária: a convivência com pessoas brancas e as visitas a espaços supostamente “de brancos”; a vivência de situações de discriminação no ambiente escolar durante a infância; o discurso familiar sobre o pertencimento; o discurso público sobre relações e desigualdades étnico-raciais; e o estudo da história e da cultura afro-brasileira, são situações que foram elencadas.

O conjunto das aprendizagens realizadas a partir do momento que as professoras reconheceram que não eram brancas contribui para a afirmação do pertencimento e gera *mudanças na prática docente* das professoras que são reveladoras do papel que o pertencimento étnico/racial desenvolve em relação à atuação pedagógica dessas profissionais.

*Ter atenção às situações conflituosas e combater o preconceito*, inclusive no que diz respeito à linguagem por elas próprias utilizadas, é um comportamento apontado pelas docentes, como nos conta a professora Ester Monteiro:

eu precisava que os outros se aceitassem também, assim como eu aprendi a me aceitar. Fico irada quando eles estão se digladiando em relação à cor. Essas coisas eu não aceito mais. Então eu tenho que fazer alguma coisa para pelo menos no meu ambiente de trabalho isso não acontecer. Por exemplo: antes eu usava todos aqueles ditados horrorosos: “é nego por derradeiro”. “nego quando não faz na entrada, faz na saída”. Eu aprendi a perceber que tudo isso foi criado realmente para destruir. Eu não percebia. Eu achava normal, como todo mundo acha normal.

O depoimento da professora enfatiza seus aprendizados sobre as manifestações do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Expõe a linguagem como uma das formas de naturalização do



preconceito e revela seu processo de reflexão, seguido pela construção de um posicionamento de enfrentamento e combate às situações preconceituosas. Para Nogueira (2007), no Brasil o preconceito étnico-racial se revela intelectual e estético, atuando sob o poder de sugestão da hilaridade, razão pela qual os agressores geralmente defendem-se, alegando ser a agressão uma brincadeira.

A naturalização das brincadeiras e dos ditados populares preconceituosos dá margem à interpretação de que não existe racismo no Brasil. Como já mencionado anteriormente, até muito recentemente a sociedade brasileira, multirracial e pluriétnica, comportava-se como se o racismo não existisse. A despeito do discurso oficial de reconhecimento do racismo, para algumas pessoas ele ainda não existe. Todavia, o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial estão presentes na vida diária e afloram a todo o momento, por vezes de modo velado e noutras escancaradamente. Ao perceber que essa linguagem preconceituosa é uma agressão contra ela mesma, a professora Ester Monteiro passa a não aceitar mais esse tipo de comportamento.

A *sensibilidade para perceber os alunos* é apontada como outra característica da mudança que reorienta a prática das professoras. Observemos o que diz a professora Cristina Vital:

Antigamente eu me fechava tanto nos meus problemas que eu não tinha essa sensibilidade de ver o que é que o meu aluno quer, o que é que ele está sentindo. O curso pra mim, na minha prática, ele me fez ser mais sensível. Sensível às coisas, sensível ao meu aluno, sensível às possíveis situações que ele está sofrendo.

Estar sensível ao aluno e à realidade da qual ele faz parte significa não ignorar suas vivências pessoais e sua história. É olhá-los como pessoas, aprendizes de sua própria humanidade. Para Véra Lopes (2005, p. 188): “as pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolve com seus pares, na família, no trabalho, no grupo

religioso, na escola”, de onde podemos entender que estar sensível ao seu aluno é também estar disponível para ensinar a desestruturar as ideias, comportamentos e atitudes que nos tornam objetos da humanidade, a exemplo do racismo. O que a professora Cristina depõe é que antes estava tão sufocada pela sua própria realidade que não conseguia perceber a situação de seus alunos. Não conseguia perceber que estavam todos, ela e seus alunos, na mesma situação: em busca da construção de uma humanidade que lhes é negada.

O *desenvolvimento de trabalho que ressalta a imagem positiva dos alunos e a afirmação da população negra* é outro elemento incorporado à prática docente das professoras ao perceberem a negritude de seus alunos. Alerta a professora Alzenide Simões sobre a importância de trabalhar a auto-estima dos alunos:

sempre trago para a sala de aula materiais que reforçam a imagem positiva dos meus alunos. [...] Olhe para os nossos alunos... Você vê até crianças claras, mas são mestiças. Eu procuro levar pra sala de aula materiais que façam com que essas crianças se percebam valorizadas também.

Ressaltar a estética negra de forma afirmativa contribui com a elevação da auto-estima das crianças negras. Eliane Cavalleiro (2000) afirma que as crianças negras são sistematicamente desvalorizadas desde a educação infantil, seja pela atitude dos docentes, seja pelo comportamento das outras crianças negras e brancas. As crianças negras internalizam por esse caminho “um desejo de mutação do próprio corpo, um sentimento de recusa ao seu grupo de pertença e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que é – negro” (CAVALLEIRO, 2000, p. 65). Despertar o orgulho do pertencimento étnico-racial em crianças negras, via valorização da estética negra, é também contribuir para a criação de um ambiente de igualdade entre crianças brancas e negras, por que questiona a superioridade da estética branca.

O destaque para a afirmação da identidade da população negra, como uma mudança incorporada à prática docente, está presente no depoimento da professora Inaldete Pinheiro:

Minha prática, ela se deu com toda a propriedade a partir dos estudos. (...) Do curso que foi lá na Bahia, deste curso, e eu ainda fiz um outro curso também. A mudança foi principalmente a questão da afirmação. A idéia é não baixar mais a cabeça, em qualquer situação. Não me pertence mais. Isso não me cabe mais. E além disso, reverter essa situação. Eu acho que esse é o grande mote. *É a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar* (grifo nosso).

A professora Inaldete expressa em seu relato como a formação continuada específica a qual teve acesso na sua trajetória profissional atuou na mediação da construção de seu posicionamento de afirmação étnico-racial. Ao afirmar que não pode mais se intimidar diante de qualquer situação que a inferiorize, revela a forma pela qual essa postura de auto-afirmação identitária reverbera e integra a sua prática docente. Nessa perspectiva, a professora resume de forma precisa o percurso realizado em seu processo de construção da identidade étnico-racial: “a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar”.

*Aproveitar os conteúdos disciplinares para discutir a questão* é uma atitude e uma prática afirmada pelas professoras, embora ainda “nas brechas” e sem um planejamento específico, como relata a professora Cristina Vital: “um assunto que eu pudesse trabalhar e tinha brecha, eu trabalhava a questão da negritude”. A professora Delma Silva indica a introdução dos livros para-didáticos com a temática africana como o ponto forte da mudança ocorrida em sua prática. É a partir dessas leituras que a professora trabalha o conteúdo de história, por exemplo: “Eu ainda não tenho um planejamento sistematizado, de produzir mesmo conteúdos, isso eu não tenho. Mas tenho uma prática de leitura todos os dias. [...] Vou trabalhar a História do Brasil, então vou falar do descobrimento, conseqüentemente eu vou falar do índio, vou falar do negro”.

É possível notar que embora as professoras tenham avançado no processo de reconhecimento identitário ainda não se apropriaram da temática das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira como conteúdo de ensino, razão pela qual, aproveitar “as brechas” é ocupar o espaço, introduzir a discussão ainda que de forma marginal no ambiente escolar. Provavelmente essas dificuldades que são enfrentadas pelas professoras para trabalhar a questão, como já havíamos identificado em trabalho anterior (SILVA, 2007, p. 165), tenham origem na dimensão didático-pedagógica da formação profissional e pessoal e também em aspectos histórico-estruturais.

A prática da professora Delma de atuar sem possuir um planejamento sistematizado não se constitui como uma prática isolada. Podemos observá-la na fala de todas as professoras. Entretanto, as mudanças existem e dialogam com a percepção do pertencimento dessas profissionais. Quanto mais avançado o estágio de desenvolvimento identitário da professora negra maior será o nível de apropriação da sua prática docente no que se refere às relações étnico-raciais. Esta relação pode ser analisada com maior profundidade ao discutirmos as condições nas quais o trabalho vem sendo desenvolvido no espaço escolar.

### **A abordagem das relações étnico-raciais no espaço escolar**

A ação que as professoras narradoras vêm desenvolvendo sobre relações étnico-raciais no espaço escolar acontece por meio de três formas de abordagem da temática: de maneira informal; na evidência de todo tipo de discriminação e preconceito; no surgimento de questões ou situações de discriminação.

O trabalho *de maneira informal* é realizado sem sistematização e vai tomando concretude a partir da orientação e do diálogo. A professora Mônica Oliveira nos dá um exemplo: “Trabalho assim... dando essa orientação, tendo esse diálogo com o grupo, sobre a questão do homem, a questão de ser negro mesmo”. Por meio do relato da professora, podemos observar que a abordagem é realizada de forma genérica e sem muita consistência, demonstrando sua superficialidade.

O cuidado com o tratamento das tensões existentes nas relações étnico-raciais leva algumas das professoras a não nomear o conteúdo do trabalho desenvolvido, como é o caso da professora Lúcia dos Prazeres: “trabalho de uma maneira mais informal, de conversa, de se perceber. Eu não trabalho o nome preconceito, eu não trabalho o nome discriminação, eu trabalho o teor”. A atitude de não nomear o conteúdo trabalhado pode ser compreendida como resultado do desconforto que ainda é vivenciado em discutir relações étnico-raciais no Brasil. O silenciamento sobre a questão assenta-se no constrangimento das pessoas negras estarem cotidianamente expostas a situações de preconceito e discriminação étnico-racial, por ainda serem consideradas inferiores.

*A abordagem a partir de todo tipo de discriminação e preconceito é outra forma de desenvolvimento do trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar que é apontada. A partir das falas das professoras podemos inferir que essa abordagem procura tratar as questões étnico-raciais sem lhes atribuir destaque específico, como afirma a professora Inaldete Pinheiro: “trabalho discriminação e racial também”. É em torno das diversas formas de discriminação existentes nas relações sociais brasileiras que esta maneira de trabalhar está ancorada. Considerando que no Brasil as desigualdades étnico-raciais são vistas como sociais, podemos inferir que o conteúdo específico sobre relações étnico-raciais não é explorado ou aprofundado. Esse pensamento é reforçado também na fala da professora Delma Silva:*

Trabalho e trabalho assim, não especificamente do negro mas qualquer preconceito. Por exemplo, no começo desse ano agora eu levei aquele filme do pinguinzinho. Até porque mostra um pinguinzinho que era diferente. E as pessoas têm que respeitar aquelas que são diferentes. Aí começo a trabalhar com eles isso. Procuo muito trabalhar, independente do negro, mas qualquer tipo de preconceito.

A despeito da importância do enfoque que deve ser dado ao respeito às diferenças, na realidade em que vivemos elas são tantas e de

tantas ordens que todas elas precisam ser trabalhadas de forma mais específica, sob pena de nenhuma ser abordada e internalizada como deveria ser. Evidentemente todos devemos respeitar as pessoas que são diferentes. Mas diferentes de que e de quem? Qual é o referencial pelo qual nos pautamos para pensar a diferença? Entendemos que ao trabalharmos diferenças precisamos responder a essas questões. A diferença precisa ser contextualizada para não continuar sendo vista como desigualdade ou inferioridade (SILVA, 2008).

*Quando surgem questões ou situações de discriminação* é uma abordagem que aparece na fala da maioria das professoras. O fato de acontecer apenas quando surge uma questão ou situação de discriminação dá margem a entendê-la como uma abordagem feita de forma espontânea, na qual não há intencionalidade, não podendo, portanto, configurar o conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem. Porém, ao considerarmos a incidência do surgimento dessas questões e situações no cotidiano escolar, podemos inferir que esta é a abordagem que carrega o maior grau de continuidade ou permanência. Vejamos os exemplos das professoras:

Uma das perguntas que fiz quando ela estava chateada porque eles chamaram ela de macaca, foi: você gostaria que te chamassem de macaco? “Não, tia”. Então, ela também não gosta, porque ela é igual a você. [um deles] ficou arrasado porque eu disse que ele era igual. Aí eu botei os dois juntos e perguntei: você tem olho? O que é isso? É olho... E ela? É olho... o que é isso? Nariz, o que é isso? Nariz... Ela tem as mesmas coisas que você, então por que você está desse jeito? (Prof<sup>a</sup> Inaldete Pinheiro).

a primeira [aula] do início do ano teve já a oportunidade deles falarem da cor (...) aí eu já pequei o mote e já levei pra cabelo... disse é como nossos cabelos. Nossos cabelos são diferentes. Eles não são ruins, não são bons, porque isso são características das pessoas e não dos cabelos. Então isso foi que eu fui aprendendo. Eu falo logo cedo isso, que é pra não escutar depois que o cabelo é ruim ou que o cabelo é bom (Prof<sup>a</sup> Ester Monteiro).

quando surgem essas questões eu paro tudo. Se eu estiver trabalhando, dando um conteúdo, explicando... Eu congelo o tempo e radicalizo mesmo. Radicalizo... é quando eu digo, pára tudo, fecha o caderno, eu não quero nada na mesa... E começo a discutir e discutir... É o que eu chamo de cozinhar o juízo. Aí alguém levanta a mão e trás uma colocação... Falo tudo mesmo. Eu acho que essas questões são mais importantes do que qualquer conteúdo. É um trabalho de sensibilização (Prof<sup>a</sup> Alzenide Simões).

Os relatos das professoras revelam espontaneísmo no trabalho desenvolvido e o tratamento da temática como algo à parte dos conteúdos curriculares, como se preconceito, discriminação e relações étnico-raciais não compusessem o repertório dos conhecimentos que são transformados em conteúdos de ensino. Para Souza (2009), os conteúdos pedagógicos subdividem-se em conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação do contexto histórico cultural em que vivemos. Os conteúdos instrumentais são aqueles que dizem respeito à aprendizagem das linguagens verbais (escritas e orais), das matemáticas e das linguagens artísticas. E os conteúdos operativos são compostos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos. A temática em questão compõe os conteúdos educativos e, ao ser abordada de forma espontânea, à margem dos conteúdos de ensino, é desconsiderada como componente curricular.

A professora Ester Monteiro mostra que a forma como trabalha diz do seu processo de aprendizagem e envolvimento com a temática. Ao criar oportunidade para discutir a questão do cabelo logo no início do ano, ela procura preservar-se de ouvir as possíveis falas discriminatórias sobre a inferioridade do cabelo das pessoas negras. Sua ação pedagógica dá indícios de que embora o trabalho desenvolvido não seja planejado possui intencionalidade e previsibilidade. Não acontece apenas em função do surgimento momentâneo da questão de discriminação.

A fala da professora Inaldete expressa a existência de um esforço pedagógico, dentro de suas condições e conhecimentos, para construir um clima de igualdade entre os alunos. A ação da professora procura conduzir as crianças (tanto a discriminada, quanto a que discriminou) a uma reflexão conjunta de que a diferença de cor não pode ser sinônimo de desigualdade entre as pessoas. Por sua vez, mesmo tratando as questões ou situações de discriminação com muito rigor em sua atuação pedagógica, a professora Alzenide afirma que o trabalho desenvolvido é visto como um trabalho de sensibilização e não como o tratamento de um conteúdo pedagógico ou curricular.

Na perspectiva de Inês Oliveira (2003), práticas curriculares são as práticas reais que ocorrem no cotidiano escolar, de acordo com as condições, as possibilidades e os limites que dispõem as professoras e professores. Relacionadas aos fazeres e saberes desses profissionais, essas práticas “nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 01). Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas aproxima-se dessa noção de prática curricular.

Em seu conjunto, as formas de abordagem do tema parecem não se pautar por nenhum planejamento pedagógico formal. Não existe programa, projeto ou proposta de trabalho para essa área, o que indica que os conteúdos apropriados na formação temática específica, embora tenham contribuído para o processo de constituição identitária das professoras, ainda não se constituíram em saberes escolares. Entretanto, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, que podemos identificar ao analisarmos a ação pedagógica desenvolvida e o conteúdo dessa ação.

### **Características e conteúdos da ação pedagógica sobre relações étnico-raciais no espaço escolar**

A ação pedagógica realizada pelas professoras no tratamento da temática relações étnico-raciais é marcada pelo princípio da



transversalidade. A diversificação de atividades que aparecem indica que esta é uma questão que não é trabalhada uniformemente. Para envolver os alunos necessita ser apresentada de diferentes formas e estar sempre presente no cotidiano da prática docente. O conteúdo dessa ação enfoca prioritariamente a necessidade do respeito às diferenças, a elevação da autoestima das pessoas negras e a visibilização da história do povo negro na história do Brasil.

Entre as várias atividades que são realizadas aparecem com destaque às atividades lúdicas (danças, histórias, filmes, músicas, lendas africanas); o diálogo ou exposição dialogada; e a leitura e produção de textos. Embora com menor incidência, o trabalho com o livro didático; as atividades de reconhecimento pessoal; e as atividades de visualização de imagens e mapa da África, também são citadas.

No que se refere aos conteúdos, de acordo com o depoimento de algumas das professoras, a ação pedagógica é realizada a partir de conteúdos disciplinares. Dentre eles ganham destaque: história, português, matemática, geografia, arte e literatura. Entre essas p vai trabalhando [...]. Não tem um conteúdo específico. Algo vira mote para se tratar.

Há indícios de que o trabalho desenvolvido, embora cotidiano, também é espontâneo. Todavia, ela não demonstra apropriação dos conteúdos com os quais trabalha. Segundo o depoimento, os conteúdos são tratados a partir das necessidades diárias, sem reflexão e sistematização que oriente esse trabalho.

As professoras consideram que as atividades por elas desenvolvidas no trabalho sobre relações étnico-raciais na sala de aula contribuem para a superação do racismo no espaço escolar, embora sejam mínimas considerando a grandiosidade do problema, e necessitem de aprofundamento.

*A criação de bases para o respeito ao outro e a provocação de mudanças no comportamento dos alunos* são evidenciadas pelas professoras como resultado dessas atividades. Afirma a professora Inaldete Pinheiro: “os alunos têm mudado... eu não vejo mais esses apelidinhos, coisas assim”. Para

a professora Lúcia dos Prazeres, “eles respeitam mais as pessoas. Eles respeitam mais o amiguinho, eles começam a olhar com naturalidade. (...) não vê o outro com diferença”. A professora Delma Silva aponta os limites da ação docente-discente destacando a importância da iniciativa:

Eu não sei se elas são suficientes. Mas eu acredito que a partir do momento em que eu estou batendo numa tecla: respeite seu colega... ele é diferente de você, mas ele tem as qualidades dele. Acredito que é um passo. Pode não ser o suficiente nem o único, mas eu acho que já é um passo.

Em seu depoimento, a professora Delma deixa perceber que a intervenção pedagógica docente não é a única estratégia metodológica utilizada para a desconstrução do racismo no espaço escolar. E embora reconheça a insuficiência do trabalho também não inviabiliza o mérito da ação docente. Lembra a professora Piedade Marques que a ação é mínima e por isso deve ser realizada continuamente: “acho que tem que ser uma coisa muito mais além. Tem que ser um trabalho para sempre. Ele é contínuo”. Na verdade, as professoras indicam esforços e limites do seu próprio trabalho, em andamento e constituição.

O diálogo e o enfrentamento das situações de conflito são apresentados pelas professoras, a um só tempo, como posturas essenciais na condução do desenvolvimento da ação e como resultado das atividades. Afirma a professora Cristina Vital referindo-se ao diálogo: “ele é forte, ele é importante, ele é necessário”. Avalia a professora Martha Rosa as situações de conflito: “hoje em dia quando o conflito surge a gente pára, a gente senta, a gente olha no olho do outro, a gente conversa”. Sobre a busca do respeito como resultado do trabalho conclui a professora Auxiliadora Martins: “[...] a busca de um respeito é a busca de uma identidade contextualizada”.

As reflexões das professoras sobre o trabalho que desenvolvem em relação à temática étnico-racial instrumentalizam-nos a definir as *práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar* como as ações

cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico-racial e provocar nos atores da comunidade escolar um comportamento antirracista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico-raciais.

Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras é um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação para as relações étnico-raciais no cotidiano das escolas. A atuação das professoras ainda é muito solitária. Mesmo com a alteração da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e suas formas de regulamentação que propõem transformar a inclusão da educação das relações étnico/raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação, a maioria das escolas ainda encontram-se a margem desse processo.

### **Considerações finais**

O trabalho docente sobre relações étnico-raciais aqui analisado dialoga com os princípios orientadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, ainda contempla pouco os conteúdos apresentados pelo documento sobre essas temáticas para serem trabalhados em sala de aula. Entre outros: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos, iniciativas e organizações negras (incluindo a história dos quilombos), a história da ancestralidade e religiosidade africanas.

Ficou evidente que as professoras construíram um discurso sobre a identidade negra e sobre a importância de discutir a temática das relações étnico-raciais no espaço escolar. Algumas delas imprimiram

esforços para retomar as aprendizagens construídas na formação específica em sua prática docente. Entretanto, percebemos que em seus processos de aprendizagem ainda não chegaram a transformar os conteúdos da formação recebida em saberes escolares. Não existe um plano de atuação para trabalhar esses conteúdos pedagógicos. Como a incorporação da temática na atuação docente está intrinsecamente associada ao processo de construção identitária das professoras, o trabalho desenvolvido por elas (no que se refere a este tema) possui uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, mas ainda não possui um planejamento formal.

Podemos afirmar que essa realidade dialoga com a dimensão institucional na qual as professoras estão inseridas (tanto no que se refere às escolas nas quais atuam, como a rede de ensino á qual estão vinculadas). Percebemos que a formação oferecida pela instituição acontece de forma pontual e descontínua, o que não contribui para uma prática pedagógica consistente no que se refere à temática específica. O trabalho mostrou, portanto, a inexistência de uma proposta curricular e de um plano de formação sobre a temática específica na Rede Municipal de Ensino do Recife, embora o Conselho Municipal de Educação da Cidade do Recife, através da Resolução N.02/2012, oriente e defina as normas para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Os resultados apontam, para a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Dessa maneira, a formação poderá apresentar-se como uma relevante estratégia na construção de práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, em sua dimensão pessoal, mas principalmente em sua dimensão institucional.

Os profissionais da educação poderão ler sobre o assunto e buscar informações. Por sua vez, as Redes e Instituições de Ensino necessitam encontrar formas de contribuir mais efetivamente nesse processo, universalizando a formação temática específica para todos os

seus profissionais. Disponibilizar subsídios e material didático, oferecer cursos de formação específica e acompanhamento sistemático, incluir esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo das professoras e professores, enfim, transformar o debate sobre relações étnico-raciais em rotina nos seus espaços de discussão parece-nos ser um caminho.

Às professoras e aos professores cabe, dentro de suas possibilidades, imprimir esforços que contribuam para que a escola tenha condições de acolher todos os seus alunos e alunas sem, contudo, padronizá-los, respeitando suas diferenças. O exercício de envolvê-los em brincadeiras, atividades lúdicas e práticas artísticas que possuam o enfoque das relações étnico-raciais é um mecanismo interessante, que pela prática das professoras narradoras já se mostra eficaz como contribuição para a desconstrução do racismo no espaço escolar. Todavia, parece-nos importante a construção de outras estratégias, a exemplo do envolvimento das/dos colegas, para que o trabalho deixe de ser uma ação solitária de cada docente, constituindo-se em prática pedagógica da escola.

A conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola, como a gestão ou a coordenação pedagógica, bem como a possibilidade de realizar atividades que extrapolem os limites da sala de aula, parece-nos boas alternativas para o aprofundamento da ação pedagógica. Outra estratégia é possibilitar que as atividades desenvolvidas tenham de alguma forma, visibilidade na escola toda. É importante que a comunidade escolar se aperceba da presença dessa discussão em seus domínios para que aos poucos se envolva e se habitue a ela. Para que isso aconteça, o planejamento do trabalho sobre relações étnico/raciais e sobre história e cultura afro-brasileira pode ser um instrumento fundamental. Professoras, algumas não conseguem nomear os conteúdos específicos sobre relações étnico-raciais com os quais trabalha. Como podemos perceber no depoimento a seguir, é o caso da professora Inaldete Pinheiro:

Eu levo alguns poemas [...]. A questão da literatura, trato a questão da história também [...]. Onde dá a gente vai fazendo [...]. Onde dá pra encaixar a gente vai encaixando diariamente. Não necessariamente o tema tal. A gente vai trabalhando [...]. Não tem um conteúdo específico. Algo vira mote para se tratar.

Há indícios de que o trabalho desenvolvido, embora cotidiano, também é espontâneo. Todavia, ela não demonstra apropriação dos conteúdos com os quais trabalha. Segundo o depoimento, os conteúdos são tratados a partir das necessidades diárias, sem reflexão e sistematização que oriente esse trabalho.

As professoras consideram que as atividades por elas desenvolvidas no trabalho sobre relações étnico-raciais na sala de aula contribuem para a superação do racismo no espaço escolar, embora sejam mínimas considerando a grandiosidade do problema, e necessitem de aprofundamento.

*A criação de bases para o respeito ao outro e a provocação de mudanças no comportamento dos alunos* são evidenciadas pelas professoras como resultado dessas atividades. Afirma a professora Inaldete Pinheiro: “os alunos têm mudado... eu não vejo mais esses apelidinhos, coisas assim”. Para a professora Lúcia dos Prazeres, “eles respeitam mais as pessoas. Eles respeitam mais o amiguinho, eles começam a olhar com naturalidade. (...) não vê o outro com diferença”. A professora Delma Silva aponta os limites da ação docente-discente destacando a importância da iniciativa:

Eu não sei se elas são suficientes. Mas eu acredito que a partir do momento em que eu estou batendo numa tecla: respeite seu colega... ele é diferente de você, mas ele tem as qualidades dele. Acredito que é um passo. Pode não ser o suficiente nem o único, mas eu acho que já é um passo.

Em seu depoimento, a professora Delma deixa perceber que a intervenção pedagógica docente não é a única estratégia metodológica utilizada para a desconstrução do racismo no espaço escolar. E embora reconheça a insuficiência do trabalho também não inviabiliza o mérito da ação docente. Lembra a professora Piedade Marques que a ação é

mínima e por isso deve ser realizada continuamente: “acho que tem que ser uma coisa muito mais além. Tem que ser um trabalho para sempre. Ele é contínuo”. Na verdade, as professoras indicam esforços e limites do seu próprio trabalho, em andamento e constituição.

*O diálogo e o enfrentamento das situações de conflito* são apresentados pelas professoras, a um só tempo, como posturas essenciais na condução do desenvolvimento da ação e como resultado das atividades. Afirma a professora Cristina Vital referindo-se ao diálogo: “ele é forte, ele é importante, ele é necessário”. Avalia a professora Martha Rosa as situações de conflito: “hoje em dia quando o conflito surge a gente pára, a gente senta, a gente olha no olho do outro, a gente conversa”. Sobre a busca do respeito como resultado do trabalho conclui a professora Auxiliadora Martins: “[...] a busca de um respeito é a busca de uma identidade contextualizada”.

As reflexões das professoras sobre o trabalho que desenvolvem em relação à temática étnico-racial instrumentalizam-nos a definir as *práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar* como as ações cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico-racial e provocar nos atores da comunidade escolar um comportamento antirracista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico-raciais.

Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras é um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação para as relações étnico-raciais no cotidiano das escolas. A atuação das professoras ainda é muito solitária. Mesmo com a alteração da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e suas formas de regulamentação que propõem transformar a inclusão da educação das relações étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação, a maioria das escolas ainda encontram-se a margem desse processo.

## Referências

ANTÓNIO, Ana Sofia. Histórias de vida: auto-representação e construção das identidades docentes. In: TEODORO, António (Org). **Histórias (re) construídas:** leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais; tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.

LOPES, Véra Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social.** São Paulo: v. 19, n. 1, jun. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.



RECIFE. Conselho Municipal de Educação. Resolução 02/2012, de 06 de novembro de 2012. Recife, 2012.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras:** construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Orientadora: Maria Eliete Santiago.

SILVA, Claudilene Maria da. A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel de (Org.). **Negro e educação 4** : linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

SOUZA, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: UFPE, 2009.

*Profa. Doutoranda Claudilene Maria da Silva*

Doutoranda Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE/  
UFPE , Bolsista FACEPE Membro do Grupo de Pesquisa Formação de  
Professores e Profissionalização Docente  
E-mail: claudilene.silva@hotmail.com

*Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Eliete Santiago*

Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Pesquisadora da Linha de Pesquisa Formação de Professores e  
Prática Pedagógica  
Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e  
Profissionalização Docente  
E-mail: mesantiago@uol.com.br

Recebido em: 23 out. 2014.

Aprovado em: 29 nov. 2014.



**Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em  
educação e a Lei 10.639/03**

Teaching conceptions on ethnic and racial relations in Education  
and the Law 10.639 / 03

Concepciones docentes sobre las relaciones étnico-raciales en la  
Educación y la Ley 10.639/03

*Luiz Fernandes de Oliveira*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**Resumo**

O presente trabalho aborda a problemática dos conflitos étnico-raciais e a tensão entre igualdade e diferença nas subjetividades e nas concepções docentes diante da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico. Com base nos referenciais teóricos de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) sobre a pedagogia do conflito e a interculturalidade e de Candau (2001) sobre a perspectiva intercultural em educação, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações étnico-raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes em debates e reflexões sobre a Lei 10.639/03, em diversos eventos ocorridos em escolas das redes pública do Rio de Janeiro entre 2004 e 2006.

**Palavras-chaves:** Relações étnico-raciais. Educação. Currículo.

**Abstract**

This paper addresses the issue of ethnic and racial conflict and the tension between equality and difference in the subjectivities and the teaching conceptions on the implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in Education and the teaching of African and the African-Brazilian History and Culture in the basic educational curriculum. Based on the theoretical references on the conflict pedagogy and on the interculturalism by Boaventura de Souza Santos (1996 and 2006) and on the intercultural perspective in education by Candau (2001), some views on ethnic-racial relations in education and the study of African history, expressed by teachers in discussion and reflection on the Law 10.639 / 03, in several events in public schools in Rio de Janeiro between 2004 and 2006, will be analyzed.

**Keywords:** Ethnic and racial relations. Education. Curriculum

**Resumen**

Este estudio trata de la problemática de los conflictos étnico-raciales y la tensión entre la igualdad y la diferencia en las subjetividades y en las concepciones docentes, ante la aplicación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales en la Educación y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afro-Brasileña y Africana en el curriculum de la Enseñanza Básica. Con base en las referencias teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 y 2006) sobre la pedagogía del conflicto e interculturalidad y, de Candau (2001) sobre la perspectiva intercultural en educación, serán analizados algunos puntos de vista acerca de las relaciones étnico-raciales en la educación, y el estudio de la historia de África, expresados por los maestros, a través de debates y reflexiones sobre la Ley 10.639 / 03, en varios eventos ocurridos en las escuelas de las redes públicas de Rio de Janeiro entre 2004 y 2006.

**Palabras clave:** Relaciones étnico-raciales. Educación. Curriculum

**Introdução**

O presente trabalho aborda a problemática dos conflitos étnico-raciais e a tensão entre igualdade e diferença nas subjetividades e nas concepções docentes diante da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no

currículo do Ensino Básico. Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos, uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial.

As novas diretrizes não estão mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDBEN, mas vão além, apresentam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores que exigem pensar uma perspectiva não mais tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas.

A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

As reflexões trazidas aqui, sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001). Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

O que há de comum nestes eventos e nas falas docentes em diferentes contextos escolares, não é somente a discussão sobre a referida Lei, mas também, as concepções e leituras iniciais de docentes que, desafiados pela obrigatoriedade da Lei 10.639, expressaram dilemas acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola e na sala de aula e da suposta dicotomia entre igualdade e diferença.

### **O contexto das reflexões**

De 2004 a 2006, realizei diversas visitas em escolas das redes municipais de Macaé, Rio de Janeiro e São Gonçalo, da rede de escolas da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) e algumas escolas da rede estadual de Educação, para discutir junto aos docentes, a implementação da Lei 10.639. Nestas visitas, ora como palestrante convidado, ora como ouvinte interessado em pesquisar o tema das relações étnico-raciais em educação, presenciei uma série de reflexões e discussões acerca da Lei, entretanto, o que mais chamou atenção em todas as unidades escolares, foi o surgimento de questões semelhantes que extrapolavam a discussão étnico-racial e a Lei 10.639 em si, ou seja, nas falas docentes se expressavam tensões e dilemas sobre a precariedade formativa e profissional, certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar a discussão de um tema gerador de conflitos entre estudantes e entre professores e uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença.

Estes eventos se constituíam em reuniões pedagógicas ordinárias de algumas unidades escolares, de seminários temáticos e debates mobilizados pelas direções das escolas. Ao todo, reuniram-se ao longo desses anos, cerca de 1.500 docentes dos diversos níveis de ensino.

Todos esses eventos foram mobilizados por professores que estão preocupados com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação, ou seja, em cada unidade escolar percebia-se que existiam

professores que estavam atentos às novas demandas de discussões no campo da educação, por conta de estarem cursando pós-graduações ou por estarem ligados aos movimentos negros.

Como veremos, estes docentes se mobilizaram não somente a partir dos conteúdos referentes ao que a lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares instituem como obrigatoriedade, mas, prioritariamente, a partir da forma como esses dispositivos legais deveriam ser aplicados em sala de aula.

### **Dilemas profissionais nas falas docentes diante da Lei 10.639**

Ao longo dos diversos encontros com docentes, percebi a presença permanente de cinco questões teórico-práticas abertas pelas novas diretrizes.

Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo mito da democracia racial. A partir de algumas falas como “Na África a escravidão existe até hoje” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebe-se que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas, e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira.

Em segundo lugar, a disputa política que se abre com a questão das ações afirmativas e as políticas de reparações em educação, estão mobilizando a produção de pesquisas questionadoras das experiências educacionais dos docentes nas relações étnico-raciais em educação.

Nestas pesquisas vêm se destacando os chamados saberes da experiência que, se relacionados às falas dos docentes, confirmam

concepções hegemônicas de senso comum, desconhecimentos históricos, a pessoalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: “as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém”. Enfim, há uma distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino.

Em terceiro lugar, nas falas docentes, outro fator surge nas questões étnico-raciais na educação: as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, o não hábito de pesquisa e de leituras permanentes. Aqui se revela uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferem na predisposição da grande maioria dos professores, de enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, pouco investimento em material didático, pouca valorização da leitura docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e anti-racista de seus alunos? Ou como diz uma professora: “os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”.

Em quarto lugar, surgem as questões das imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização



e de desânimo entre os profissionais da educação, que por sua vez, servem de justificativa para manter tudo do modo como está, já que, na lógica de um círculo vicioso na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois nada muda na gestão educacional. Enfim, como desabafa uma professora: “na minha escola o discurso do professorado reforça o desânimo”.

Por fim, surge a grande questão da concepção de educação para a igualdade e para a diversidade. A maioria das falas docentes é permeada pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, pois o que se pretende com a nova legislação, segundo a leitura e interpretação da maioria, é um tratamento especial para negros, contrariando a concepção de educação igualitária. Por outro lado, aparecem nas falas o reconhecimento da diversidade como um problema a ser enfrentado na sala de aula. O que se percebe, portanto, é uma tensão nas relações entre igualdade e diferença, às vezes contrapostas, às vezes ambigualmente formuladas.

Como na pergunta de uma professora onde se expressava uma tensão: “Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?”.

### **A lógica do conflito na educação e relações étnico-raciais**

Essas cinco questões servem como pano de fundo para uma análise mais atenta de duas questões teóricas que chamam nossa atenção. A primeira é a possibilidade do estabelecimento do conflito na relação pedagógica em sala de aula e na escola, relacionado à subjetividade docente e suas concepções sobre as relações étnico-raciais no Brasil, e a segunda, a tensão entre igualdade e diferença que perpassa o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade na educação, revelando um amplo debate teórico e de concepção do ato de educar.

Durante três anos de visitas às unidades escolares, percebi uma gama de relatos, descrições de situações e falas (que expressavam concepções) sobre as relações étnicoraciais na educação que, de forma

constante, revelavam certas realidades. Por exemplo: geralmente, nesses encontros com docentes, as discussões se iniciavam com a informação da lei, pois nem todos a conheciam, e caminhavam do estudo da história da África às influências culturais e sociais da África no Brasil, logo em seguida, passavam pelos padrões conhecidos de relações étnico-raciais no Brasil às tensões dessas relações dentro da sala de aula. Neste sentido, algumas falas docentes são bem interessantes na perspectiva de revelar certas concepções.

Um primeiro bloco de falas pode ser sintetizado na força ideológica do mito da democracia racial como: “Todo mundo é uma mistura”, “Não sei a minha cor”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil, pois, minha filha, por exemplo, tem como melhor amiga uma moça negra”.

Estas formulações, apesar de terem sido expressas em contextos escolares diferentes, foram explicitamente ditas, inclusive na sua forma, com o mesmo significado, ou seja, há uma compreensão de que a miscigenação é uma característica do Brasil e, portanto, existiria uma identidade nacional uniformemente construída e o preconceito racial é muito localizado e individualizado.

Nestas falas, a concepção da democracia racial no Brasil é fundamentada, se constituindo como um substrato ideológico de posturas subjetivas dos docentes diante de situações de conflito surgidas no espaço escolar. Na forma de constrangimentos, incapacidade de intervenção pedagógica imediata, no momento de manifestações de discriminação racial, os docentes expressam o receio de estabelecer um conflito: “Alguns pais não aceitam o senso escolar racial e nós não temos argumentos para nos contrapor”, “As crianças são chamadas de favelada e o professor não intervém”, “Chamaram uma criança de princesa negra e a mãe não gostou. E a professora pediu para procurar o psicólogo”, e continua, “A professora encaminhou à psicóloga, pois não se sentia preparada e também porque é mais uma preocupação, diante de tantas que temos”.

Em outros espaços escolares presenciamos mais falas e relatos de situações conflitivas: “É difícil ir contra as tradições” (professores se referindo ao fato de questionar as datas comemorativas de origem eurocêntrica como Páscoa, dia do índio, do folclore ou natal), “Os professores não conseguem dialogar com os pais sobre a questão do preconceito na escola”, “Como educar no conflito?”, “Nós buscamos o culpado e continuamos a não fazer nada”, “Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar”, “Como o professor vai rebolar?” (referência ao fato da Lei 10.639 ser de difícil aplicação, pois pode gerar conflitos religiosos e raciais). Uma outra professora relatou: “uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: ‘seu pai, aquele preto!’, e a professora calou-se”. Outra ouviu de uma criança: “Minha mãe não quer que eu brinque com ela” (outra menina negra) - e a professora se omitiu. Em outra situação: “Quando dei aula, tinha uma única aluna negra na sala e ela se desenhava loira dizendo: ‘quero que meu cabelo voe’”, e em seguida relatou: “não sabia o que fazer”.

Estas falas e relatos, que expressam o medo de estabelecer uma situação de conflito, geralmente, vêm acompanhados de um instrumento de defesa subjetiva por parte de alguns docentes, ou seja, se não há referenciais ou modelos de enfrentamento dessas situações, ou se o modelo que há é aquele de que os conflitos raciais no Brasil são localizados ou individualizados, não resta outro mecanismo senão aquele da culpabilização do outro, no caso, ora o próprio estudante, ora a família do estudante ou ora os próprios negros: “Os alunos não querem nada”, “Nossas crianças dizem que não são negras. Elas são preconceituosas”, “Tem uma escola que os loirinhos são discriminados” (para justificar que não são somente os brancos que discriminam), “Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “A criança é o espelho do que é a família” (sobre crianças negras que manifestam preconceitos), “Tive uma experiência com um grupo de alunos que não queriam nada, eram malandros. Eles gostavam de Funk”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois

elas se ofendem quando são identificadas como negras” e “Os negros são os mais racistas”.

Essas últimas falas e descrições de situações, não são exclusivas de pessoas com perfil étnico branco. O que nos leva a inferir que há uma questão além da aplicação normativa da Lei 10.639, ou seja, as concepções subjetivas docentes em relação às questões raciais no Brasil que nos remetem a reflexão sobre o elemento conflitual inter-racial que se estabelece quando se evidencia esta discussão nos espaços educacionais.

Boaventura de Souza Santos no texto, *Para uma pedagogia do conflito* (1996), defende a ideia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”.

Boaventura fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da ideia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 1996, p.16).

O autor afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996:16). Este sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, se transformando “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores” (SANTOS, 1996:16). E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, 1996, p.16).

Quando examinamos as falas e relatos de docentes sobre situações de conflitos étnico-raciais, percebemos concepções e saberes práticos que aceitam o que existe de relações raciais no Brasil, que não percebem a trivialização de sofrimentos, mobilizados por brincadeiras e constantes posturas omissas e discriminatórias e que olham posturas, gestos e concepções preconceituosas como fatalidades humanas.

Boaventura nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões “retrogradadas”, já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo, são vistos como elementos que devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso.

Entretanto, Boaventura nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996, p.16). Ele nos diz, que os vencidos da história “descreem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996, p.16).

Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: “Todo mundo é uma mistura”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil (...)”. Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) que

apareceram nos eventos sempre na parte inicial dos debates, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem, e quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que “procuram o preconceito”.

Parece que a perspectiva inicial de argumentação seria prevenir um conflito latente e evitar a revelação das discriminações no Brasil e no espaço escolar. Entretanto, no decorrer dos debates as questões conflituais vão se revelando, mas o enfoque epistemológico, expresso na inevitabilidade do conflito, se transforma numa perspectiva de dúvida e incapacidade teórica e prática de enfrentar a conflitualidade que, de latente, passa a manifestar-se: “É difícil ir contra as tradições”, “Como educar no conflito?”, “Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar”, “uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: seu pai, aquele preto!” e “E a professora calou-se”.

Estas situações, parecem mesmo revelar o que Boaventura (1996) diz sobre a morte da indignação, do espanto, a trivialização das consequências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

Em seguida, no calor dos debates e falas apaixonadas, buscam-se culpados, pois não se encontram respostas satisfatórias para diminuir ou evitar o conflito. Mas, o que parece ocorrer com esses docentes, no momento que conflitos se revelam, é um sentimento de solidão dentro da sala de aula, pois, a conflitualidade nas discussões raciais aparece no momento em que o docente se encontra solitário, despido de uma base teórica e experiência prática de combate ao racismo, sem apoio institucional, restando a ele a culpabilização do outro como melhor mecanismo de defesa e de proteção diante da solidão: “Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras” e enfim, “Os negros são os mais racistas”.

Somado as outras questões como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e uma formação profissional, que não contempla

a questão das diversidades na prática de ensino, parece que essas falas também revelam um mal-estar em relação à própria profissão. Nestas situações de reflexões raciais nas práticas de ensino, por outro lado, surge o sentimento de negatividade em relação ao outro, ao diferente, ao estranho ou em oposição a uma proposta educacional voltada para a edificação de uma harmonia, ou seja, o aluno negro “não pode”, “não tem” ou “não consegue”. Ao final, para se evitar um conflito, crianças, jovens e docentes, vão se socializando no embotamento, na submissão e no silêncio. Enfim, a dinâmica dos debates nestes eventos, nos revela um círculo vicioso, entre predisposição em debater o tema e a incapacidade subjetiva de solucionar conflitos, que parece não se resolver.

Entretanto, não é somente a questão do conflito que surge nestes debates, mas também uma questão mais complexa, a tensão entre educar para igualdade e/ou educar para/na diferença.

### **Tensões entre a igualdade e a diferença na educação das relações étnico-raciais**

A tensão entre igualdade e diferença perpassa todo o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade, multiculturalismo e relações étnico-raciais em educação.

E nesta discussão, as falas dos docentes também são reveladoras e nos dão a impressão de uma regularidade, pois, em diversos espaços escolares, se expressam sentidos e significações muito semelhantes sobre igualdade e diferença. Apesar de algumas falas se referirem as situações que não dizem respeito diretamente à questão étnico-racial no Brasil, o pano de fundo é a Lei 10.639.

Em vários momentos e espaços de discussão presenciamos as seguintes ideias: “Há grande diversidade de aprendizagem”; “As crianças podem estar matriculadas na escola, mas suas culturas não estão”, “Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”, “Passa como normal tratar todos os alunos igualmente, mas a sociedade trata os negros de forma diferenciada”, “Como classificamos o outro

na escola? A partir daí damos atribuições a certos comportamentos?”, “Qual é o nosso modelo de aluno”, “Há muito tempo atrás nas escolas não existiam negros” (professoras de 4ª série justificando a dificuldade, hoje, de ensinar), “Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”, “Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico” (professora de uma escola em que o problema do tráfico cresce entre negros), “Não sabemos quem são os alunos”, “Nesta discussão a sala de aula é o último lugar que ocorrerão mudanças” (comentário de uma professora sobre as dificuldades de mudanças nas mentalidades dos docentes a partir da Lei 10.639), “O olhar da criança é muito atento às questões da negação da negritude” e “Quando somos adultos não sentimos a sutileza do racismo”.

A tensão entre igualdade e diferença está se constituindo atualmente como uma das reflexões mais férteis do interculturalismo e do multiculturalismo na educação e, o parecer 03 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, que fundamenta teoricamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação, aponta nesta perspectiva de discussão:

[...] Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (MEC, 2005, p. 18)

O diálogo no campo teórico que podemos realizar aqui, e que nos oferece uma chave de interpretação dessas tensões, são as formulações de Candau (2001) e Boaventura de Souza Santos (2006). Candau, em um de seus escritos, nos informa que a questão da tensão entre igualdade e diferença é uma questão fundamental no momento atual:



Para alguns a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem também posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano. (CANDAUI, 2001)

Ou seja, com o advento das questões multiculturais e da forte presença de movimentos sociais que reivindicam suas especificidades, não mais simplesmente baseado em questões econômicas, passamos a presenciar debates entre a luta pela igualdade ou pela afirmação de uma diferença. Entretanto, para a autora:

O problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. [...] não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’. (CANDAUI, 2001).

Para fundamentar esta posição, ela cita Boaventura: “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462)

Entretanto, nas falas e relatos de professores, existe uma tensão entre educar para a igualdade e educar para/na diferença, pois, o que se expressam nessas falas são profundas dicotomias como: “Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”, “Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico”, “Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”. Ou seja, a certeza que existe é a concepção de uma educação igualitária, entretanto, a diferença, que se torna cada vez mais presente na sala de aula, incomoda, instiga e questiona profundamente a concepção igualitária dominante.

Uma simples pergunta de uma professora, em um desses encontros, causou um mal-estar: “Qual é o nosso modelo de aluno?”. Esta pergunta, surgida no calor de uma discussão sobre alunos negros em sala de aula e as dificuldades das práticas pedagógicas para discutir questões raciais, não obteve resposta consensual, pois, a maioria dos presentes, afirmara que o justo seria uma prática pedagógica voltada para a igualdade, porém, o modelo ideal de aluno tão almejado não existia, portanto, mesmo considerando as diversidades dos alunos e suas necessidades, não se poderia renunciar a prática pedagógica para a igualdade em nome da diferença. Por outro lado, alguns docentes reivindicaram uma postura de contextualização das diferenças, porém, ao final, dever-se-ia alcançar os mesmos objetivos para todos. Enfim, a tensão permanecia sem solução.

As falas docentes parecem confirmar uma simplificação que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, os professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.

Essas questões mobilizam reflexões e tencionam o debate sobre igualdade e diferença, a ponto de instigar Pierucci (1999, p. 7):

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...]. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito à diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

O autor parece que esteve presente nos debates dos professores: “Somos iguais ou somos diferentes?” Devemos reconhecer as especificidades dos afrodescendentes ou continuar a educar para a igualdade de todos, independentemente de etnia ou raça?

Passarei a desenvolver por fim, algumas reflexões propostas por Boaventura de Sousa Santos.

### **Reflexões a partir das concepções dos docentes**

Afirmávamos anteriormente que as novas diretrizes exigem dos professores mobilizarem subjetividades, desconstruírem noções e concepções apreendidas durante anos de formação, além de enfrentarem preconceitos e racismos muito além dos muros escolares.

De fato, duas questões nos chamaram atenção nas falas docentes: a questão do conflito e da tensão entre igualdade e diferença. Nestas, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos propõe uma reflexão instigante e uma possibilidade de leitura epistemológica e política.

O autor nos convida a reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a ideia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado “sua capacidade de revelação”, isto é, um passado reanimador que, através de “imagens desestabilizadoras” e da conflitualidade, nos faça potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o “apartheid global” e os sofrimentos humanos.

Este é o projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor. Ou seja, produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para o autor, a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar. Ele esclarece melhor está formulação afirmando:

As opções não assentam exclusivamente em ideias, já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 1996, p.18)

Ou seja, através de imagens desestabilizadoras, se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação, mas sem renunciar a proposição de estabelecer a conflitualidade de conhecimentos, isto é, professores e alunos discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social.

Um exemplo disto ocorreu num dos debates entre os docentes. Questionados pelo fato de somente serem visualizados os referenciais curriculares sobre a escravidão para crianças negras, marcando em suas vidas o entendimento de que os africanos escravizados no Brasil só possuíam essa história, ou seja, terror, submissão e sofrimentos, e que por sua vez, contribuía para que essas mesmas crianças negras não se sentissem identificadas com este passado e por fim, deixando um legado étnico de sofrimentos e baixa autoestima, alguns docentes se propuseram a partir daquele debate, demonstrar em suas aulas que a África possuía tecnologias, culturas e organizações políticas tão avançadas quanto os europeus, e que, portanto, esse “novo” conhecimento curricular, poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos. Ou seja, faria alguma diferença na autoestima de crianças negras, afirmar que os africanos formaram as primeiras grandes civilizações humanas ao invés de dizer que seus antepassados eram somente escravos?

Uma proposta interessante, mas para a sua realização, faz-se necessário um debate permanente entre os docentes, pois, num projeto educativo conflitual, que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico, ou como diz Boaventura, uma “pedagogia das ausências” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram, os professores deveriam exercitar novas sociabilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.

Nas tensões entre igualdade e diferença, Boaventura (2006) propõe o exercício da hermenêutica diatópica, ou seja, a partir dos Topoi das culturas – que são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura –, mesmo considerando que esses são fortes e que são incompletos quanto a própria cultura a que pertence, faz-se necessário um diálogo dialógico. A partir do entendimento de que a “(...) incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo” (SANTOS, 2006, p. 448), para o autor, o objetivo da hermenêutica diatópica é ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenvolve, como um pé numa cultura e outro pé em outra.

Mas, este exercício dialógico requer a superação de algumas premissas teóricas como: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas e todas aspiram valores universais, porém, relativismo e universalismo, são filosoficamente incorretos por não permitem diálogos interculturais sobre questões isomórficas; todas as culturas possuem concepções diferentes de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Esta incompletude provém da própria existência da pluralidade, pois, se cada cultura fosse completa, existiria apenas uma cultura e, por fim; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos entre dois princípios de pertença hierárquica: o princípio da igualdade e o princípio da diferença.

O reconhecimento das incompletudes mútuas, é condição para o diálogo intercultural, é também um processo de construção de conhecimento, um processo coletivo e que pode evitar e combater o imperialismo cultural, sem falar no seu caráter emancipatório.

A hermenêutica diatópica é a base de uma política de articulação entre igualdade e diferença e neste sentido, Boaventura quer nos informar que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico, isto é, que não há ignorância em geral tal

como não há conhecimento em geral. Na ciência moderna, a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem, conhecer dentro do paradigma moderno é percorrer uma trajetória do caos à ordem, aqui também se quer afirmar que a diferença é o caos e, portanto, ignorância e conhecer significa superá-la pela ordem do universalismo anti-diferencialista.

Portanto, na hermenêutica diatópica, o conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem um outro paradigma de conhecimento, que tenha como ponto de partida a ignorância como colonialismo e o conhecimento como solidariedade. Nessa perspectiva, conhecer significaria a trajetória do colonialismo à solidariedade.

A partir deste enfoque teórico, as falas docentes que acompanhamos durante três anos, se ainda não estão próximas do exercício da hermenêutica diatópica, pelo menos nos parecem próximos ao reconhecimento de uma tensão entre igualdade e diferença.

Como afirma Vera Candau:

O multiculturalismo é um dado da realidade. (...). Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais.(CANDAU, 2001).

Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos. No entanto, a interculturalidade como proposta pedagógica:[...] parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos (...) (CANDAU, 2001)

Concordando com a autora e percebendo as falas docentes, considero que esta é uma questão difícil, pois, como verificamos, tem-se muita dificuldade em lidar com as diferenças. A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural hegemônica de caráter

monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, e os professores se situam em relação a ele de modo hierarquizado.

Mas, conforme Candau:

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de ‘fronteira’, ‘híbridas’, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social. (CANDAU, 2001).

As questões étnico-raciais que a Lei 10.639/03 suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstróem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes.

Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessas visitas em escolas de Ensino Básico, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade.

## **Referências**

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação: Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e direitos humanos. 2001. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.htm>. Acesso em: 23 abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de . **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron et. al (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

*Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira*

Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos

Contemporâneos e Demandas Populares.

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas,

Movimentos Sociais e Culturas.

Laboratório de Psicologia e Informações Afro-Descendentes - LAPSIAFRO

E-mail: axeluz@gmail.com

Recebido em: 14 jul. 2014.

Aprovado em: 16 out. 2014.



**Educação quilombola: entre o mito e o fato**

Quilombola Education: between fact and myth

Educación quilombola: entre el mito y la realidad

*Thais Alves Marinho*

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**Resumo**

Esse artigo visa avaliar como a educação para a diversidade foi inserida na comunidade remanescente de quilombo Kalunga, do nordeste de Goiás. A ideia é avaliar as diretrizes seguidas por esse modelo de educação, bem como os dilemas inaugurados por essa mudança no modelo de educação formal. A hipótese é de que a educação voltada para a diversidade, fundamentada na disseminação da contribuição sócio-histórica da cultura africana e quilombola, trouxe novos desafios para a forma própria de viver e se organizar desenvolvida naquele território, uma vez que adiciona uma exigência culturalista e essencialista para o reconhecimento do valor do grupo. Para compreendermos essa dinâmica analiso o conteúdo de dois livros didáticos, escritos especialmente para atender a demanda sócio-educativa da comunidade e apresento os resultados de um estudo etnográfico que demonstram que a organização territorial particular Kalunga, não está necessariamente fundamentada numa origem comum africana, quilombola ou afrodescendente, o que complexifica o processo de implementação da educação quilombola, cujo propósito é combater a homogeneização cultural, por meio da valorização e do resgate da cultura africana e quilombola.

**Palavras-chave:** Educação quilombola. Culturalismo. Diversidade. Universalidade. Identidade.

### **Abstract**

This article aims to study how the education for diversity was inserted in the remaining quilombola community named Kalunga, located in the northeast of Goiás. The idea is to evaluate the guidelines followed by this model of education, as well as the dilemmas generated by this change in the formal education model. The hypothesis is that education focused on diversity, based on the spread of the socio-historical contribution of African and quilombola culture, have brought new challenges to the very way of living and organizing, developed in that territory, as it adds a culturalist and essentialist requirement to the recognition of the value of the group. To understand this dynamic I analyze the contents of two textbooks, which were written specifically to meet the socio-educational demand of the community, and I present the results of an ethnographic study showing that Kalunga, a particular territorial organization is not necessarily based on a common African origin, quilombola or African descent, what complicates the process of implementing the quilombola education, whose purpose is to fight against the cultural homogenization, through the recovery and redemption of African and quilombola culture.

**Keywords:** Quilombola education. Culturalism. Diversity. Universality. Identity.

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo estudiar cómo se inserta la educación para la diversidad en la comunidad remanente de quilombos Kalunga, situada al noreste de Goiás. La idea es evaluar las directrices seguidas por este modelo de educación, así como los dilemas abiertos por este cambio en el modelo. La hipótesis es que la educación para la diversidad, basada en la propagación de la contribución socio-histórica de la cultura africana y quilombola, ha traído nuevos desafíos para el modo de vida y de organización desarrollada en ese territorio, ya que añade un requisito culturalista y esencialista para el reconocimiento del valor del grupo. Para entender esta dinámica analizaré el contenido de dos libros escritos específicamente para satisfacer la demanda socio-educativa de la comunidad y, presento los resultados de un estudio etnográfico que muestra que la organización territorial particular Kalunga, no está necesariamente basada en un origen africano común, quilombola o afrodescendiente, lo que complica el proceso de implementación de la educación quilombola, cuyo propósito es combatir la homogeneización cultural, a través de la recuperación y rescate de la cultura africana y quilombola.

**Palabras clave:** Educación quilombola. Culturalismo. Diversidad. Universalidad. Identidad.

## **Introdução**

No Brasil o debate sobre a necessidade e as formas de reconhecer a identidade das “minorias” sociais e culturais, como a dos grupos negros, tem aumentado e se tornado evidente a cada dia, especialmente no âmbito educacional, como expressa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, oficializados pela Lei n. 10.639 de 2003. A perspectiva adotada é de que o Estado deve contribuir para a preservação das culturas com problemas sociais, contra intrusões das culturas majoritárias, utilizando a educação e a expansão de direitos como arma para a preservação dessa diversidade cultural. O intuito é de que além de um direito social a educação é um processo que garante o desenvolvimento humano (CAVALLEIRO, 2010). Além de reconhecer e tratar como iguais, exige a admissão (e não a supressão) das especificidades culturais, especialmente, em relação àquelas pessoas e grupos (GOMES, 2000), cuja capacidade de compreensão depende da vitalidade da respectiva cultura (TAYLOR, 1998), como parece ser o caso dos grupos negros tradicionais, atualmente identificados como sendo grupos remanescentes de quilombos.

Por meio do artigo 68 dos Atos dos Dispositivos Transitórios Constitucionais Brasileiro de 1988 as comunidades remanescentes dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, passam a ser reconhecidas com o direito de propriedade definitiva, passando ao Estado a responsabilidade de emitir-lhes os devidos títulos de apropriação. O reconhecimento quilombola, embora tenha sido formalizado pelo texto constitucional, já vinha sendo discutido no âmbito da academia desde 1950 e do movimento negro desde a década de 1970 (ARRUTI,

2006). O intuito desse movimento era demonstrar que a população afrodescendente também contribuíra de forma original e autêntica para o processo de construção nacional, por meio dos já conhecidos quilombos, até então, entendidos nos termos coloniais (de acordo com a definição do Conselho Ultramarino), como um reduto de escravos fugidos, que resistiram ao sistema escravocrata. Desse modo, o Estado, ao lado de representantes do movimento negro e de instituições de pesquisa, consagraram o quilombo como Patrimônio Histórico e Cultural Brasileiro, formalizando o reconhecimento pela Constituição Brasileira, como forma de comemoração pelo Centenário da Abolição da escravatura.

Esse princípio também está presente nas diretrizes que passam a regular a educação quilombola, o intuito é combater a educação homogeneizadora fundada em uma hegemonia cultural, por meio de uma educação para a diversidade que valoriza a história de vida africana que a população negra trazida para o Brasil preservou, bem como a resistência cultural empreendida pelos negros brasileiros escravizados no ambiente dos quilombos. A ideia é que após a diáspora, essa origem africana passou a servir de base para a criação de estratégias de resistência e sobrevivência particulares. Tanto a fuga, quanto a compra, conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta dos/das trabalhadores (as) escravizados (as) (CAVALLEIRO, 2010). Nesses espaços as populações negras, abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, distintas tanto dos indígenas que certamente tinham a caça como delimitadora do território, como dos bandeirantes com a mineração, como dos núcleos urbanos em geral, e da empresa agropecuária com as pastagens. Segundo Luz (2000) a religião seria emblemática no caso dos negros africanos em terras brasileiras que promoveram um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana.

A expectativa em torno dessa organização voltada para o reconhecimento e valorização quilombola, que se estende a toda a sociedade a partir do artigo 68, é que tais grupos sustentam uma

identidade específica, fundada na resistência simbólica, econômica e política exercida desde o período colonial pelos “negros fugidos” que perpetuaram uma cultura autêntica africana ou pelo menos afrodescendente. Essa origem histórica seria responsável pela integridade identitária e pelo modo de vida comunitário dos atuais quilombolas, aprofundando a autenticidade necessária ao reconhecimento, à patrimonialização e a uma educação diferenciada. Logo, o processo educativo nessa perspectiva deve oferecer um horizonte da natureza histórica e cultural das crianças, jovens e adolescentes quilombolas, de modo que possibilite a eles “portar-se, manter-se e situar-se dentro da sua(s) comunidade [...], na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural” (NUNES, 2010, p. 141).

Esse artigo visa analisar a inserção dessas diretrizes na educação de uma comunidade remanescente de quilombo, localizada no nordeste do Estado de Goiás, e os dilemas e conflitos desencadeados a partir dessa inovação. O intuito é avaliar se o conteúdo e as didáticas de dois materiais pedagógicos especialmente confeccionados para atender às necessidades históricas da comunidade, bem como para atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais, conseguem reconhecer as diferenças e representar os moradores da comunidade, como propõe a educação para a diversidade.

Para tanto, farei uma breve avaliação da iniciativa pioneira de implementação da educação quilombola na comunidade que ocorreu por meio do “Projeto Educação-Kalunga” liderado pela antropóloga Mari Baiocchi da Universidade Federal de Goiás em 1991, que se fundamentou na tentativa de valorização da cultura local. Posteriormente, apresento uma análise dos dilemas surgidos a partir desse empreendimento, buscando compreender em que medida a educação implementada atende as necessidades identitárias do grupo. Por fim, discutirei como se estruturou a segunda tentativa de implementação de uma educação voltada para a diversidade a partir do livro organizado por Glória Moura em 2001, dentro do projeto Vida e História Kalunga, do

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

A hipótese é que o reconhecimento, bem como a educação, baseados na prerrogativa da patrimonialização e do resgate da cultura africana e resistência negra, trouxeram novos desafios para a forma própria de viver e se organizar desenvolvida naquele território, uma vez que adiciona uma exigência culturalista e essencialista para o reconhecimento do valor do grupo. A análise sobre as dinâmicas identitárias e territoriais do grupo se baseiam nos resultados de um estudo etnográfico realizado entre 2006 e 2008, no Vão do Moleque, e de visitas estruturadas ao Vão de Almas, que ocorreram entre 2004 e 2012.

### **A educação bilingue**

A comunidade Kalunga tornou-se pioneira na luta pelo reconhecimento e pelo direito à propriedade territorial, graças a atuação da antropóloga Mari Baiocchi. Desde 1982, quando teve o primeiro contato com a comunidade, essa antropóloga atuou junto às lideranças locais visando o reconhecimento, bem como o acesso a uma educação diferenciada no grupo. Essa ação pioneira culminou no reconhecimento da comunidade em âmbito estatal por meio da lei Estadual nº11.409/91, que delegou-lhe o título de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. A lei foi baseada em estudo feito pela equipe do Projeto Kalunga Povo da Terra – subprojeto do Resgate Histórico dos Quilombos ligado à Universidade Federal de Goiás, idealizado e coordenado por Mari Baiocchi. O Projeto Kalunga é de 1991 e tornou-se público no II Seminário Nacional “Sítios Históricos e Monumentos Negros” em 1992 – foi adotado pelo extinto Idago (Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás), que sancionou o direito aos títulos da terra pelos Kalunga, e decretou inicialmente a posse de 241,3 mil hectares de terra para a comunidade Kalunga.

Mari Baiocchi, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, também organizou o projeto “Educação-Kalunga”, que buscou gerar educação para duas mil pessoas adultas da comunidade, bem como a construção de uma escola no Riachão e a confecção de material pedagógico. As diretrizes seguidas por Mari Baiocchi na consecução desses projetos parecem seguir a linha culturalista, que defende a existência de uma origem autêntica, fundada nos quilombos, e que busca a preservação da cultura desse povo, já que esta é o que avalizaria o reconhecimento. Em um de seus trabalhos, mesmo sem comprovação da existência de um quilombo na região, ela afirma:

Como o silêncio perpassa a história oficial na notificação de movimentos de resistência escrava, lutas, fugas e formação de quilombos, tornou-se necessário um projeto especial para a realização de pesquisas em fontes primárias (arquivos) pois, o que se apresenta sobre esse magno tema não leva a conclusões elucidativas no estado de Goiás. Porém, a própria existência das comunidades denominadas Kalunga testemunha que o africano, mesmo na condição de escravo, lutou tenazmente para a sobrevivência, construindo uma forma de vida na qual pudessem realizar o exercício da liberdade e da solidariedade como normas éticas. [...] começamos a estruturar a história do povo Kalunga [...] embora não verbalizem a existência de um quilombo, a ocupação espacial indica resistência calculada. (BAIOCCHI, 1995/96, p. 110-111).

Baiocchi nesse projeto utiliza uma carta escrita pelo governando João Manoel de Mello à sua Majestade Portuguesa, em 30 de Dezembro de 1760, para justificar a ocorrência de quilombos em Goiás, onde ele diz:

Eu só os pretos em que cuido são os dos Quilombos, que he huma das principaes destruições d’esta Capitania; agora me chega a noticia do bom sucesso que teve huma bandeira que mandei armar no Paranã, a qual destruiu hum quilombo de mais de duzentos pretos fogidos, que já lá tinham bananas e roças. O rei brigou valerozamente até perder a vida, a rainha foi preza com outras pretas, e já havia algumas crias (Subsídios para a História da Capitania de Goiaz, 1918, p. 56).

A partir dessa crença da existência de um quilombo na região, buscou construir a escola do Riachão seguindo o padrão das construções locais. Assim, a escola era coberta de palha e feita de adobe, como as casas locais. O projeto foi elaborado, no entanto, por um engenheiro, que se recusara a seguir as orientações dos moradores, como relatam consternados em entrevista. Como consequência da falta de conhecimento por parte dos engenheiros sobre a técnica de construção Kalunga, a escola logo, ruiu (SILVA, 2004). Além disso, Baiocchi afirma em algumas das suas obras (1999; 1992), e em entrevista para esta pesquisa, que quando ocorreu os primeiros contatos com a comunidade, ela identificou que muitos moradores utilizavam um dialeto específico, inteligível entre eles. Levando em consideração esse fato, ela elaborou uma cartilha que visa atuar na alfabetização da população local intitulada “Kalunga: Estórias e Textos” de 1992. Esse material pedagógico adota como didática a linguagem bilíngue. Toda estória registrada a partir dos depoimentos dos moradores, é “traduzida” para o português e apresentada na linguagem nativa. Ela ainda orientava as professoras a usar o dialeto durante as aulas.

Essa estratégia de Baiocchi de gerar a valorização e a preservação da cultura local, visando alcançar o reconhecimento da comunidade, embora tenha sido produtiva, uma vez que fundamentou o reconhecimento estadual que promulgou a comunidade como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, gerou diversas controvérsias e descontentamentos entre os moradores. Inicialmente, reclamavam do fato de os engenheiros não terem aceito suas orientações na construção da escola, uma vez que ela fora construída seguindo os padrões locais (SILVA, 2004). Por outro lado, como a escola representava no universo simbólico Kalunga, uma passagem para a aquisição dos conhecimentos que não são locais, os moradores não entendiam porque construir a escola segundo os padrões locais, tampouco, porque o livro utilizado não lhes ofereciam os instrumentos simbólicos que pareciam ser importantes dominar.

A educação voltada para a preservação cultural gerou nos moradores uma sensação de que estavam sendo lesados, boicotados,



impedidos de saber e conhecer outra realidade cultural que não fosse a sua, já que em suas perspectivas era esse o propósito da escola. Para os Kalunga, a escola não seria um espaço de discussão ou de afirmação da cultura local, os conhecimentos referentes à sua tradição são de transmissão exclusiva das relações cotidianas, do âmbito familiar e comunitário.

O próprio reconhecimento trouxe novas exigências, agora são constantemente convocados em instâncias políticas para discutir questões relativas à projetos, à terra, à educação, à organização associativa, entre outras questões. A preocupação era de que se no âmbito escolar o conhecimento racional-burocrático necessário para deliberar sobre tais questões não eram discutidas, como iriam reivindicar e defender seu modo de vida, como iriam lutar pelos seus direitos, como iriam aproveitar o recente espaço de vocalização criado? O trânsito intenso de pesquisadores, jornalistas, curiosos, bem como a arbitrariedade das decisões e ações, inclusive em relação a associação com a escravidão e com os quilombos, passaram a incomodar e os moradores (animados por representantes do movimento negro) começaram a ressentir o projeto Kalunga e a própria Mari Baiocchi (antes tão bem acolhida) como demonstra o depoimento abaixo, de uma moradora do Curriola, na época com 74 anos:

Antes de criarem essa besteirada de Kalunga não tinha essa danação de gente querendo entrar nas terras não, não tinha cerca nenhuma, nem briga, era tudo terra comum, ninguém bulia nas nossas terras, esse negócio de escravidão nem acontecia por aqui. [...] O véio Paulino contava umas histórias de escravidão, diz que daqui 12 léguas em Monte Alegre ainda tem um muro de pedra feita por escravo. Mas, nós não, nós é daqui e pronto. [sic] (2007).

Por outro lado, como demonstra o depoimento de um morador da Taboca de 65 anos, o Projeto Kalunga trouxe benfeitorias pra comunidade, embora tenha inserido a discussão sobre a origem do grupo:

Antes era muito difícil a vida aqui. Não tinha recurso nenhum, se o Projeto Kalunga não tivesse acontecido não ia ter mais ninguém morando nessas terras. [...] Só depois desse projeto, que se pode chamar o povo daqui de Kalunga, antes não, não tinha nome, todo mundo sempre viveu aqui mesmo, na terra. Quando eu era pequeno era costume chamar os outros de Kalungueiro, mas o povo não gostava não, nem o povo daqui, nem do outro lado do Paranã, ficavam bravos mesmo, acho que era porque era os escravos, né?!? [sic]

Ambos os depoimentos parecem explicar as controvérsias em relação à educação diferenciada implementada por Mari Baiocchi, fundamentalmente, porque a associação e a valorização de uma origem negro/africana não era facilmente encontrada entre os moradores da região, até a chegada do “Projeto Kalunga”.

### **De onde vieram os Kalunga?**

Essa divergência de opinião em relação à origem e aos símbolos sustentadores da identidade, me motivaram a pesquisar a origem dos moradores da região do Vão do Moleque, nos povoados da Taboca, Capela, Curriola e Maiadinha, por meio da reconstrução da árvore genealógica, para a dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Goiás, defendida em 2008, intitulada *Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque*. Nesse momento, por meio da observação participante, constatei que apesar da aparente homogeneidade identitária e na consecução de seu modo de vida, a comunidade Kalunga esconde diferenças importantes relacionadas à forma como cada indivíduo internalizou as estruturas sociais que os constroem desde o período colonial até o reconhecimento quilombola. Ou seja, as diretrizes universalizantes que visavam a consolidação de uma identidade nacional e o desenvolvimento econômico do país, fundadas inicialmente sobre o ideal racista de embranquecimento e miscigenação, que sustentam o

mito da democracia racial, foram internalizadas de diferentes formas por esses indivíduos, gerando percepções diferenciadas sobre o território, a natureza e sobre si mesmos.

Tais diferenças reportam-se, portanto, à forma como cada indivíduo percebe a lógica de apropriação territorial e como se autopercebe racialmente, a partir de tal nexos. Podemos classificar as diferenças entre os Kalunga em torno de quatro categorias: de um lado temos, “donos da terra” e “negros de verdade”, e de outro criadores de gado e agricultores. Essas divergências frustram a expectativa estatal, do movimento negro e da academia da atualidade de integridade identitária fundada no fenômeno dos quilombos, alimentando a denúncia sobre uma fabulação identitária presente no discurso dos setores liberais e conservadores que possuem interesses fundiários nas terras ocupadas por tais comunidades e por isso se opõem ao reconhecimento identitário. Mesmo os Kalunga apresentam dúvidas quanto à sua autenticidade, como demonstra o depoimento abaixo de um morador de 45 anos de Diadema em Teresina de Goiás:

O povo daqui não é Kalunga, não. Não tinha quilombo, nem escravo por essas banda não, diz que só lá depois do Funil, que tem negro de verdade. Já vieram até pesquisador aqui e disseram, que o povo daqui não é Kalunga. Minha muié mesmo que era lá do outro lado, veio pará aqui com a família, que comprou terra por aqui, aí fico sendo donos da terra que moravam. Eu vim pra cá porque casei com ela, eu mesmo não sou Kalunga.

Esse estranhamento quanto à identidade Kalunga e à origem quilombola são frequentes. Uma depoente quando indagada se era Kalunga foi taxativa de uma formação reativa: “Eu não sou Kalunga, não sou preta! Eu que não sou bicho para ter nome. O nome pode ser do lugar, mas não meu”, e por outro lado, “não sei de escravidão não, teve esses trem pro lado de lá”. Em outras ocasiões se fazem de rogados e de humildes “eu não entendo disso não, não entendo as letra não, eu sou boba” (MARINHO, 2008).

A principal diferença exaltada que pude perceber refere-se à classificações êmicas e são usualmente indicadas para delimitar as diferenciações em relação à posse territorial entre moradores do Vão do Moleque e moradores do Vão de Almas. O depoimento abaixo, colhido durante a pesquisa de campo, elucida sobre essa diferenciação:

‘Tinha uma época que existia ‘escravo’, depois eles fugiram e foram pro Ribeirão dos Bois, perto de Monte Alegre, daqui 8 léguas, para cá do Morro do Chapéu, esses que são Kalunga, negros de verdade, eu e o povo daqui é de outra filiação, somos os ‘donos da terra’, sempre estivemos aqui, e pronto. (morador da Capela, 84 anos).

O depoimento indica a área de referência do suposto quilombo à época da escravidão, entre os Municípios de Teresina de Goiás e Monte Alegre, próxima à região do Vão de Almas no povoado de Sucuri, localizado do lado norte do rio Paranã, onde ainda é possível encontrar ruínas das construções, segundo depoimentos. E também explicita a diferenciação feita entre aqueles que se originam do quilombo (os negros de verdade) e aqueles que se apropriaram da terra por outros meios (os donos da terra), considerados legítimos.

Essa diferenciação é utilizada pela maioria das famílias que vivem no Vão do Moleque, isso porque orientam sua ocupação, permanência e legitimidade do território a partir da filiação com um senhor de escravos branco Luciano Alves Moreira, indicado como tataravô e bisavô da maioria dos depoentes, ou outras variações dessa filiação (MARINHO, 2008). Nessa perspectiva, eles seriam “os donos da terra, sempre estiveram ali, e pronto”. O fato de o território ter sido herdado de um legítimo proprietário de terras informaria aos moradores da região que seu *status* é superior aos que não possuem tal domínio.

Na maioria dos casos, os donos da terra, apesar de praticarem a agricultura de subsistência (como os agricultores), alternam apenas os locais da roça, mas não os da residência (ao contrário dos agricultores), localizadas próximas aos currais. Essa possibilidade de estabelecimento residencial ocorre porque esses são primordialmente criadores de gado, o que lhes propiciam maiores possibilidades econômicas, maior mobilidade

interna, maior contato com as cidades, com a burocracia, além da posse territorial mais fixa.

Os agricultores, embora, se considerem também “donos da terra”, pela ocupação elusiva, são com frequência associados (pelos criadores de gado) à posse realizada pelos “negros de verdade”, ou seja, os indivíduos considerados “mais pretos”, que teriam ocupado o território via quilombos, ou outro tipo de ocupação considerada não legítima do ponto de vista burocrático (seguindo ainda o arcabouço colonial), como agregados, posseiros, ou sitiante de terras desocupadas, mesmo que a ocupação ainda tenha ocorrido por antepassados durante a colonização.

Essa atividade econômica, baseada na agricultura de subsistência – em menor grau de importância também se sustentam pela criação de animais de pequeno porte, como galinhas, porcos, cabras –, leva a um semisedentarismo, pela alternância dos locais da “roça”, o que requer o abandono periódico das terras que ocupam em busca de terras férteis, devido ao esgotamento do solo. Para evitarem os longos trajetos, da casa à roça, mudam também os locais das residências. Tal situação de posse variante os leva a perder o território que ocuparam anteriormente, - mesmo que fosse retomado no futuro - para grileiros e outros fazendeiros que conseguem comprar ou ocupar de forma lícita ou ilícita porções de terras na região. Logo, a agricultura de subsistência praticada por eles, impõe uma rotina migratória, que os descredenciam da posse individual nos termos dos criadores de gado, levando a necessidade de encontrar sempre melhores porções de terras para a agricultura.

Essas classificações são extremamente dinâmicas, e por vezes, ambíguas. Ao mesmo tempo em que, os molequeiros associam os “negros de verdade” ao Vão de Almas, também associam esse critério aos agricultores, mesmo que sejam moradores do Vão do Moleque. Enquanto, que os agricultores do Vão do Moleque, se autointitulam “donos da terra”, como os criadores de gado, e associem os “negros de verdade” àqueles indivíduos que deram origem ao Vão de Almas, já

que identificam ruínas de um quilombo histórico na região. Em outras palavras, apesar da atividade econômica exercida (criadores de gado e agricultores) e da cor do indivíduo (pretos ou mais claros) nenhum morador do Vão do Moleque se autointitulava “negro de verdade”, à época da pesquisa feita entre 2006 e 2007.

O interessante é que o mesmo ocorre no Vão de Almas, isto é, seja qual for a atividade econômica exercida (agricultores ou criadores de gado) a maioria se autointitula “donos da terra” e associa os “negros de verdade” ao Vão do Moleque. Por essa dinâmica, percebemos que não há uma entidade transcendental que pareça orientar a identidade desses indivíduos, daí a denúncia recorrente sobre a falsidade identitária desses indivíduos ao reivindicarem o reconhecimento quilombola, já que se usa com frequência a noção de autenticidade pautada no individualismo moderno como fundamento da existência de tais grupos quilombolas.

Uma anedota da comunidade reflete essa dinâmica de negação da origem quilombola ou escravista, que o termo Kalunga quer indicar:

Um viajante que procurava os Kalunga chegou ao Vão de Almas, e quis ter certeza de que estava no local correto. – Aqui que é a comunidade Kalunga? Indagou a um morador da região, que respondeu: - Ix [...] neh não, os Kalunga fica do outro lado do Paranã, lá no Vão do Moleque! Lá chegando, o viajante, fez a mesma pergunta a um morador dessa região, e surpreendentemente obteve como resposta: - Ix... Os Kalunga, fica do outro lado do Paranã, voltando na direção que você veio, lá no Vão de Almas [...].

A principal estratégia adotada pelo grupo até então se baseava na negação da origem quilombola, no caso dos molequeiros o intuito era de adquirir mais *status* social, por isso mesmo, se distanciam da matriz colonial, já que esta se mescla com conflito direto e emergência de identidade, além de provocar uma homogeneização do grupo. Essa estratégia também explica as dificuldades e rejeições em relação a educação voltada para a diversidade propostas por Baiocchi.

## **Educação para a diversidade**

Em 2000 uma iniciativa do governo federal também buscou produzir um material didático específico para os Kalunga, que buscava ser um instrumento de reafirmação da identidade étnica daquela comunidade, levando em conta o tema da pluralidade cultural que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, dessa vez organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, coordenado por Gloria Moura (2001).

O livro começa com a seguinte afirmação

O povo Kalunga é uma comunidade de negros originalmente formada por descendentes de escravos que fugiram do cativeiro e organizaram um quilombo, há muito tempo atrás, num dos lugares mais bonitos do Brasil, a região da Chapada dos Veadeiros, no norte de Goiás. (MOURA, 2001, p. 14).

Embora, reforce a origem africana, adotando a proposta de valorização de tais comunidades, a partir do argumento da “resistência negra”, amparando-se em suas características físicas, sociais e culturais particulares. Esse material didático parece adotar a ideia de “quilombismo” e de “quilombos contemporâneos” (RAMOS, 1953; CARNEIRO, 1957), fugindo da concepção colonial de quilombo. A prerrogativa por trás desses conceitos é de que o modo de vida próprio desenvolvido pelos afrodescendentes passa a ser associado a todo e qualquer grupo tolerado pela ordem dominante que se perpetuaram em função de suas declaradas finalidades religiosas, beneficentes, esportivas, mesmo que não tenham se constituído a partir de um grupo de escravos fugidos durante o período colonial.

Assim, o livro busca identificar as diversas formas de ocupação do território, que ocorreram, inclusive por meio de herança, doações, compras e ocupações, como formas legítimas, mas complementares à

forma original de ocupação, por meio do quilombo. O livro, também narra o dia-a-dia da comunidade, as principais expressões culturais, atividades econômicas e características do grupo. A partir desse material, toda a comunidade passa a ter acesso a história de constituição do grupo, bem como de suas tradições e das novidades que geraram o reconhecimento.

A ampliação do conhecimento sobre o grupo e sua particularidade e riqueza cultural propiciou que o reconhecimento da comunidade a nível Federal ocorresse, a partir da inserção de políticas públicas (Programa Brasil Quilombola) voltadas para as comunidades remanescentes de quilombo, a partir de 2004, que teve a comunidade Kalunga como plano piloto para a implementação de políticas (Ação Kalunga) e para a regulamentação da terra. A titulação foi publicada em diário oficial da União no dia 20 de dezembro de 2009, com uma área de duzentos e sessenta e um mil, novecentos e noventa e nove hectares, sessenta e nove ares e oitenta e sete centiares, situados nos Municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. Entretanto, cerca de 100 mil hectares ainda encontra-se ocupado por fazendeiros e grileiros que perderam o direito de usufruir da terra, em função da titulação quilombola. Para finalizar o processo de titulação ainda resta, portanto, a desintrusão do território e a indenização aos fazendeiros que foram desapropriados e aqueles ocupantes que possuem benfeitorias nas terras.

### **A organização e hierarquia Kalunga posta em xeque**

O reconhecimento a nível federal alterou as bases da organização local, agora aqueles que se mostravam mais abertos a reafirmar a origem quilombola melhoraram sua posição social, enquanto que os saberes sobre as origens e tradições Kalunga se homogeneizavam colocando em xeque as distinções entre “donos da terra” e “negros de verdade”.

Até o reconhecimento federal essa hierarquia Kalunga era responsável por deixar nítidos quem eram as lideranças locais, já que esses indivíduos dominavam os principais códigos da cultura Kalunga



e exerciam tal conhecimento cotidianamente, tanto no âmbito privado quanto público. Tal fato era propiciado pela condição de ser “proprietário de fazenda” (categoria êmica), ou criador de gado, já que os dois capitais, econômico e cultural, forneciam “os critérios de diferenciação mais pertinentes para construir o espaço social” (BONNEWITZ, 2003 p.54). Essa distribuição dos capitais verticalizam os membros da sociedade e promovem a distinção entre os detentores do mesmo capital, respectivamente. O capital simbólico, portanto, efetiva os demais capitais na própria relação social, tendo por fim a legitimação pelo reconhecimento da distinção (BOURDIEU, 1989).

Das três escolas da região pesquisada, por exemplo, quatro das cinco professoras são descendentes dos troncos familiares indicados a partir de Luciano Alves Moreira. Tais famílias também comandam e organizam, passo a passo, a execução dos rituais que ocorrem durante os festejos. Os santos (Nossa Senhora do Livramento, São Sebastião e São Gonçalo), bem como o dinheiro arrecadado na capela do Moleque ficam aos cuidados de uma família descendente de Luciano, moradores do Curriola (Dona Valeriana e Benício). Eles decidem como o dinheiro deve ser revestido em benfeitorias para a Capela e sempre transportam os santos quando ocorrem rituais. A presidência da Associação da Comunidade Quilombola Kalunga de Cavalcante, já foi ocupada diversas vezes por descendentes de Luciano, bem como, a maior parte da diretoria da associação.

Desse modo, vemos que a educação voltada para a diversidade gera uma ruptura na relação com a cultura vivenciada pelos filhos dos detentores do capital simbólico e cultural. A competência cultural acerca dos códigos e tradições da comunidade, que antes só podiam ser apropriadas pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, por meio da aprendizagem, difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às “classes cultas” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 251), agora se mostra acessível a qualquer um que frequente as escolas Kalunga, agricultores, criadores de gado, donos da terra ou negros de verdade. No modelo de organização da

tradição Kalunga anterior, a familiaridade com a cultura era transmitida cotidianamente, imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não era percebida como tal e contribuía para reforçar nos “donos da terra” (agentes da classe culta Kalunga), a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões ou vocações, nesse caso, à filiação “branca”. Daí o motivo de eles se considerarem “mais qualificados” (esteticamente) que os negros de verdade.

Por isso, mesmo os indivíduos que se autointitulam “donos da terra” são os principais opositores da educação voltada para a diversidade, sustentam a concepção de que a educação é uma ferramenta para ultrapassar os valores locais, e não enclausurar o grupo neles. O conhecimento sobre a cultura Kalunga seria de propriedade do grupo e poderia ser transferido apenas na relação dos “mais antigos” com os mais novos, seguindo a tradição, numa concepção durkheiminiana de educação voltada para a moral.

Como consequência desde o Projeto Kalunga, os filhos dos criadores de gado, que geralmente, possuem residência na “rua”, ou seja, na área urbana de Cavalcante, mudam para a cidade aos sete anos à procura de uma educação que amplie os horizontes locais, reforçando a posição hierárquica desse grupo, que não depende mais da tradição, agora um capital comum e dividido entre todos. Os pais dos Kalunga que migram em nome da educação ficam sem mão-de-obra para o cultivo da roça e se dividem entre a vida no Vão e na rua. Por isso, em alguns anos os criadores de gado não plantam roça, ou contratam mão de obra para executar alguma parte do processo de cultivo, ou ainda trocam serviços entre parentes.

A mudança das crianças para a “rua” indica as estratégias de investimento no capital educacional, uma vez que a escola é tida, por essas famílias, como redentora e como uma perspectiva de futuro promissor. Usando a linguagem bourdieusiana, pode-se afirmar que, nesse contexto, está sendo gestado o mais oculto e determinante dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural.

Outra consequência desse fato é a manutenção do capital cultural e simbólico na mão dos abastados. O conceito de capital está estritamente vinculado ao conceito de *habitus*. Os esquemas mentais existentes na base do *habitus* e as disposições por ele geradas podem se exteriorizar sob a forma de capitais simbólicos. Convém ressaltar que capital simbólico é considerado como um crédito (no sentido, ao mesmo tempo, de crença e de confiança concedida antecipadamente), posto à disposição de um agente pela adesão de outros agentes, que lhes reconhecem esta ou aquela propriedade valorizante. As diversas formas do capital simbólico, tais como ter um bom domínio da língua portuguesa (aos moldes Kalunga), ser detentor de certos diplomas, ter estudado em escolas socialmente valorizadas e pertencer a uma família tradicional interferem na classificação social do indivíduo (BOURDIEU, 2007). O conceito de capital simbólico, na sua forma de capital escolar, é de extrema relevância para a compreensão das particularidades sócio-culturais dos Kalunga do Vão do Moleque.

No caso da educação, essa expectativa de integridade identitária, fundada na cultura africana, acaba impondo uma homogeneização ao grupo, porque substitui a defesa de uma hegemonia cultural por outra, pautada na origem quilombola/africana. No entanto, embora desestruture a organização social local, baseada no domínio das tradições por apenas um dos grupos. Agora, a educação voltada para a diversidade busca equalizar o acesso às origens do grupo, permitindo que ocorra uma reivindicação pública do estigma “ser quilombola” “ser Kalunga”, que funciona como uma alavanca para institucionalizar o grupo e garantir sua preservação por meio da titulação do território, que exige a autenticidade e a integridade identitária ao grupo.

### Considerações finais

A consideração de algumas categorias identitárias até então tidas como minoritárias e fadadas ao desaparecimento (como: etnia, “raça”, sexo, gênero, religião, entre outras) implica na constatação de que as

práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias, porque, “dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2000, p.86).

A principal preocupação de tais políticas educacionais é o apelo moral por trás da representação que se pretende igualitária para todos. Isso porque com o intuito de universalizar-se, a educação pautada no igual-respeito adota a defesa de uma hegemonia cultural pautada em características comuns e necessidades universais. No entanto, como afirma Charles Taylor (1998) somos o resultado de um processo histórico ininterrupto que inclui critérios avaliativos irredutíveis ao mero cálculo racional, ou simplesmente à vontade individual, nossa capacidade de escolha, no entanto, não é ilimitada, ela se desenvolve no contexto de uma comunidade, para ela e por meio dela. São esses critérios constituídos dialogicamente que regulam a nossa noção de bem viver, bem como sobre os conteúdos de nossas frustrações.

No caso da comunidade Kalunga essa noção de bem viver não atravessa o tema dos quilombos ou da negritude e da escravidão. Quando indagados sobre a diferença na vida dos Vãos e da vida dos cidadãos afirmam: “É tudo igual [...] [mas] a gente mora aqui e faz as coisa diferente, do nosso gosto, né!”. Outra moradora do Curriola nos elucida sobre esse jeito tradicional e particular de fazer as coisas: “aqui bolo, nós faz no fogão à lenha mesmo, (risos) é só por a massa na panela e botar brasa em cima da tampa, só isso”. E continua ela, “mas bom mesmo é feijão verde, feijão de corda, aff... feito na panela de ferro, aqui no fogão, (risos)”. Em outra ocasião, outra moradora de Diadema de 29 anos afirma que ser Kalunga “é acordar e fazer café no fogão à lenha, é cuidar da roça, periquitando atrás de passarinho ....” [sic].

Por se tratar de uma comunidade reivindicando sua identidade étnico-quilombola, alguns podem crer que tais territórios quilombolas para serem “legítimos” deve utilizar o critério da cor negra como requisito para o pertencimento, ou ainda a cultura africana ou afrodescendente. No entanto, em muitos casos esse critério não é recrutado. Na realidade,

a herança racista e a ideologia do embranquecimento geraram situações em que a cor mais clara é tida como vantajosa em várias regiões da Comunidade Kalunga. A valorização da mestiçagem é a forma tradicional de se processar as relações raciais para as quais o Brasil é conhecido, onde os antagonismos aparentemente se dissolvem em uma sociabilidade interracial cotidiana (BENTO, 1999). Essa aparente democracia racial também pode ser percebida entre os Kalunga, especialmente até o reconhecimento do artigo 68 e das exigências culturalistas.

Assim, a antiga estratégia de reprodução da identidade Kalunga, informada ao longo da constituição histórico brasileira pela estrutura social, traduzida no *habitus* Kalunga, era antes calcada no “embranquecimento”. Os Kalunga mais vaidosos, ainda hoje, se gabam por serem “mais qualificados” (no sentido estético), se nomeiam “donos da terra” “proprietários” “fazendeiros” em detrimento de agricultores e “negros de verdade”. Esses discursos demonstram a negação da cor negra como tentativa de fuga do conflito e como estratégia de ascensão na estrutura social Kalunga. Tal estratégia possibilitou a permanência elusiva desse povo em seu território, o que culminou na sua “invisibilização” e isolamento, garantindo a preservação cultural e corroborando com o mito da democracia racial brasileira.

Logo, embora a cor e a procedência africana sejam importantes para as escolhas de vida desses indivíduos, elas não são as únicas diretrizes que orientam a organização social e cultural do grupo. A relação com o território e com os familiares, marcam uma territorialidade única e particular, a medida em que o controle sobre a terra se faz grupalmente, sendo exercido pela coletividade. Tal territorialidade se define, portanto, com base em limites étnicos fundados na afiliação por parentesco, coparticipação de valores, de práticas culturais e principalmente da circunstância específica de solidariedade e reciprocidade desenvolvidas no enfrentamento da situação de alteridade proposta pelos “de fora”. As categorias “daqui” e “de fora” usadas pelos Kalunga apontam para o limite étnico que define esse grupo, não o isolamento, tampouco uma cultura específica como propõe os culturalistas. A territorialidade

da comunidade Kalunga é referida na identidade étnica de cada grupo que a constitui, tomando a compreensão de Frederik Barth (1969), considerado o pai da teoria da etnicidade, responsável pela ruptura do paradigma tribal. A posse da terra, independentemente das suas origens patrimoniais, se efetiva pela comunidade Kalunga enquanto sujeito coletivo configurado como grupo étnico observado pelo seu sistema de parentesco e “pertencimento”, para além da cor, da consanguinidade, ou da cultura africana ou afrodescendente.

A defesa da existência de uma essência, de uma origem, de uma cultura imutável, africana ou quilombola, que pode atestar a existência autêntica dos grupos quilombolos compõem as ideologias étnicas como afirma Handler (1986). Nessas perspectivas, a autenticidade seria uma função do “individualismo possessivo” (MACPHERSON, 1962), onde a existência de uma unidade coletiva (étnica ou nacional) depende da posse de uma cultura autêntica e independente, que se afirma em relação às outras culturas. A educação quilombola pautada nessa prerrogativa de autenticidade, seria, portanto, herdeira da mesma perspectiva universalista que busca combater, e como esta, termina por defender determinada hegemonia cultural, agora pautada na cultura africana ou na resistência negra.

O reconhecimento, bem como a educação, baseados na prerrogativa da patrimonialização e do resgate da cultura africana e resistência negra, embora proponham gerar uma representação que garantam um contexto cultural seguro que permita aos indivíduos dar significado e orientação para suas opções na vida e para que as pessoas satisfaçam o seu desejo de uma vida boa, acabam por desestruturar a organização cultural local, baseada na distinção social, nos termos de Bourdieu (2007). A homogeneização da distribuição do capital cultural local, no entanto, contribui para que o estigma da negritude e da escravidão perca seu lado negativo, contribuindo para o combate ao racismo e à discriminação e ao resgate da contribuição da cultura africana e afrodescendente para a constituição do Brasil. Assim, a educação voltada para a diversidade enfrenta o mesmo desafio posto

para a educação voltada para o igual-respeito, se partimos da postura tanto de Taylor, quanto de Barth, sobre a formação da identidade e da diferença, seria o próprio grupo quem “escolhe” os emblemas e critérios de uma vida boa e de sua etnicidade. No caso dos Kalunga, inicialmente, esses emblemas e critérios se fundamentam no território e nas relações de parentesco do grupo. Logo, a educação não deveria forçar a origem africana por meio da educação, e sim respeitar os emblemas que eles “escolheram”.

## Referências

- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: estórias e textos. 1. ed. Goiania: SEG, 1992
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: povo da terra. Brasília: Jocelyne Streiff-Fenartia: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Kalunga: a sagrada terra. **Rev. Fac. Dir. UFG**, v.19/20, n.1, p.107-120, jan./dez. 1995/1996. p. 107-120.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne; BARTH, Fredrik (eds) . “On the study of social change”. **American Anthropologist**, 69(6). 1969. p. 661-669.
- BENTO, Maria Aparecida. “Institucionalização da luta anti-racismo e branquitude”. In: Rosana Heringer (ed.). **A cor da desigualdade**: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: Ierê/IFCS-UFRJ, 1999.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**, Petrópolis. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. “Futuro de classe e causalidade do provável”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

CARNEIRO, Edson. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1957.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 11-27.

FREUD, Sigmund. 1996 [1907]. Atos obsessivos e práticas religiosas. In: Sigmund. FREUD, **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, vol. 9, p. 107-117.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

HANDLER, Richard. Authenticity. **Anthropology Today** , v. 2, n. 1, p. 2-4, feb. 1986.

GOIÁS. Lei Estadual n.11.409/91. Baseada em estudo feito pela equipe do projeto Kalunga povo da terra que delimita o sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. Goiânia, 1991.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARINHO, Thais Alves. **Identidade e territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque**. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais- Universidade Federal de Goiás. 2008. Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva.

MOURA, Glória (Org). **Uma história do povo Kalunga**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC; SEF. 2001.

MACPHERSON, Crawford Brough. **The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke**. Oxford: Oxford press, 1962.



NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p.137-162.

RAMOS, Artur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do estudante brasileiro, 1953.

SUBSIDIOS PARA A HISTÓRIA DA CAPITANIA DE GOIAZ (1756-1806). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 84, 1918.

SILVA, Maria Jesus. Experiências vivenciais de velhos Kalunga com a educação escolar. In: Linguagens, Educação e Sociedade: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação – n.11, (2004) – Teresina: EDUFPI, 2004 – 74 p. 65-73.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

*Profa. Dr.<sup>a</sup> Thais Alves Marinho*  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília  
Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Unisinos  
Pesquisadora do Grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento.  
E-mail: thais\_marinho@hotmail.com

Recebido em: 14 ago. 2014.

Aprovado em: 10 dez. 2014.



**A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília**

Absence / presence of the ethnic-racial relations in curriculum of the course pedagogy: the case of Unesp/Marília

La ausencia / presencia de las relaciones raciales em los planes de estudio de las carreras de pedagogía: el caso de la Unesp / Marília

*Ivanilda Amado Cardoso*

Universidade Federal de São Carlos

*Rosane Michelli de Castro*

Universidade Estadual Paulista

**Resumo**

Este artigo é decorrente da pesquisa desenvolvida com o objetivo geral de analisar os planos de ensino (ementas, programas) e os projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia da FFC – Unesp/Marília, com vistas à educação das relações étnico-raciais (1963-2011). A ênfase da análise foi direcionada às disciplinas ofertadas a partir de 2003, por se tratar do ano em que foi sancionada a lei 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo sistema de ensino brasileiro. Trata-se de uma pesquisa de abordagem documental. Para a realização da análise dos dados, utilizamos o “método de análise dos aspectos da configuração textual”.

Para atingir os objetivos e subsidiar a análise dos documentos, organizamos a pesquisa em e três eixos de discussões teóricas, a saber: Eixo I – Currículo; Eixo II – Conceitos operativos: raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial; Eixo III – sobre a trajetória histórica de luta do movimento negro no campo educacional e apresentamos uma breve contextualização do debate sobre a formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais. Os resultados da análise dos dados evidenciam a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação no currículo do curso pesquisado e apontam a necessidade dos cursos de formação de professores/as contemplarem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Curso de pedagogia. Formação de professores/as. Relações étnico-raciais.

### Abstract

This article is a result of the research conducted with the general purpose of analyzing the teaching plans (course description, programs) and the political and pedagogical project of the Pedagogy course of the FFC - Unesp / Marília, with a view to the education of the ethnic-racial relations (1963- 2011). The emphasis of the analysis was directed to the disciplines offered from 2003, exactly because it was the year in which the Law 10.639/03 was sanctioned, making compulsory the teaching of African and African-Brazilian history and culture in the whole Brazilian education system. This is a documentary approach survey. We used the “method of analysis of the aspects of textual configuration”, to carry out the data analysis. To achieve the goals and help to analyze the documents, we organized the survey in three areas of theoretical discussions, namely Axis I - Curriculum; Axis II - operating concepts: race, racism, racial discrimination and racial prejudice; Axis III - on the historical record of struggle of the black movement in the educational field we have presented a brief contextualization of the debate on teacher training/education for the ethnic-racial relations. The results of the data analysis have shown the absence of debate on ethnic-racial relations and education in the researched course curriculum and point out the need of teacher training courses for the teachers to be benefitted widely in the political pedagogical projects, the teaching plans and along the training, contents, methodologies, practices and theoretical discussions about African and African-Brazilian history and culture and on the dynamics of racism in Brazil and its implications for education.

**Keywords:** Curriculum. Education. Education course. TEacher education. Ethnic-racial relations.

### **Resumen**

Este artículo es el resultado de la investigación llevada a cabo con el propósito general de análisis de los planes de enseñanza (menús, programas) y la enseñanza de proyectos políticos de la Facultad de Educación de la FFC - Unesp / Marília, con miras a la educación de las relaciones étnico-raciales (1963- 2011). El énfasis del análisis se dirige a las asignaturas que se ofrecen desde el año 2003, ya que fue el año en que se sancionó la Ley 10.639 / 03, que hace obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana y afro-brasileña en todo el sistema educativo de Brasil. Este es un enfoque de búsqueda de documentos. Para realizar el análisis de los datos, se utilizó el “método de análisis de los aspectos de la configuración textual”. Para lograr las metas y ayudar a analizar los documentos, organizamos el estudio en tres niveles de discusiones teóricas, a saber: Eje I – Curriculum; Eje II – Conceptos operativos: raza, racismo, discriminación racial y prejuicio racial. Eje III – sobre la trayectoria de lucha del movimiento negro en el campo educacional y presentamos una breve contextualización del debate acerca de la formación de profesores y profesoras para la educación de las relaciones étnico-raciales. Los resultados del análisis de los datos muestran la ausencia del debate sobre las relaciones étnico-raciales y la educación en el curriculum del curso investigado y apuntan a la necesidad que los cursos de formación de profesores/as ofrezcan, ampliamente, en los proyectos político-pedagógicos, en los planes de enseñanza y, a lo largo de la formación, contenidos, metodologías, prácticas y discusiones sobre la historia y cultura africana y afro-brasileña y sobre la dinámica del racismo em Brasil y sus implicaciones en la educación.

**Palabras clave:** Plan de estudios. Currículo. Educación. Curso de pedagogía. Formación del profesorado. Relaciones étnico-raciales.

### **Introdução**

Neste artigo apresentamos parte das discussões desenvolvidas na pesquisa intitulada “A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidade no curso de pedagogia da Unesp de Marília (1963-2011)”,<sup>1</sup> cujo objetivo foi o analisar os planos

<sup>1</sup>Trabalho resultante de pesquisa financiada pela FAPESP (Processo FAPESP n. 2011/23905-3), sob a orientação da Professora Rosane Michelli de Castro, Doutora em Educação (FFC – Unesp/

de ensino (ementas, programas) e os projetos pedagógicos da Unesp de Marília, com vistas à educação para as relações étnico-raciais, entre 1963 e 2011. As questões que nortearam a elaboração e percurso para o alcance de tal objetivo foram: as relações étnico-raciais foram privilegiadas na formação de professores/as no curso de Pedagogia da Unesp de Marília? Como os Planos de Ensino e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, ao longo de sua trajetória, abordou a temática racial?

Para responder a esses questionamentos e, por conseguinte, atingir os objetivos e subsidiar a análise dos documentos, realizamos revisão bibliográfica, organizada em três eixos de discussões temáticas; no Eixo I, fundamentado em Silva (2011), apresentamos uma breve contextualização dos diferentes autores e correntes teóricas sobre o currículo que, segundo esse autor, se encontram classificados em três perspectivas; a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Optamos por nortear a pesquisa em alguns pressupostos da perspectiva pós-crítica, a qual incorpora as tendências multiculturais, a teoria pós-colonial e as narrativas étnico-raciais. Tal perspectiva foi escolhida por conceber o currículo como campo racialmente enviesado, colocando a raça como categoria de análise das desigualdades educacionais e por fazer questionamentos necessários para compreender a formação de professores/as com vistas à educação para as relações étnico-raciais, a saber; “como nos tornamos o que somos?”; “por que queremos que alguém se torne um sujeito de um dado tipo?”.

Para compor o arcabouço teórico e para explicitar os conceitos utilizados ao longo da pesquisa, apresentamos, no Eixo II, os termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil, revisitando alguns autores, como: Guimarães (1999), Munanga, (2004), Oliveira (2007), Seyferth (1995), Schwarcz (1993) entre outros. No eixo III, com a finalidade de contextualizar a importância de formar professores/as para a educação das relações raciais, destacamos as

---

Marília) e Pós-doutora em Educação (Fundação Carlos Chagas). Vínculo institucional: Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/Marília – Programa de Pós-Graduação em Educação

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 91-115	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	-----------	----------------

reivindicações históricas do movimento negro; descrevemos alguns aspectos da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Resolução n.1, de 10 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), do Plano Nacional para a implementação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Resolução 01/2006 que institui Diretrizes para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Neste artigo discutiremos acerca da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, problematizando a ausência/presença de conteúdos sobre relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia. A ênfase da análise está direcionada às disciplinas a partir de 2003, por se tratar do ano em que foi sancionada a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todo sistema de ensino. Trata-se, de pesquisa documental quanto às fontes. Para a realização da etapa de análise dos aspectos reunidos mediante o instrumento de pesquisa Bellotto (1979), utilizamos o método de “análise dos aspectos da análise da configuração textual” como concebido por Magnani (1993; 1997) / Mortatti (2000).

Ressaltamos que, embora o universo pesquisado seja o curso de Pedagogia FFC-Unesp/Marília, acreditamos que as discussões e os resultados da pesquisa poderão suscitar outras reflexões quanto aos limites e possibilidades da formação de professores para as relações étnico-raciais nas demais universidades brasileiras.

## **Desenvolvimento**

### **Eixo I – O conceito de currículo: alguns aspectos**

Currículo é campo discursivo, espaço de significações, representações, tensões, conflitos entre autores e teorias, logo, não é neutro e acabado, é construído socialmente e, ao definirem o que deve ser ensinando como conhecimentos válidos e legítimos, estabelecem relação de poder e forja identidades. Conforme Silva (2011, p. 14):

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma

definição não nos revela o que é currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Para Silva (2011), o currículo pode ser classificado em: tradicional, crítico e pós-crítico. Na perspectiva pós-crítica, o conceito de raça é uma categoria essencial para compreender a relação entre saber, identidade e poder. “É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular.” (SILVA, 2010, p. 101). Enxergar o currículo como um campo racialmente enviesado exige compreender a construção histórica do conceito de raça, como ele opera nas relações sociais e suas consequências nos processos escolares e na formação de professores/as.

Segundo Silva (2011), são tendências da teoria pós-crítica: O multiculturalismo; o pós-estruturalismo; o pós-colonialismo; os estudos culturais; os estudos feministas; as narrativas étnico-raciais; a teoria Queer<sup>2</sup> entre outros. O multiculturalismo é um movimento de grupos sociais, negros, mulheres e homossexuais, situados nos contornos das teorizações sobre identidade e subjetividade, que abarcam os Estudos Culturais, Feministas e pós-coloniais (PARAISO, 2004). Esses movimentos passaram a questionar os padrões hegemônicos que silenciam vozes e os saberes dos sujeitos subalternizados no interior da sociedade.

Cabe destacar que, na pesquisa desenvolvida, a discussão acerca da formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais está situada na perspectiva do multiculturalismo crítico, pois acreditamos que:

Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

<sup>2</sup> O termo *queer* Funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e , imediatamente, também a questão da identidade cultura e social (SILVA, 2011, p.105).



O multiculturalismo é um fenômeno que, perigosamente, pode conceber um currículo homogeneizado e folclórico sob o discurso de respeito e de tolerância à diversidade cultural. Por isso alguns autores classificam o multiculturalismo como um termo polissêmico, pois pode, por um lado, situar o multiculturalismo folclórico e, por outro, o multiculturalismo crítico:

[...] no primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder [...] o multiculturalismo é tratado, então, de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, como seus ritos, costumes, culinárias etc. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.27).

A organização do currículo e das práticas pedagógicas, imersas em concepções homogeneizadoras, com o discurso de promoção da igualdade, quando não reconhece as diferenças raciais e os mecanismos sociais que produz o racismo, contribui para a manutenção do mito da democracia.

[...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita à danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo à datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 94).

Na pesquisa desenvolvida, o currículo é entendido como espaço de problematização das concepções que tornam folclóricas e exóticas a cultura africana e afro-brasileira. Portanto, compreendemos o currículo numa perspectiva pós-colonial, a qual “[...] questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas: o dia do índio, da Mulher, do Negro.’” (SILVA, 2011, p.130). O currículo pós-colonial exige um multiculturalismo crítico que:

[...] examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos

e buscando uma abertura para uma pluralidade de vozes, de forma diversa de se construir e interpretar a realidade [...] busca-se nessa perspectiva recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais. (CANEN; MOREIRA, 2001. p. 22).

Esse movimento cultural enxerga o mundo em sua diversidade cultural, étnica, de gênero e sexual e problematiza a sociedade monocultural que oculta a voz dos grupos subalternizados e reivindica o direito à diferença, a construção de identidade e ao lugar de fala dos sujeitos.

A pós-colonialidade é uma teoria que analisa a relação de poder e conhecimento, as tensões entre o universalismo e o relativismo; entendendo a sociedade em um movimento multicultural, problematiza a relação colonial entre os países europeus e aqueles por eles colonizados (Índia, países africanos e asiáticos).

Trazendo tais preocupações para a área educacional, Hickling-Hudson (2003) aponta que os educadores multiculturalistas pós-coloniais irão preocupar-se em transmitir, para os estudantes, que é fundamental criticar e pensar, no campo do currículo, para além do legado modernista de divisões e fronteiras, trabalhando o multiculturalismo no contexto de migrações, diásporas, hibridismos e as novas formações identitárias. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 644).

A compressão do currículo como campo racialmente enviesado desafiou as instituições educacionais para mudanças epistemológicas, conceituais e estruturais (GOMES, 2012). Os estudantes considerados indisciplinados, não capazes, repetentes e evadidos, trouxeram à escola demandas específicas de ensino e aprendizagens.

Segundo Gomes (2012), para tais mudanças são necessárias quatro operações intelectuais necessárias ao processo de descolonização do currículo na educação básica e nos cursos superiores: 1) superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento; 2) compreensão das

diferenças culturais naturalizadas; 3) entendimento da distorção da localização temporal; 4) compressão dos termos e conceitos presentes no debate sobre as relações étnico-raciais, ressignificados e politizados.

Em acordo com Gomes (2012), Canen e Moreira (2001) e Oliveira (2007), os desafios de uma sociedade multicultural demandam educadores/as conhecedores/as da dinâmica do racismo e dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, para que possam construir sua própria identidade racial e propor práticas pedagógicas antirracistas.

No campo de estudo das relações raciais encontramos uma vasta produção sobre as implicações do racismo na educação (FAZZI, 2004; TRINDAD, 2011), embora ainda haja muito a ser investigado sobre a presença do racismo na escola, pois, atualmente, a formação de professores/as e a produção de materiais didáticos são evidenciados como pontos principais nas discussões sobre superação do racismo na escola em atendimento a implementação das DCNs EREER instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2004<sup>3</sup> e a Lei n. 10.639/03<sup>4</sup> conforme Silva (2001, p. 66)

[...] recentemente duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo movimento negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo da discriminação racial, e compreensão das desigualdades geradas por eles.

As exigências sociais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais têm provocado as escolas e as universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, o currículo, a gestão, a concepção de educação, de sociedade e de ser humano. Conforme Rodrigues (2005, p. 63), a Lei 10639/03

<sup>3</sup> A Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

<sup>4</sup> Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

[...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais, [...] na medida em que pode implicar a ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação.

Nesse processo, o professor é considerado agente de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e na promoção de uma educação de qualidade. Entretanto, ao reconhecermos esse papel relevante da profissão docente, não temos a pretensão de “[...] reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (GATTI et al, 2011). Outros fatores, como a gestão escolar, financiamento da educação, produção de materiais didáticos e paradidáticos, são de fundamental importância para a promoção de uma educação antirracista.

A formação docente ganha centralidade nas discussões de implementação das DCNs EREER, por considerar o professor um profissional da formação humana e a escola, um campo prioritário de atuação profissional (NÓVOA, 2011). Os/as professores/as podem, ainda, ser agentes indispensáveis no processo de aprendizagem, reorientações de atitudes e posturas de crianças e jovens e, na desconstrução de discursos racistas, sexistas, etnocêntricos e descolonização de currículos escolares. Para Giroux, (1995, p. 100), a pedagogia é “[...] um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores [...]”

Diante dessas responsabilidades sociais implicadas aos profissionais da educação, cabem os seguintes questionamentos: *se/como* as instituições de ensino superior têm adotado políticas de formação inicial de professores/as para intervir pedagogicamente em situações de discriminação racial e atender as exigências das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da

História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quais são os entraves/possibilidades departamentais existentes no interior das Universidades para a reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia? O corpo docente das IES tem formação para as relações étnico-raciais? Quais as percepções e experiências dos/as coordenadores/es de curso, professores/as e graduandos/as do curso de Pedagogia quanto à temática da educação das relações étnico-raciais? Como os Planos de ensinos e os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, ao longo de sua trajetória, abordou a temática racial? No que se refere à pesquisa, as relações étnico-raciais foram privilegiadas como objeto de investigação no curso em questão?

Para Gomes (2001, p. 21), “[...] ainda existe muito que se pesquisar e avançar nas análises e propostas de cursos para a formação de professores e de professoras tanto nas instituições acadêmicas quanto nos centros de formação ligados às secretarias de educação.” A propósito, Pinto (2004, p.7 Apud DIAS, 2007, p. 59) afirma que, “uma das questões cogitadas pelos estudiosos é que, a despeito dos avanços da reflexão sobre a diversidade cultural, a formação do professor nessa área necessita de muita investigação.”

A ausência ou a inserção parcial de conteúdos relacionados às relações raciais na matriz curricular dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, a falta de professores/as capacitados/as para trabalhar essa temática tem se constituído uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Essa também é a conclusão de Paixão (2008), que ao discutir os vetores qualitativos causadores de assimetrias educacionais, destaca o/a professor/a como profissional de fundamental importância na construção de uma educação antirracista. Paixão (2008) aponta que a superação das iniquidades raciais e o aproveitamento escolar dos alunos/as, dependerão, principalmente, da capacitação teórica e política do professorado e profissionais da educação, quanto ao entendimento da diversidade e da construção histórica e social do racismo.

Assim, o desafio do momento diz respeito ao aprimoramento da capacidade do professorado e demais profissionais da educação para o trato da questão da diversidade dos alunos e alunas no espaço escolar, tanto no plano curricular e dos instrumentos didáticos (livros escolares e paradidáticos), quanto em termos da própria capacitação teórica, e mesmo política, desse agente para que o mesmo venha a se tornar um aliado no esforço da superação das iniquidades raciais em termos do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes brasileiros. (PAIXÃO 2008, p. 55).

Cavalleiro (2005, p. 82 apud PAIXÃO, 2008, p. 55) compartilha dessa concepção e afirma que:

[a] maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa Trajetória acaba por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

É importante considerar que os sujeitos ao ingressarem na universidade trazem experiências, concepções e representações sociais muitas vezes impregnadas de estigmas, preconceitos e ideologias racistas. Esses/as profissionais trazem em suas falas representações pejorativas sobre o negro, as quais evidenciam o quanto sua formação profissional foi comprometida.

A formação social do povo brasileiro é permeada de ideologias raciais e, ainda que superadas, do ponto de vista biológico, as ideias racistas operam nas relações sociais. Desse modo, os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro, não estão deslocados do cotidiano e das representações sociais. Esses conceitos estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes.

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciando aos quais os

referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais. (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Por isso, Gomes (2002) tem dado destaque às histórias de vida no processo de formação de professoras, reconhecendo que “pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola.” (p. 26).

Essa é uma realidade que deve ser considerada e problematizada nos cursos de formação de professores/as, sobretudo, é no processo de formação que estes profissionais devem ter acesso aos conteúdos que possibilite a desmitificação, desnaturalização do conhecimento colonizado que inferioriza e deslegitima a cultura, os traços fenotípicos, o conhecimento e a produção científica dos povos não-europeus.

A perspectiva de formação defendida por Gomes (2012) aponta para o fato de que as mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas necessárias à descolonização do currículo, não devem ser confundidas com a inserção de apenas uma disciplina na matriz curricular. Compartilhando da mesma concepção, com base numa perspectiva multicultural, Canen e Moreira (2001, p. 32) apontam que

[...] vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo (Canen 1997a, 1997b, e 1999); Uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes das culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula.

Conforme os/as autores/as supracitados/as, o conhecimento teórico dos termos e conceitos presentes no debate sobre as relações

raciais, bem como a compreensão da dinâmica racial e as suas implicações na educação, são operações intelectuais necessárias para uma política consistente de formação de professores/as e superação das representações sociais estereotipadas.

### Procedimentos metodológicos

O universo da pesquisa delimitou-se ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp-Marília/SP, criada em 1957. Até o momento da finalização da pesquisa, ano de 2013, o curso de Pedagogia era ofertado na modalidade de licenciatura plena, e os egressos ao final do curso deveriam estar preparados para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para realização da pesquisa, inicialmente, foram realizadas revisões bibliográficas da literatura especializada sobre o currículo, relações raciais e formação de professores/as, organizadas em três eixos temáticos, conforme mencionado.

Trata-se de pesquisa documental quanto às fontes. A análise dos dados foi apresentada em Instrumento de Pesquisa e organizada em três períodos cronológicos:

**1963 à 1990** - Primeiros anos do curso (não foi encontrado Projeto Político Pedagógico - PPP); **1991 a 2002** – Quando ocorre mudanças significativas no curso e elaborado o primeiro PPP em 1994, e a primeira reestruturação; **2003 a 2011** – sanção da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), elaboração do segundo PPP, em 2006, e a segunda reestruturação.

Ressalta-se que, as análises dos dados tiveram mais caráter descritivo cumulativo que, propriamente, interpretativo. Os dados foram sistematizados mediante um instrumento de pesquisa do tipo inventário, o qual se caracteriza como “[...] vias de acesso [...] ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” (BELLOTTO 1979, p. 133).



Para a realização da etapa de seleção e análise dos aspectos reunidos nos instrumentos de pesquisa elaborados, além de nos apoiarmos na revisão bibliográfica, encaminhamos nossos trabalhos mediante “análise dos aspectos da configuração textual”, como concebido por Magnani (1993; 1997) /Mortatti (2000). Tais aspectos referem-se: às opções temático-conteudísticas (o quê?), estruturais-formais (como?), momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) [...] (MORTATTI, 2000).

No processo de seleção dos planos, buscamos identificar dentre uma quantidade expressiva de documentos, aqueles que apresentaram palavras-chave referentes às questões étnico-raciais: **África, diversidade, etnia, raça, racismo, discriminação, preconceito, desigualdade, cultura, formação do povo brasileiro, escravidão, negritude, religiosidade negra, quilombos, população negra, cultura negra etc.** Observando que esses termos pouco apareciam, passamos a selecionar outros planos, em que não aparecem os termos e conceitos citados, mas que apresentam algum conceito genérico que poderíamos relacionar com a população negra, como por exemplo, **grupos sociais, integração social, formação do povo, origens, Brasil colonial** entre outros.

Para integrar o *corpus* da análise, selecionamos alguns planos que não apresentam qualquer conceito, termos específicos ou genéricos sobre relações raciais, a fim de identificar quais temas foram privilegiados na formação de professores/as no período a que se refere a pesquisa desenvolvida. Tal opção está pautada em Apple (2001) que nos ensina que: o fato de não aparecer no currículo termos mais explícitos referentes à questão racial, não significa a ausência da discussão. Assim, buscamos identificar a presença/ausências de termos e conceitos referentes à população negra.

**Quadro 1** – Distribuição de expressões, termos e conceitos sobre relações étnico-raciais, por disciplina. *(continua)*

Disciplinas	Expressões e termos
<b>Disciplinas do período de 1963-1991</b>	
Sociologia da Educação Introdução à sociologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrutura da sociedade escravista;</li> <li>✓ A abolição</li> <li>✓ Imigração estrangeira</li> <li>✓ Constituição da economia do trabalho livre.</li> </ul>
História da Educação História da Educação Brasileira	Não encontrado
História da Filosofia Filosofia Grega Introdução à Filosofia Filosofia da Educação	Não encontrado
Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Higiene Mental: conceitos e implicações pedagógicas</li> <li>✓ História do desenvolvimento de higiene mental</li> <li>✓ Preconceito</li> </ul>
Biologia Curso de higiene	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noções de higiene geral</li> <li>✓ Higiene alimentar</li> <li>✓ Higiene do corpo e do vestuário</li> <li>✓ Higiene das habitações escolares, locais de trabalho e esporte</li> <li>✓ Higiene aplicada aos sistemas e aparelhos: principais doenças</li> <li>✓ Eugenia</li> </ul>
Etnologia Brasileira	Não encontrado
Estudo de Problemas Brasileiros	✓ Etnia e Formação Cultural
Cultura brasileira	✓ Origens e composição do povo brasileiro
Educação comparada	✓ Fator Racial
<b>Disciplinas do 1991-2002</b>	
Metodologia e prática de ensino de 1º grau: História e geografia	Não encontrado
Metodologia e prática de ensino de 1º grau: Matemática	Não encontrado

(conclusão)

Metodologia e Prática de Ensino Fundamental (séries iniciais): Ciências	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau-Português- Comunicação e expressão e alfabetização	Não encontrado
<b>Disciplina do período de 2003 a 2011</b>	
Metodologia e prática de ensino de História e geografia (Séries iniciais)	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino Fundamental (séries iniciais): Ciências	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino (séries iniciais) Português e literatura	✓ Produção lobateana
Metodologia e prática de ensino de (séries iniciais): Matemática	Não encontrado
Jogos e atividades Lúdicas	Não encontrado

### **Análise dos dados**

Os dados analisados evidenciam que o curso de Pedagogia da FFC-Unesp/Marília (1963-2011) abordou, tangencialmente, a temática sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Quando foi possível identificar alguns termos, eles estavam pautados na perspectiva colonial, higienista e na sociedade de classes. As denúncias da presença da discriminação racial na escola, feitas pelo movimento negro e por autores como Florestan Fernandes, nas décadas de 1950 e 1970, parecem não terem influenciado a construção dos Planos de Ensino do curso de pedagogia.

Se nos primeiros anos do curso de Pedagogia observam-se as ausências de conteúdos que valorizam a história e cultura da população negra, parece que a dificuldade se manteve mesmo quando o cenário foi propício para a inserção de tais discussões. Constata-se que, mesmo

após reestruturação na década de 1990, o curso de Pedagogia da FFC-Unesp/Marília não incorporou disciplinas específicas ou conteúdos sobre as relações étnico-raciais. Pode-se inferir, com base na análise dos dados, que a raça é uma categoria considerada de segundo plano, ou até mesmo irrelevante para compreender a educação.

Verifica-se que, embora o PPP de 1994 apresente a preocupação com a educação das classes populares, os resultados da análise do documento demonstram o silêncio do curso quanto à diversidade racial, ao racismo e às necessidades educacionais da população negra. No PPP de 1994, não é mencionando qualquer termo referente à população negra e nos Planos de Ensino das disciplinas também se identifica tal ausência.

De modo geral, foi possível identificar na disciplina “Sociologia da Educação” as expressões: **estrutura da sociedade escravista, abolição, imigração estrangeira, constituição da economia do trabalho livre, Problemas da integração do indivíduo à sociedade** e, respectivamente, nas disciplinas de “Estudos dos Problemas Brasileiros”, “Cultura Brasileira”, “Educação Comparada” encontramos os termos: **etnia e formação cultural, origens e composição do povo brasileiro, o fator racial como determinante do caráter nacional dos diferentes sistemas escolares**. Constata-se que as expressões aparecem relacionadas à escravidão, o que me permite inferir que a formação de professores/as, naquele período pautou-se numa perspectiva colonizadora e nas discussões sobre o projeto de nação e muito provavelmente numa perspectiva formação de nação pautada na harmonia racial.

Constata-se que as disciplinas de “Psicologia” e “Biologia” foram ministradas sob um viés médico sanitarista, como podemos identificar: noções de higiene geral; higiene alimentar, higiene do corpo e do vestuário; higiene das habitações escolares, locais de trabalho e esporte; Higiene aplicada aos sistemas e aparelhos; principais doenças; Herança da inteligência; Puericultura; eugenia; civilização e seleção; hereditariedade. A propósito, destaca-se que, segundo Schwarcz (1993), as discussões sobre higiene pública que perdurou até 1890, implicou em grande

atuação médica no cotidiano da população contaminada por moléstia. A população, majoritariamente, pobre e negra, atingida pelas doenças era tratada pela imprensa e a medicina como espetáculo e laboratório humano. A autora afirma que em meados de 1880, os médicos estabelecem relação entre raça e doença. Segundo Cunha (2005, p. 226)

O uso de alguns termos como instinto, anomalias morais ou moralmente anormais, viciados, miséria moral, desregramentos, medo, superstição, alcoolismo e diferentes tipos mentais é frequente na descrição de tais conteúdos, o que se justifica diante da constatação de que seria necessário um projeto capaz de civilizar o país. A população negra se constituía no principal alvo desses adjetivos, já que no imaginário da elite política, econômica e intelectual fomos em geral os mais identificados como os portadores de perigo em potencial [sendo por isso] providenciado o seu afastamento das principais vias públicas.

Em 1930, ganham destaque as discussões sobre a eugenia, termo engendrado por Francis Galton, em 1883, para definir, melhoramento da raça. Para Galton (1983), a raça determinaria a qualidade física ou mental da população. Para o médico baiano, Nina Rodrigues, o cruzamento racial era tido como principal problema brasileiro, porque a miscigenação ocasionava a loucura, e a criminalidade, pois a raça negra era considerada inferior e degenerada. Para alguns *homens de ciências*, os negros representavam o atraso industrial e econômico e deveriam ser extintos, por meio do processo de branqueamento.

Segundo D'ávila (2006), o eugenismo influenciou fortemente a política educação brasileira. É neste cenário que surge a “Biologia Educacional”, preocupada em formar professores para disseminar práticas higienistas de cuidados com o corpo e vestuário das crianças. As professoras, também, “[...] deveriam aprender a estabelecer a relação do caráter com a personalidade, seus elementos constitutivos e a classificação dos tipos que influenciam seu desenvolvimento” (CUNHA, 2005 p. 227).

Nas disciplinas de “História da Educação”, “História da Educação Brasileira”, “Filosofia da Educação” e “Etnologia Brasileira”, não

encontramos qualquer termo referente à população negra. Do período de 1991 à 2002, analisamos as disciplinas de “Metodologia e Prática de Ensino Fundamental (séries iniciais): Ciências”; “Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau- Português- Comunicação e expressão e Alfabetização”; “Metodologia e prática de ensino de 1º grau: Matemática”; “Metodologia e prática de ensino de 1º grau: História e Geografia”. Nessas disciplinas também não foram encontrados termos e/ou conceitos referentes à temática das relações étnico-raciais, ou história e cultura africana e afro-brasileira.

O período de 2003 à 2011 é marcado por significativa transformações no campo educacional. Nessa época foi aprovada a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), a Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004), o PNE- DCN-ERER e instituída a Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006).

Os resultados da análise dos documentos de 2003 à 2011 nos permitiram afirmar que, em relação aos anos anteriores, esse foi o período mais favorável para a inserção das discussões a cerca das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da instituição. Entretanto, os dados revelam que o curso não deu a devida atenção à temática da educação para as relações étnico-raciais, mesmo quando estava em processo de reestruturação curricular em 2003 e 2006.

Entre 2002 e 2003 o curso constituiu comissão para atender as exigências da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 e da Resolução CNE/CEB n. 01/2002. Constata-se que, no bojo das discussões sobre as necessidades de reformulação curricular, as diretrizes para a Educação Especial teve aderência, por parte dos docentes, ao contrário da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003),

Em 2006, o curso passa por nova reestruturação em decorrência da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006). E o que se observa, com base em Oliveira (2011) é um reformulação curricular marcada por disputas departamentais, pela manutenção de suas disciplinas, deixando de lado as discussões político-filosófica, o que culminou no Projeto Político Pedagógico de 2006. Observa-se que não foi identificada na

matriz do curso explicitada no PPP-2006, nenhuma disciplina cujo título apareça algum termo sobre relações raciais.

### **Considerações finais**

Consideramos que as mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas conforme alertou Gomes (2012), numa perspectiva multicultural deve ocorrer mediante mudanças departamentais, contratação de professores/as especialistas, formação dos/as professores/as formadores, criação de grupos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, promoção de eventos e também a inclusão de conteúdos em todas as áreas do conhecimento, como defendido por Canen e Moreira (2001), com base em Dias (2007), já que a oferta de uma disciplina optativa e ações pontuais, sobre relações raciais, não chegam a configurar-se como uma política consistente de professores/as para as relações étnico-raciais.

Reiteramos que, a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação nos currículos dos cursos de formação de professores/as são atualmente um dos entraves para o processo de implantação e implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas. Portanto, apontamos a necessidade dos cursos de formação de professores/as contemplarem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca história e cultura africana e afro-brasileira e sobre da dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

### **Referências**

APPLE, Michael. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr. 2001, p. 61-67..

BELLOTTTO, Heloisa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: 4º. CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA. Anais. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979 p. 133-147.

BRASIL, **Parecer CNE/CP/003/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico/raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana . Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Congresso Nacional **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 12.7969, de 4 de abril de 2013** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2013. Brasília: MEC, 2013.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p.15-44

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.



DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** 2007, 321f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo. Orientadora: Denise Barbara Catani.

FAZZI, Rita Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org). **Racismo e antirracismo na educação.** São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: 3, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Em sobressaltos:** formação de professora. Campinas: Unicamp, 1993.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Os sentidos da alfabetização:** a “questão” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). Presidente Prudente: UNESP, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: EDUFF, 2004. p. 15-34.

NÓVOA, António. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. Anais. Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. **Cadernos Penesb**. Niterói, UFF, v. 9, p. 257-282, dez. 2007.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP- Marília: desafios e possibilidades.** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2011. Orientadora: Graziela Zambão Abdian.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno.** Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p.283-303, maio/ago. 2004,

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Orientador: Valter Roberio Silvério.

SCHWARCZ, Lilia. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** **Anuário Antropológico**. n. 93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Uma escola diferente. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Niterói. Ano. 5. n. 55. 2010.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação continuada.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. Orientadora: Denise Barbara Catani.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidades: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Cláudia Leme Ferreira Davis.

*Mestranda Ivanilda Amado Cardoso*

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de  
São Carlos (PPGE – UFSCar)  
Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (UFSCar)  
Grupo de Pesquisa GP-FORME- Formação do Professor  
(FFC-unesp/Marília)  
E-mail: ivanildaamado@hotmail.com

*Dr<sup>a</sup> Rosane Michelli de Castro*

Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual  
Paulista (Unesp/Marília)  
Coordenadora do Grupo de Pesquisa – GP FORME-Formação do  
Professor (FFC – Unesp/Marília) e integrante do GEPCIE (Unesp/  
Araraquara) e GEPIS (FFC – Unesp/Marília)  
E-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

Recebido em: 30 ago. 2014.

Aprovado em: 23 nov. 2014.



**Diversidade e diferença no aprender ensinar:  
ou sobre fragmentos de infância, bons encontros e cuidado de si**

Diversity and difference in the learning teaching process:  
or about childhood fragments, good meetings and selfcare

Diversidad y diferencia em el aprender enseñar:  
o acerca de fragmentos de la infancia, buenos encuentros y  
cuidado de si mismo

*Marco Antônio Oliva Gomes*  
Universidade Vila Velha

**Resumo**

O presente artigo problematiza os movimentos produzidos em uma pesquisa de mestrado realizada em uma unidade de educação infantil do Município de Vitória, ES, na qual fomos movidos por diferentes encontros com as crianças que frequentavam as turmas de seis anos. Em um desses encontros durante uma aula de artes vivenciamos, a partir da convocação de uma criança que foi ridicularizada por não saber amarrar o sapato, a necessidade de experimentar modos de docências onde o cuidado de si fosse um dos encaminhamentos dos trabalhos educativos. Assim, em meio aos movimentos mais visíveis de garantia de acesso aos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, corre no sub-solo a necessidade de constituir um trabalho educativo que possa voltar

sua atenção para uma ética e uma estética da existência. Ou seja, a vida tomada por orientações de preservação da mesma. Desse modo, os saberes e fazeres vividos nos processos educativos foram pensados por meio de princípios como a solidariedade, a amizade e o cuidado de si (“si” pensado como coletivo que compõe o corpo educativo), determinantes para constituição de uma trabalho docente vinculado a artístagem, ou seja, a composição de uma atuação docente cujos parâmetros seria a preservação e expansão dos corpos vibráteis. Corpos intensivos que se relacionam por meio da tentativa de criação de canais que possam dar passagem para as intensidades emitidas pelos corpos. Desse modo utilizando-me do método cartográfico e de algumas ferramentas conceituais produzidas pelos filósofos Gilles Deleuze e Michel Foucault, concluo esse trabalho considerando a potência dos bons encontros e do cuidado de si para a ampliação dos possíveis do aprender e do ensinar.

**Palavras-chave:** Infância. Bom encontro. Cuidado de si e devir.

### Abstract

This article problematizes the movements emerged during a master’s program study carried out at a children’s school in the city of Vitória, ES, in which we were led through different meetings with children attending 6-year-old classes. In one of these meetings, during an Art class, we witnessed a child be ridiculed for not knowing how to tie his shoe. This led us to the need of experimenting teaching approaches in which taking care of oneself was one of the aims of the educational works. Thus, beneath visible movements towards ensuring access to contents of different areas of knowledge, there was a need of building an educational work aiming at the ethics and aesthetics of existence. In other words, life permeated with guidelines to preserve itself. Therefore, the knowledge-and-action experienced in the educational processes have been thought by means of principles such as sympathy, friendship, and self-caretaking (“self” seen as a collective concept composing the educational body) – determiners for constituting a teaching work bound to “acting”, *i.e.* teaching acting whose parameters would be preserving and expanding vibratile bodies. Intensive bodies that relate to one another by trying to create channels to allow the flow of intensities they emit. Thus, using the cartographic method and some conceptual tools created by philosophers Gilles Deleuze and Michel Foucault, I conclude this study considering the potentiality of good meetings and self-caretaking so as to broaden the possible limits of teaching and learning.

**Keywords:** Childhood. Good meeting. Self-caretaking and becomingness.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 117-129	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

## **Resumen**

Este artículo problematiza los movimientos producidos en una investigación de maestría llevada a cabo en una unidad de educación infantil en la ciudad de Vitória, ES, en la que participamos de distintos encuentros con los niños que asistían a las clases para seis años de edad. En uno de esos encuentros, durante una clase de artes, vivenciamos, desde el llamado de un niño que fue ridiculizado por no saber atarse los cordones de los zapatos, la necesidad de intentarse modos de docencias donde el autocuidado fuera uno de los encaminamientos de la labor educativa. Así, en medio a los movimientos más visibles para garantizar el acceso a contenidos de diferentes áreas de conocimiento, se precibe por debajo, la necesidad de establecer un trabajo educativo que pueda volver su atención para una ética y una estética de la existencia. Es decir, la vida orientada, teniéndose en cuenta su propia preservación. De ese modo, los saberes y haceres vividos en los procesos educativos, han sido pensados a través de los principios como la solidaridad, la amistad y el autocuidado (“usted” pensado como un colectivo que conforma el cuerpo educativo), determinantes en la constitución de una labor docente vinculada a la “artistagem” (actuación), es decir, la composición de una práctica docente cuyos parámetros serían la preservación y expansión de los cuerpos vibrátiles. Cuerpos intensivos que se relacionan por medio del intento de crearse canales que puedan dar pasaje a las intensidades emitidas por los cuerpos. De esta manera me utilizando del método cartográfico y algunas herramientas conceptuales producidos por los filósofos Gilles Deleuze y Michel Foucault, concluyo este trabajo teniendo en cuenta el poder de los buenos encuentros y del autocuidado para la ampliación de los posibles del aprender y del enseñar.

**Palavras-chave:** Infancia. Buen encuentro. Autocuidado y devenir.

## **Introdução**

O presente artigo problematiza os movimentos produzidos em uma pesquisa de mestrado realizada em uma unidade de educação infantil do Município de Vitória, ES, na qual fomos movidos por diferentes encontros com as crianças que freqüentavam as turmas de seis anos, buscando viver experiências, buscando provocar movimentos de ampliação das redes de saberes, fazeres e poderes (ALVES, 2005) com as relações tecidas com os sujeitos da pesquisa, apostando na produção de outros sentidos para suas vidas.

Najmanovich (2001) afirma que para conhecermos o mundo precisamos nos incluir nele, ou seja, precisamos nos dar conta de que estamos incluídos em nossos processos de conhecimento. Como pessoas encarnadas, somos *sujeitosobjetos*<sup>1</sup> de nossos conhecimentos.

O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio [...] O sujeito encarnado não pode estar em todos os lados ao mesmo tempo e, portanto, só pode conhecer em um contexto especificado, e seu conhecimento se estrutura em uma linguagem determinada [...] Não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós. (NAJMANOVICH, 2001, p.22-23).

Entendendo então, como pesquisadores, que não podemos nos colocar fora de nossos próprios temas de pesquisa buscamos, nesse texto, assumir nossa condição de *sujeitosobjetos* ou, como nos fala Ferraço (2003) de *caçacaçador*. Para o autor,

Em nossos estudos ‘com’ os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo também estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’. (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Em nossa condição de ser sendo *sujeitosobjetos*, nos aventuramos na escrita de um texto aos fragmentos, ensaios de vivências vividas, vivências poéticas sentidas, sem um planejamento pré-estabelecido, mas sentido. Fomos, aos poucos, nos deixando levar pelo próprio movimento do ato de escrever, na medida em que ia acontecendo, buscando traduzir com *palavrasimagens*, os campos de forças que nos atravessaram em meio ao processo de escritura, exercitando, assim, a possibilidade de uma escrita como ensaio<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves, na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

<sup>2</sup> Usarei o ensaio como pretexto para problematizar a escrita acadêmica, ou melhor, para problematizar o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes



Em um desses momentos de *escritaensaio* fomos tomados por uma palestra de Virgínia Kastrup (2007). Ao ouvir a autora falar de como as ideias de pesquisa acontecem, entendemos que, por mais que queiramos, ninguém tem uma ideia ou ideias buscando por elas. De fato, como pudemos entender, nós é que somos tomados pelas ideias. E, nesse sentido, quanto mais tentamos focar nosso tema, mais nos afastamos dele. Mais ele se torna algo desencarnado e impermeável aos campos de força vividos. Como disse a autora, grande parte do processo de criação acontece fora de foco, fora da obsessão de tentarmos identificar nosso objeto de pesquisa. Ou seja, o processo de criação não é um acontecimento que possa ser pré-concebido, mas um permanente processo de invenção que implica, ao mesmo tempo, movimento e produto.

Ao suspeitar do *pesquisador perito*, Kastrup (2007) nos instiga a *viver* a pesquisa em sua forma processual, nos deixando tomar pelos acontecimentos e campos de forças, o que exige de nós sustentar uma permanente atitude do não saber. A atitude do pesquisador de se sustentar em um lugar do não saber implica em não aprisionarmos nossos estudos em categorias prévias de análise, mas de nos deixarmos conduzir pelos atratores caóticos, pelos processos que, nos momentos da pesquisa, se mostram mais visíveis aos nossos *olharessentidos*, exercitando o que Kastrup (2007) chama de *atenção aberta*.

Com isso, estivemos interessados em seguir os fluxos, investigar processos, ao mesmo tempo em que nos situamos em meio a esses fluxos e processos, encontrando e nos deixando encontrar por situações e pessoas em seus movimentos cotidianos. Quando dizemos que estamos implicados em nossa pesquisa não estamos falando de nós, indivíduo singular, mas de campos de forças que nos tomam e nos movem para diferentes lugares.

Atravessados pelas palavras de Kastrup (2007) nos propusemos *pensarescrever* sobre alguns desses campos de forças, alguns dos processos

---

no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros, entre eles o ensaio. (LARROSA, 2003, p.102).

que, no decorrer de nossa pesquisa nos moveram para diferentes lugares. Com isso, a *escritapensamentoensaio* desse texto busca expressar alguns desses campos de forças. Não se trata de uma retrospectiva da memória, mas, de uma tentativa de expressar a própria condição rizomática<sup>3</sup> do tempo *vividosenvido*.

O tempo tomado como intempestivo que nos enreda em campos de forças múltiplos, onde não há como diferenciar passado, presente e futuro. Como defende Kastrup (2007), em Bergson é possível encontrar uma noção de tempo distinta do tempo cronológico, e que se apresenta como coexistência de todos os tempos. Trata-se de uma concepção que Deleuze denomina paradoxal, posto que presente, passado e futuro se sucedem, não se perdem, mas subsistem como coexistência virtual. Assim, o texto que segue foi *escritovividopensado* em meio a esse tempo *rizomático*, quando então passado, presente e futuro se confundem na dimensão do ser sendo pesquisadores com os cotidianos da infância e da educação infantil.

### **Infância e cuidado de si: uma experiência na educação infantil**

Durante uma aula de artes do CMEI onde eu trabalhava, um menino da turma do pré, com seis anos, estava com o tênis desamarrado e, ao me pedir para amarrar, percebi que ele não sabia fazê-lo e que sentia vergonha disso. Sem dúvida, acabei direcionando a aula para uma atividade onde o foco seria o “laço”, o que não interferiria em nada no “planejamento” que havia sido feito para aquele dia que, inicialmente, seria “misturas de cores”. Nessa aula utilizaríamos somente tintas nas cores primárias, pinceis e esponjas para colorir algumas caixinhas e descobrir as misturas e nuances possíveis. A única mudança no planejamento a partir dessa necessidade de um aluno, foi simplesmente adicionar mais

<sup>3</sup> Para Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança [...]. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio”.

um elemento a atividade, fomos fazer laços coloridos para finalizar as caixinhas e cartões que estávamos pintando com as misturas de cores.

Meu encaminhamento em relação à aula de “misturas de cor” causou grande espanto na professora regente que ao saber do ocorrido exclamou: “*Credo, João, você quer me envergonhar na frente do professor Marco? Um menino de pré, com seis anos, ‘não sabe’ nem dar um laço no tênis? Meu filho de três anos já sabe. Se você não fizesse tanta bagunça e prestasse mais atenção já teria aprendido. Vamos embora que já acabou o horário da aula de artes*”. Nesse momento, um coleguinha disse: “*Pode deixar professora que eu ensino pra ele, vamos João*”. E, ainda, para meu espanto, ela disse que aquela não era hora de dar aquela atividade para um marmanjo de pré.

Quando falamos em afetividade, não estamos falando de contato físico, de afago, de abraços... Estamos falando de afecção, de sensível, de relações de cuidado com o Outro em sua condição de legítimo Outro. Estamos falando da necessidade de estarmos atentos às pistas que nos direcionam a uma vivência mais intensa da aprendizagem.

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potencialmente de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 1998, p. 29).

O que nos move na educação? Por que as crianças nos encantam? Pensamos que seria pelo fato de não poder reduzi-las às suas individualidades, mas ficarmos atentos às diferenças que elas agenciam todo o tempo. Como nos ensina Kohan (2010, p. 199-200),

Entre alguns filósofos de nosso tempo, renasce essa ‘hybris’ infantil, curiosamente naquelas filosofias que dão lugar ao

que se chamou de descentramento ou perda do sujeito. De maneira tal que a infância se afaste das crianças. G. Deleuze, por exemplo, propôs uma noção impessoal, a-subjetiva, que chamou, dentre outros nomes, de devir-criança e, também, de bloco de infância. O devir-criança, que Deleuze continuamente ilustra como funciona em figuras literárias, opera como um espaço de transformação, revolucionário. Não há idade para entrar nele, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. (...) O devir-criança é também uma máquina de guerra contra o estado e as instituições do mundo adulto.

Assim pensando, vamos nos dando conta da necessidade do exercício do cuidado de si como potência de vida, como máquina de guerra contra os inúmeros mecanismos de controle e de opressão que ainda se fazem presentes com toda a intensidade em nossa sociedade. No texto “Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística”, Souza Filho (2007), ajuda-nos a entender o cuidado de si como uma arte, um trabalho si mesmo.

Que é esse trabalho do sujeito sobre si? Qual é sua finalidade? Como esse trabalho se relaciona com a liberdade? O cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é “exercício filosófico”, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência. Por que esse exercício é liberdade? Por que pode promover a liberdade do sujeito? É possível esse exercício na política? A política serve para outras coisas: estabelecer campos de força, disputas simbólicas, batalhas pela lei, mas não para fundar a liberdade. Assim, é que encontramos na política tantos homens e mulheres que não são livres. Escravos do poder, dos seus interesses, dos privilégios, não são virtuosos, não cuidam de si, e não surpreendem, pois, que não sejam livres e, pois, que não possam ser bons governantes. A liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada como tal, se é uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível. A liberdade em pensamento, a liberdade em movimentos independentes da alma, sem libertação final.

## **Sobre (vivências) que nos lançam ao retorno dos sujeitos**

Chá é uma bebida que me agrada muito. Como bom paulistano, gosto também de frio. Imagina um chazinho quente num dia frio e meio cinza de inverno: que delícia! A gente come feito um leão no frio, ainda mais quando há comida farta e boa à disposição. Foi nesse clima que *aconteceu*, para mim, o “II Seminário de Pesquisa em Educação Especial: trajetórias de pesquisa”, no Hotel Ecos da Floresta em Domingos Martins ES. Um lugar acolhe(dor) que me remeteu a outros lugares nos quais vivi grande parte de minha vida.

O chá de cidreira que era servido, tão quentinho e cheiroso, me impulsionava a fechar os olhos e lembrar a casa de minha mãe em Ribeirão Preto que, aliás, foi o tema de muitas conversas nos corredores: falamos de nossas infâncias, avós, mães e tantas outras coisas que um cheirinho de saudade nos traz à memória. Por tudo que aconteceu e pelas lembranças que me proporcionou, devo dizer que o Seminário foi intenso e potente não apenas pelo clima do lugar, mas também pelas palestras e pelas relações estabelecidas com muitos participantes.

Entretanto, apesar de todos esses sentimentos de saudades que nos levavam a pensar em como é bom ter uma casa, um lugar onde morar, pessoas com quem podemos contar para nos proteger, para nos dar atenção e cuidar de nós, havia, ao mesmo tempo presente para mim, a dura e cruel realidade vivida por crianças, jovens e adolescentes que, durante suas vidas, não tiveram a chance de viver nesse clima de proteção e afeto.

E, nesse momento, me questionava sobre a necessidade de realizar um movimento de volta ao sujeito encarnado, que pudesse pensar não mais na infância tomada em sua impessoalidade, mas nas muitas crianças que não tiveram a oportunidade de saber ou de *experienciar*, junto aos seus familiares, o que é ter um lar, um porto seguro, uma vida de cuidado e de carinho. Crianças sozinhas no mundo, desamparadas, maltratadas, descuidadas, jogadas nas ruas e contanto, apenas, com a sua própria sorte.

Crianças que só podem contar com elas mesmas ou com outras crianças em igual condição de abandono e descaso diante da vida.

E, nesses momentos em que a dura realidade de abandono e de desamparo dessas crianças se misturava às minhas/nossas lembranças da infância de proteção e cuidado, das realidades que vivencio nos barracões das escolas de samba em que atuo, eu era invadido por um sentimento de impotência que me levava a questionar: o que nós estamos fazendo por essas crianças? O que nós estamos buscando aqui, nesse Seminário? Como conviver com esses sentimentos e essas situações de abandono, descaso e desamparo que se colocam de modo permanente nos textos e debates sobre exclusão? Como abrir mão ou mesmo colocar em análise algumas de nossas referências teóricas? Talvez, estivesse procurando nas mesas de debates e em minha pesquisa algum conforto pessoal que pudesse aliviar minha inquietação.

Com essas expectativas e sentimentos fui assistir à apresentação da pesquisa Sobre (vivências): um estudo fenomenológico-existencial acerca dos *modos de ser sendo* crianças e adolescentes em situação de rua”, da autoria de Jacyara Paiva, resultado de sua dissertação de mestrado, orientada pelo professor Hiran Pinel. O trabalho de Paiva (2006) me tocou profundamente, por várias razões. Em primeiro lugar pela sua condição de pesquisadora que estava inteiramente mergulhada em seu tema de estudo chegando, em alguns momentos, a se confundir com ele. Sua fala expressava a condição de quem viveu e vive, intensamente, assim como acontece comigo nos *espaçostempos* da educação infantil, a condição de vida de muitas crianças em situações de risco.

Sua atuação como educadora de crianças e jovens em situação de rua possibilitou uma pesquisa marcada pela verdade do descaso e do abandono desses sujeitos em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, suas lutas pela insistência em serem reconhecidos como seres humanos. Como afirmou a autora em sua apresentação: *no desamparo e abandono desse trajeto de casa para rua, as crianças e adolescentes passam a construir o significado de seu ‘ser sendo...’, e de seu existir insistido enquanto ser humano. O que é, e*

*como é o existir nas ruas, vivenciando-a; 'sendo' diante de um cenário de pobreza e exclusão social, construindo o significado de seu 'ser sendo', de seu existir insistido, sem direitos e sem escola.*

A insistência dessas crianças em serem reconhecidas e aceitas como seres humanos me fez refletir, como educador para quem essa necessidade de ser reconhecido como ser humano não se coloca como um problema, sobre a urgente e fundamental discussão, no campo dos estudos sobre a exclusão social, do que entendemos por “ser humano”. Nesse sentido, a autora ajudou-nos nessa tarefa ao considerar que: *essa exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material, mas principalmente, porque essa mesma privação material 'desqualifica' seu portador: ele não tem e pode ousar ser! A exclusão social significa, então, o não encontrar 'nenhum lugar social', o não pertencimento a 'nenhum lugar social', o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada à sobrevivência singular diária.*

Assim, no imaginário que prevalece em nossa sociedade capitalista excludente, essas crianças não são consideradas seres humanos porque não se situam em uma dada classe social, porque estão privadas de qualquer bem material, porque são miseráveis, são nulas diante da economia do país. Como alternativas de resistência e sobrevivência a essa condição de não serem considerados humanos, essas crianças e adolescentes vão inventando, para eles mesmos e em seus grupos, formas de se tornarem humanos, como se pudessem simular, experimentar e viver, por alguns momentos, diferentes formas de afetos.

É como se buscassem, entre elas, uma sobrevida de proteção momentânea, efêmera, acalentados por sentimentos de pertencimento e cuidado como aqueles que estávamos rememorando, a partir de nossas infâncias, em nossas conversas nos corredores do hotel regadas por chás de erva cidreira. Ou seja, metaforicamente, para essas crianças e jovens, estar e viver em grupos nas ruas seria uma saída, uma forma de sobrevivência em meio às suas vidas de frio existencial.

## Considerações finais

Diante desse cenário de lutas e tentativas de se inventarem humanos essas crianças e jovens nos apontam o vazio educacional de suas vidas, com o qual denunciam uma escola sem sentido, imersa em um espasmo pedagógico, onde verdade e fantasia misturam-se de modo a reforçar, ainda mais, processos de exclusão. Ou seja, para a grande maioria dessas crianças e jovens, as escolas se constituem em outras formas de abandono e exclusão, necessitando serem repensadas, inclusive, a partir do que entendem por ser humano.

Naquele momento, busquei, desesperadamente, um sentido de potência de vida para minha pesquisa.<sup>4</sup> ,uma potência que pudesse provocar bons encontros e experiências.

## Referências

ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã.** Projeto incorporado ao PROCÊNCIA. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta.** São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: 34, 1995.

<sup>4</sup> Em uma conversa com Foucault sobre “Os intelectuais e o poder” Deleuze (2006, p. 266), disse que “para nós, o intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e quem age? É sempre uma multiplicidade, mesmo na pessoa que fala ou que age. Nós somos todos grupúsculos. Não há mais representação, há tão-somente ação, ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede. [...] Ora, o que os intelectuais foram impelidos a descobrir recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; eles sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem”.



FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KASTRUP, Virgínia. **O método cartográfico**. Palestra proferida no PPGE/CE/UFES em setembro de 2007. Mimeo.

KOHAN, Walter. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**: Porto Alegre. v. 28, n.2., jul./dez. 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA, Jacyara Silva de. **(Sobre) vivências**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. Dissertação de Mestrado. PPGE/CE/UFES, Vitória, 2006. Orientador: Hiran Pinel.

PINEL, Hiran. **Educadores de rua**: michês (rapazes que se prostituem). Educação (especial) de rua e a prevenção contra as DST/AIDS; uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. São Paulo: IP-USP, 2005.

*Prof. Dr. Marco Antônio Oliva Gomes*

Professor da Universidade Vila Velha – UVV

Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes  
de Conhecimentos

E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br

Recebido em: 30 ago. 2014.

Aprovado em: 30 nov. 2014.



**Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar:  
a experiência do papo sério em Santa Catarina**

Gender, sexuality and diversity in the school curriculum:  
the experience of papo sério in Santa Catarina

Género, sexualidad y diversidad en el currículo la escuela:  
la experiencia del papo sério en Santa Catarina

*Amurabi Pereira de Oliveira*  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo**

O debate acerca da diversidade tem ganhado um crescente espaço nas políticas educacionais brasileiras, e em meio a esse tema mais amplo as questões de gênero e sexualidade têm merecido uma especial atenção. Visando contribuir para esse campo esse texto se propõe a realizar uma breve discussão em duas partes: Na primeira será realizada uma sucinta contextualização das políticas para a diversidade no Brasil no campo educacional; em seguida será apresentada uma incursão etnográfica referente a uma oficina realizada pelo projeto “Papo Sério” junto à sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Águas Mornas (SC). Almeja-se que os dados apresentados possam indicar as potencialidades de se introduzir a discussão sobre diversidade de gênero e de orientação sexual nas escolas.

**Palavras-chave:** Currículo e diversidade. Gênero e sexualidade. Antropologia da educação.

### **Abstract**

The debate on diversity has gained increasing space in Brazilian educational policies, and in the midst of this broader theme issues of gender and sexuality have received special attention. Aiming to contribute to this field, this text proposes to conduct a brief discussion into two parts: The first will be held a brief contextualization of policies for diversity in Brazil in the educational field; then an ethnographic incursion referring to a workshop held by the project “Papo Sério” by the seventh grade of elementary school to a public school in the town of Águas Mornas (SC) will be presented. The aim is that the data presented may indicate the potential to introduce the discussion of diversity in gender and sexual orientation in schools.

**Key Words:** Curriculum and diversity. Gender and sexuality. Anthropology of education.

### **Resumen**

El debate sobre la diversidad ha ganado cada vez más espacio en las políticas educativas de Brasil, y en medio de este tema más amplio de las cuestiones de género y la sexualidad han sido objeto de atención. Para contribuir a este campo, este texto propone hacer una breve discusión en dos partes: La primera se llevará a cabo una breve contextualización de las políticas para la diversidad en Brasil en el ámbito educativo; a continuación, se presentará una incursión etnográfica en referencia a un seminario realizado por el proyecto “Papo Sério” por el séptimo grado de la escuela primaria a una escuela pública en la ciudad de Águas Mornas (SC). Se espera que los datos que se presentan pueden indicar el potencial de introducir la discusión sobre la diversidad de género y la orientación sexual en las escuelas.

**Palabras clave:** Currículo y la diversidad. Género y sexualidad. Antropología de la educación.

### **Introdução**

A escola como é bem sabido é um espaço marcado por múltiplas tensões, e que se encontra intimamente atrelada aos processos de

produção e reprodução das desigualdades sociais, todavia não é apenas isso que ocorre nesse lugar (PETITAT, 1994), pois ela é ao mesmo tempo um *locus* de produção sociocultural.

Nesta direção o currículo tem sido encarado como uma arena de disputas por excelência no universo escolar, tendo em vista que ele transparece determinadas concepções de homem e de sociedade.

Sendo assim, compreendo que o currículo apresenta uma dupla face marcada por suas potencialidades, por um lado pode aprofundar os processos de exclusão que se encontram presentes em nossa sociedade, na medida em que é silenciada a pluralidade existente na realidade social, mas por outro, o currículo pode ser um vetor de mudança e de problematização dos processos de exclusão existentes.

Tendo em vista esta característica ambivalente do currículo ele têm sido objeto de inúmeras políticas públicas no campo educacional, bem como de uma sistemática reflexão por parte da academia, e no bojo desses dois vetores a relação entre currículo escolar e diversidade têm ganhado cada vez mais visibilidade, o que têm emergido também como reflexo da demanda oriunda de diversos setores da sociedade.

Assumo aqui desde já duas posições: a) reconheço a existência de uma sociedade profundamente desigual em termos sociais e excludente em termos culturais, que tem essas características aprofundadas na escola tendencialmente; b) entretanto, compreendo que a escola, dado seu alcance ante a expansão do ensino nas últimas décadas no Brasil, e impacto sobre o processo formativo dos sujeitos, possui um papel decisivo nas disputas por perspectivas distintas de realidade que visem alterar este cenário.

No que tange especificamente às questões de gênero e sexualidade é importante frisar que a escola dede a Educação Infantil reforça, tendencialmente, concepções estanques (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013), reproduzindo padrões de comportamento que se encontram ligados à produção de desigualdade.

Partindo das posições assumidas busco nesse artigo realizar um exercício de problematização em torno das possibilidades de introduzir as questões envolvendo gênero e sexualidade no currículo escolar do Ensino Fundamental, para tanto realizarei dois movimentos nesse texto: a) realizarei uma breve contextualização das políticas para a diversidade no Brasil no campo educacional; b) apresentarei uma breve incursão etnográfica referente à uma oficina realizada pelo projeto “Papo Sério” junto à sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Águas Mornas (SC). A ideia é que os dados apresentados possam indicar as potencialidades de se introduzir a discussão sobre diversidade de gênero e de orientação sexual nas escolas.

## O Brasil e as políticas para a diversidade

Pensar a Educação nos remete, inevitavelmente, a uma profunda reflexão em torno da realidade múltipla existente em sala de aula, que se substancia por meio da diversidade cultural existente na escola, ainda que esta não seja uma questão simples, tampouco óbvia, considerando que a escola é tida muitas vezes como culturalmente neutra (MACEDO, 2010). Nesse sentido a Antropologia tem ocupado um papel relevante nessa discussão, considerando que desde o começo do século XX que antropólogos como Franz Boas (1858-1942) denunciam o fato de que nossa sociedade e a escola nela existente não desenvolviam mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural (GUSMÃO, 1997).

Apesar das múltiplas apropriações que tem havido do conceito de diversidade, muitas vezes confundido com a ideia de tolerância (MISKOLCI, 2012), valemo-nos dele aqui por compreendê-lo da forma como tem sido debatido da Antropologia. Sendo assim, as palavras de Levi-Strauss presentes no ensaio “Raça e História”, publicado originalmente em 1952, ainda são pertinentes ao afirmar que “[...] a noção de diversidade das culturas humanas não deve ser concebida de uma maneira estática. Esta diversidade não é a mesma que é dada por

um corte de amostras inerte ou por um catálogo dissecado” (LEVI-STRAUSS, 1975, p. 17). Ainda com relação a esse conceito Geertz (2001, p. 81) nos indica o seguinte:

Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, sua análise e sua compreensão, têm menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, a fim de defender a integridade grupal e manter a lealdade do grupo, do que o sentido de definir o campo que a razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem. O terreno é irregular, cheio de falhas súbitas e passagens perigosas, onde os acidentes podem acontecer e de fato acontecem, e atravessá-lo ou tentar atravessá-lo contribui pouco ou nada para transformá-lo numa planície nivelada, segura e homogênea, apenas tornando visíveis suas fendas e contornos.

Tais fendas e contornos presentes na questão da diversidade cultural tornam-se ainda mais visíveis quando esse conceito é apropriado pelo campo das políticas públicas educacionais, ocorrendo uma verdade disputa em torno dos múltiplos sentidos possíveis. Rodrigues (2011, p. 57) nos indica como vem sendo pautada a partir de uma “agenda globalmente estruturada” a questão da diversidade no plano educacional a partir de diversos organismos internacionais, o que afeta diretamente a realidade brasileira. Tal agenda:

[...] está relacionada com uma série de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, o fim da Guerra Fria, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o processo de descolonização de vários países, a contestação de práticas legalmente racistas, tanto nos Estados Unidos quanto na África do Sul, o processo de globalização, o surgimento de novos movimentos sociais e o acirramento dos conflitos étnicos e religiosos.

Notadamente os sentidos assumidos pela diversidade nos diversos documentos analisados pela autora são dinâmicos e mudam com o

tempo, o que também ocorre na realidade brasileira. Por aqui um marco relevante para se pensar o conjunto de políticas públicas voltadas para a questão da diversidade são os anos de 1990, quando a questão passa a ganhar visibilidade, especialmente a partir da publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – nos quais são indicados os temas transversais que deveriam ser trabalhados na Educação Básica, dentre eles o da “Pluralidade Cultural”. Acerca deste tema transversal, tal como apresentado no documento, Valente (2003, p. 35) tece uma série de críticas, envolvendo especialmente os conceitos de etnia e raça trazidos. Segundo a autora:

[...] o conceito de cultura formulado é bastante completo, e creio que se tivesse sido articulado com a dificuldade admitida na abordagem do tema, já comentada, poder-se-ia entender por que as elaborações teóricas são rapidamente substituídas. Afinal, elaborações teóricas são culturais.

No que diz respeito aos conceitos de raça e de etnia, não me parece que o segundo possa substituir o primeiro sem nenhuma implicação. Ambos os conceitos utilizados nos estudos sobre a diversidade cultural são também bastante ambíguos.

Ela indica ainda que o conceito de etnia como é trazido pelo documento dificilmente resistiria a uma avaliação empírica, e mais que isso, incorre no risco de propor uma análise estanque que promova a construção de estereótipos e preconceitos. Macedo (2009, p. 104-105) também ao analisar os PCN indica como a questão da diferença tem sido posta à margem da discussão. De acordo com a autora:

As duas estratégias de articulação hegemônica em torno do signifiante *qualidade da educação* utilizadas nos PCN para deslocar as demandas da diferença para a margem não são as únicas postas em curso por cadeias universalistas. Para além da defesa de conteúdos comuns, de base científica ou expressão do saber socialmente acumulado, e de políticas públicas que privilegiam princípios entendidos como igualitários, outras formas de anular os discursos da diferença aparecem em diferentes documentos curriculares e merecem ser estudadas. Lembro-me, aqui, por exemplo, da estratégia de definir a



diferença como diferença individual que analisei em relação à “Multieducação” (MACEDO, 2005) e que poderia também ter sido objeto de discussão neste texto no que tange aos PCN. Não pretendi, no entanto, ser exaustiva em relação a essas estratégias até porque as entendo como articulações móveis que se dão num terreno movediço que sempre está a nos apresentar outras possibilidades de análise. Minha denúncia das estratégias utilizadas pelas cadeias universalistas no sentido de continuar garantindo sua hegemonia nada tem a ver com a defesa do particularismo. Em outra direção, entendo que o caminho para um currículo centrado na diferença é desconstruir a dicotomia entre particular e universal, percebendo este último como lugar vazio preenchido temporariamente por articulações hegemônicas. Julgo que o primeiro passo neste sentido é explicitar as estratégias utilizadas por discursos universalistas para se apresentarem como o Universal. Estratégias que se modificam constantemente, até porque são construídas nos contextos de articulação, mas que em geral se baseiam em alguma característica positiva associada àquilo que se deseja universalizar. Neste sentido, entendo que esse exercício que venho fazendo de analisar como as cadeias universalistas vêm buscando garantir sua hegemonia nos currículos é uma forma de ação política, na medida em que nos permite indagar sobre como constituímos estruturas de poder por intermédio do posicionamento de sujeitos no interior contestado dessas estruturas. Uma ação que julgo mais efetiva do que a possível com modelos de análise que optam por uma concepção verticalizada de poder.

Dado o reconhecimento dos limites impostos pela proposta dos PCN várias outras críticas vem sendo tecidas na mesma direção, Moehlecke (2009) aponta para o caráter fragmentário e direcionado a públicos específicos assumido pelas públicas públicas para a diversidade no Brasil nos anos de 1990, sendo um marco para a tentativa de articulação das diversas questões envolvendo essa temática a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, que:

[...] procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério,

que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios. (MOEHLECKE, 2009, p. 468)

Ainda que pese os limites institucionais impostos, inegavelmente a partir do advento dessa secretaria a questão da diversidade alcança um novo *status* nas políticas públicas brasileiras, o que pode ser atestado pelo crescente investimento nestas (RODRIGUES, 2011). Contudo, não podemos nos furtar de assumir que:

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo das educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e estética branca como modelo. A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença. Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento das diferenças, pois tem por objetivo

retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93)

Agregada a estas questões pesa ainda o fato de que não podemos desvincular os limites dessas políticas públicas das condições objetivas sob as quais se executam as práticas pedagógicas, o que inclui tanto as condições de trabalho propriamente ditas, como também a questão da formação continuada. Com relação ao segundo ponto devemos reconhecer que tem havido um investimento considerável por parte da Secadi, destacando-se os cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) na área de “Gênero e Diversidade na Escola” e “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, que têm sido ofertados em parceria com as universidades públicas.

A Secadi também tem financiado publicações que se originam a partir desses cursos, bem como projetos que visem estreitar as relações entre escola e universidade na busca pela promoção da igualdade de gênero e étnico-racial. Passemos então à análise de parte de um trabalho realizado por um dos projetos financiados pela Secadi, que vem sendo desenvolvido no Estado de Santa Catarina.

### **É possível discutir gênero e sexualidade na escola? Umas reflexões a partir do projeto “Papo Sério”**

Para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas que serão aqui apresentadas é importante contextualizar, ainda que brevemente, a gênese do projeto “Papo Sério” na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se encontra ligado ao desenvolvimento dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja primeira edição ocorreu em 2009 sob a coordenação do Instituto de Estudos de Gênero desta Universidade. Acerca das experiências acumuladas com os cursos nas edições já ocorridas Graupe e Grossi (2014, p. 29-30) apontam que:

A implementação da proposta teórico-metodológica do curso GDE em escolas de Santa Catarina possibilitou a construção de uma educação inclusiva. Pensamos que foi dado um primeiro passo para que escola possa oferecer aos seus alunos e alunas uma educação que questiona os papéis sociais e culturais atribuídos para cada sexo, estimulando-os a superar essas representações e desenvolverem suas potencialidades individuais, livres de estereótipos e preconceitos. O curso Gênero e Diversidade na Escola é uma dessas políticas públicas que buscam promover uma cultura do respeito e do diálogo, garantia de direitos humanos, equidade étnico-racial e de gênero, valorização da diversidade.

Para além dos cursos ofertados, articulam-se também atividades diversas a esta ação, como o concurso de cartazes sobre Homofobia Lesbofobia e Transfobia, que fazem parte do projeto de extensão Papo Sério, desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC, e elaboração do jogo “Fuxico” para ser utilizado junto a jovens do Ensino Médio, que visa ofertar aos jogadores um maior conhecimento sobre as questões da diversidade de gênero e orientação sexual (GROSSI; GARCIA; GRAUPE, 2014).

Nesta parte do texto me voltarei especificamente para a experiência do Papo Sério, que é um projeto de pesquisa e de extensão que vem ocorrendo desde 2007, que visa sobretudo problematizar as representações de gênero e sexualidade com alunos e alunas de escolas públicas da grande Florianópolis, o que se operacionaliza principalmente por meio de oficinas temáticas. A atividade que será descrita ocorreu no dia 16 de outubro de 2014 em uma escola estadual na cidade de Águas Mornas, cidade localizada a menos de 40 quilômetros de Florianópolis e que possui uma população em torno de 5 mil habitantes. Nesta escola atuam uma professora da área de letras e um professor da filosofia que realizaram o curso de GDE, e que vinham desenvolvendo um trabalho nela neste sentido, tanto que conseguiram o primeiro lugar no último concurso de cartazes. Havia, portanto, algum conhecimento prévio por parte da escola acerca das atividades envolvendo as questões de

gênero e sexualidade, uma vez que por meio da ação desses professores em diálogo com outros colegas essa temática vinha sendo inserida no currículo gradativamente.

Antes da realização das oficinas naquele dia o grupo responsável vinha se reunindo nas quartas-feiras para discussão sobre o que fazer e como proceder, bem como em outras atividades que ainda serão desenvolvidas, no dia anterior havia ocorrido uma reunião apenas com aqueles que coordenariam as oficinas, uma vez que em cada sala teria uma equipe distinta na todos participariam da atividade, porém haveria dois coordenadores, um relator e um observador externo, essa última figura era algo excepcional daquela semana aproveitando a presença de alguns professores de antropologia de outras instituições que estavam na UFSC para um evento promovido pelo IEG, e eu mesmo ocuparia esse lugar tendo em vista que ainda estou me inserindo no grupo.

Naquele dia, havíamos combinado de nos reunir às 13h 15min na UFSC, demorou um pouco mais e saímos apenas às 13h 45min, o que estava dentro de nossa provisão de tempo, uma vez que as oficinas da tarde começariam às 15h 30min e iriam até às 17 h. Na van, estavam presentes enquanto integrante das equipes que atuariam nas sala eu, a professora Miriam Grossi, coordenadora do projeto, uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, um professor da Universidade Federal de Goiás, uma pós-doutoranda da UFSC, uma mestranda em Antropologia da UFG, uma mestranda em antropologia da UFSC, e mais seis alunos da graduação, em sua maioria mulheres (cinco delas), apenas uma delas era do curso de cinema, os demais eram graduandos em Ciências Sociais.

Levávamos alguns materiais que seriam necessários para a realização das oficinas como cartolinas coloridas, lápis, computadores etc., além de material de divulgação das atividades do próprio NIGS e camisetas das atividades já realizadas, que visariam dar uma marca aos integrantes do projeto na escola. No caminho paramos na cidade de Palhoça, ainda região metropolitana de Florianópolis, pois mais um

membro do grupo seria integrado, ele era professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e atualmente é doutorando na UFSC.

Chegamos às 14h 45min em Águas Mornas, paramos em um café próximo à escola no qual repassamos as atividades que seriam desenvolvidas pela tarde e noite, bem como a divisão das equipes, como havia novos membros na equipe foi realizada uma breve apresentação dos que ali estavam a professora da UFRN narrou um pouco de sua experiência em Natal (RN), e a professora Miriam Grossi situou melhor a escola, em termos de contexto social do entorno, bem como da trajetória nas discussões sobre Gênero e Sexualidade, indicando ainda que as oficinas surgiram como uma demanda por parte da escola. Repassamos vários detalhes, desde a forma como deveríamos nos apresentar aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar, até os procedimentos do jogo que realizaríamos pela tarde, nos dividiríamos em três grupos de quatro pessoas, dessas duas coordenam a atividade, uma seria responsável por relatar a atividade e haveria ainda um examinador externo. As oficinas ocorreriam na sexta, sétima e oitava série do Ensino Fundamental, pela noite seriam quatro turmas do Ensino Médio, para tanto contaríamos com o reforço de mais quatro membros da equipe que viriam para esse segundo turno.

Às 15h 15min, chegamos à escola. Era pequena, pintada de verde, bem conservada, a pintura era nova. Ao entrarmos no pátio o espaço se organizava da seguinte forma, a escola possuía dois blocos, no primeiro, que estava em funcionamento naquele horário havia quatro salas de aula, uma pequena secretaria, e os banheiros, em suas paredes, que formavam um corredor, havia cartazes que se originaram possivelmente de atividades escolares, em sua maioria eram cartazes referentes a nomes da literatura nacional.

Entre os dois blocos havia um local mais livre que seria o espaço de lazer dos alunos, do lado esquerdo uma pequena parte descoberta, porém livre, na qual os alunos poderiam brincar, conversar etc., mais ao canto ficava a cantina, no meio havia oito mesas, sendo cinco delas

maiores, e uma mesa de “pingue-pongue”, essa área era coberta, e do lado direito havia um espaço mais amplo livre descoberto, e ao final a sala dos professores, que apesar de pequena contava com mesa com oito lugares, livros, um banheiro próprio etc.

Chegamos no horário do intervalo da primeira fase do ensino fundamental, as crianças menores brincavam no pátio sendo auxiliadas por uma pessoa mais velha, possivelmente uma professora, e aquelas um pouco maiores ficavam mais tempo sentadas. Como eramos algo destoante da paisagem normal do cotidiano dessas pessoas, acabávamos por chamar bastante a atenção, eramos atentamente observados pelas crianças. Uma parte de nós estava em frente à sala dos professores, conversando com os professores que realizaram o curso de GDE e com o coordenador, fomos muito bem recebidos e ainda apresentados a outros professores da escola. Alguns alunos mais curiosos se aproximavam de nós e depois corriam, o intervalo da primeira fase do Ensino Fundamental acaba como é anunciado por meio de um toque, as crianças correm para as salas, e agora as crianças maiores, um pouco menos brincalhonas tomam conta do pátio.

Antes de irmos para as salas o coordenador reúne todas as crianças no pátio na parte onde há mesas e nos apresenta, a professora Miriam Grossi toma a palavra enquanto coordenadora do projeto e faz uma breve fala sobre quem somos, as crianças ficam bastante atentas. Chama atenção o fato de haver poucas crianças negras, talvez quatro dentro de um grupo com cerca de setenta alunos.

Em seguida, eu me dirigi, juntamente com os demais membros de minha equipe, uma pós-doutoranda e uma mestranda que coordenaram a atividade e uma aluna da graduação em Ciências Sociais que foi a responsável por relatar a atividade. Três professoras permanecem em sala conosco, a turma era formada por sete alunas e doze alunos. Pedimos para reorganizar a sala em círculo, de modo a facilitar a brincadeira. A equipe é apresentada, e cada um deveria dizer além do nome e idade algo que gosta de fazer, no caso dos alunos cada um seria responsável

por apresentar o colega ao lado, dizendo seu nome, idade e algo que ele/ela gosta de fazer. A maioria dos alunos da turma tem 13 anos de idade, apenas três crianças possuíam 12 e outras três 14. Apesar desse ser o primeiro contato da turma com a equipe do Papo Sériu as crianças estavam bem descontraídas, alguns ficavam um pouco tímidos no processo de apresentação, mas todos conseguiram realizar a atividade sem maiores contratempos.

O jogo que nós fizemos consistia inicialmente em algo similar a brincar de “batata quente”, uma palavra seria sorteada e a partir daí uma bolinha iria circular entre eles, a outra coordenadora da atividade ficaria de costas para eles e de frente para o quadro e gritaria “parou” em um momento aleatório, aquele que estivesse com a bola em mãos teria que dizer algo que se relacionasse com essa palavra, o que seria repetido algumas vezes, e por fim, o último da rodada deveria formar uma frase com as palavras ditas, isso seria repetido até formarmos três frases, e estas seriam a base da segunda parte do jogo, a atividade no total deveria durar uma hora e meia, das 15h 30min às 17h.

A primeira palavra sorteada foi bissexual, o primeiro menino no qual a bola parou disse não saber nada sobre a palavra, as demais palavras que surgiram no decorrer do jogo foram “gay”, “ambos os sexos” e “preconceito” a frase formada indicava que gays e bissexuais sofriam preconceito. Os risos constantes cada vez que bola parava indicava algum constrangimento, mas também certo desconhecimento sobre a palavra, ouvia-se sempre um dos alunos tendo sua dúvida sobre o significado de “bissexual” sanada por outro colega.

A segunda palavra foi heterossexual, aparecendo as palavras “medo”, “coragem”, “pessoa normal”, “racismo muito grande”, “uma pessoa que não sofre preconceito”, essas três últimas especialmente me chamaram a atenção, primeiro a ideia de “pessoa normal” aparece como um forte indicativo de como as hierarquias que dizem respeito às relações de gênero e orientação sexual se apresentam entre esses alunos, parece-me que estas frases indicam de forma bastante preciosa algumas



visões de mundo desses alunos, que tendem a ser naturalizadas, o que é reforçado ante ao silenciamento histórico da escola. Surgiram a partir daí duas possibilidades de frases, a primeira indicava que os heterossexuais não sofriam preconceito e a segunda que eles são preconceituosos com os homossexuais, tendo ficado esta última.

A terceira palavra foi “lésbica”, no primeiro momento em que essa palavra surgiu, além dos risos que acompanhou as demais alguns alunos quiseram gritar nomes de meninas, aparentemente da própria turma, porém uma das coordenadoras interrompeu pedindo para que fizessem como nos demais casos, e centrassem em palavras correlacionadas e não em nomes de pessoas, sendo assim surgiram: “mulher”, “sofre preconceito”, “mulher que gosta do sexos feminino”, a partir da qual surge a frase de que “mulheres têm preconceito contra as lésbicas”, uma das coordenadoras tentou explicar que lésbicas também são mulheres, de minha parte preferi que a frase permanecesse inalterada, pois mais uma vez sua construção era relevadora sobre a compreensão que essas crianças possuem do mundo, opondo a ideia de “mulher” e “lésbicas” como em polos opostos. Chamou minha atenção que uma menina na turma, que estava usando um casaco e gorro azul, ao contrário dos demais alunos que jogavam rapidamente a bola para os colegas, buscando assim evitar o constrangimento de falar sobre o assunto em discussão na sala, ela passava a bola para os colegas lentamente, segurando-a por vezes, e só liberando quando os demais gritavam para passar adiante, aparentemente ela tinha muita vontade de falar sobre o assunto, infelizmente a bola não parou em suas mãos em nenhum momento, mas isso não a impediu de opinar sobre as frases, pois essas normalmente nasciam coletivamente.

A importância de introduzir esse tipo de discussão como integrante dos conhecimentos que compõem o currículo escolar releva-se na medida em que consideramos que:

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição

que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2010, p. 81).

A impressão que tive com aquela menina de casaco azul é que dentro do ambiente altamente repressor que é a escola ela estava sendo uma oportunidade ímpar para se posicionar, para tocar em questões que pareciam lhe inquietar tanto. Seus olhos estavam afitos, acompanhavam a bola passar de mão em mão, ela parecia representar a possibilidade real de ter voz.

A segunda parte da atividade consistia na divisão em grupos, e cada grupo teria três cartolinas nas quais estavam escritas as frases produzidas, cada grupo deveria escrever de um lado argumentos defendendo as ideias presentes nas frases, e do outro argumentos contrários. Um grupo foi formado por três meninos e três meninas, outro por cinco meninos e uma menina e um terceiro por três meninas e quatro meninos. Ao final um grupo deveria expor os argumentos favoráveis, outro os contrários, e um terceiro julgar quem foi mais convincente. Nossa ideia inicial seria explorar as três frases, porém o tempo já estava bastante avançado, além do mais as frases produzidas forma bastante similares, então resolvemos focar naquela que parecia apresentar uma ideia mais geral, a de que os heterossexuais tinham preconceito com os homossexuais.

Os grupos deveriam escolher dois representantes para expor seus argumentos, aquele responsável pelos contrários à frase enviou duas meninas, incluindo aquela de casaco azul, os demais um menino e uma menina.

Houve alguma confusão nos argumentos dos grupos contrários e favoráveis à frase, pois ambos convergiram inicialmente na necessidade de superação do preconceito com relação aos homossexuais. Porém,

acredito que isso por um lado, aponta certamente para aspectos positivos de disseminação de um discurso de alteridade e que reconhece a superação das diversas formas de preconceito como algo necessário, todavia, parece-me também que isso ainda está em um nível bastante epidérmico, tendo em vista que facilmente veem à tona diversas formas de preconceito, como no caso quando foi sorteada a palavra “lésbica” e os alunos quiseram fazer referência a nome de algumas colegas.

Novamente a menina de casaco azul me chamou a atenção, no processo de argumentação se expôs mais que os demais, e afirmou que tinha vários amigos e amigas gays e lésbicas, e que essas pessoas mereciam respeito. Assim que se utilizou desse argumento logo indagaram quem eram, e ela prontamente respondeu que não eram amigos da escola, que eles não os conheciam. Mais risos ao fundo.

O horário do fim da oficina se aproximava, tínhamos que encerrar, mas o tempo seria insuficiente para problematizar as questões. O sinal do final da aula pontualmente às 17:00h toca, os alunos rapidamente pegam suas bolsas e se levantam, fazendo-se necessária a intervenção de uma das professoras para que fosse possível realizarmos mais uma fala, esta seria a última, a de que quem quisesse poderia gravar seu depoimento sobre a experiência da oficina, havia uma equipe pronta para tanto lá fora, porém nenhum aluno o fez, apenas seguiram para suas casas.

Em que pese o pouco tempo que a oficina dispunha, apenas uma hora e meia, acredito que a introdução dessa discussão no currículo escolar ocupa uma posição de suma importância, na medida em que visibiliza questões que encontram-se tão profundamente arraigadas em nossa sociedade.

Chamo atenção para o fato de que dentre as palavras sorteadas estava “heterossexual”, que foi relacionada com a ideia de normalidade, entretanto, devemos considerar que:

[...] antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a

materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”. (LOURO, 2008, p. 22)

É importante que no processo de introdução das discussões sobre gênero e sexualidade haja um questionamento sobre todas as identidades, indicando que todas são construídas socialmente. Esse passo é decisivo para que a escola possa ser pensada como um espaço promotor da igualdade de gênero e do combate às múltiplas formas de preconceito. A ideia de “um racismo muito grande” também é bastante rica, pois indica como o racismo em nossa sociedade é algo tão onipresente que se torna praticamente sinônimo de preconceito para os alunos, o que denota a relevância de se discutir também às problemáticas referentes à diversidade étnico-raciais, debate ainda incipiente nas escolas, mas que vem ganhando lugar, tendo como marco a lei nº 10639/03.

### **Considerações finais**

A experiência da oficina vivenciada em Águas Mornas foi bastante rica, e quando no coletivo pudemos comparar as três oficinas que ocorreram de forma simultânea pudemos perceber como cada sala teve uma dinâmica bem singular, o que aponta para a complexidade que é a sala de aula e mais ainda quando envolve a discussão sobre gênero e sexualidade. O planejamento seguiu um caminho próprio em cada sala, uma delas conseguiu elaborar apenas uma frase, outra conseguiu fazer a dinâmica da exposição dos argumentos favoráveis e contrários com as três frases, e no caso da que acompanhei conseguiu-se elaborar as três frases, porém expondo os argumentos favoráveis e contrários com relação a uma delas.

As oficinas foram realizadas de forma paralela na sexta, sétima e oitava série, durante as aulas de professores de diferentes disciplinas, o que demonstra a potencialidade desse conteúdo em perpassar os diversos níveis escolares e em ir para além dos limites disciplinares, isto é algo muito importante de se afirmar, uma vez que o silenciamento do currículo escolar acerca da diversidade aprofunda ainda mais as desigualdades e os processos de exclusão existentes em nossa sociedade.

Sendo a escola por excelência um espaço de produção de sentidos, de sociabilidades múltiplas entre os alunos, penso que ela pode e deve ocupar um lugar central na busca pela promoção de uma sociedade mais justa e democrática. O fato das oficinas terem surgido como uma demanda por parte dos professores que realizaram do curso de GDE indica também que as transformações no currículo escolar perpassam a formação docente, inicial e continuada, de modo que os professores devem ser pensados como principais agentes nesse processo.

A experiência descrita aponta para as potencialidades de se trabalhar estas questões em sala de aula, porém não tive a intenção de apontar uma fórmula sobre como realizar essa tarefa, pois como afirmei no texto, a mesma equipe dividida em diferentes salas de aula na mesma escola, após semanas de planejamento e reuniões teve resultados distintos, ou seja, não há fórmulas.

Penso que o avanço que vem ocorrendo no campo das políticas educacionais que têm se voltado para a discussão sobre a diversidade no currículo escolar, como pude demonstrar brevemente na primeira parte do texto, e que veem se efetivando de diversas formas, inclusive por meio de parcerias entre as Universidades Públicas e as escolas, como aqui em Santa Catarina, são indicadores importantes para que possamos vislumbrar uma sociedade menos desigual nas relações de gênero.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 85-97, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2001.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. Superando obstáculos: a implementação do GDE em Santa Catarina. In: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). **Gênero e diversidade na escola: desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidade étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 13-31.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli; GRAUPE, Mareli Eliane. A formação como foco do projeto GDE: formação da equipe pedagógica, de cursistas, de bolsistas In: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). **Gênero e diversidade na escola: desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidade étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 33-54.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 56, p. 17-23, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Lisboa: Presença, 1975.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 11-43.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 23-43, 2009.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 131-151	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: uma aprendizagem pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 75-111. .

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Abraão Felipe Santos. O que é ser menino e o que é ser menina na educação infantil? um olhar etnográfico. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano IV, n. 9, p. 33-43, 2013.

PÉTTAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Orientadora: Sílvia Rodrigues Machado.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (Org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p. 17-46.

*Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira*

Universidade Federal de Santa Catarina

Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Núcleo de Estudos em Educação e Juventudes Contemporâneas

E-mail: amurabi\_cs@hotmail.com

Recebido em: 22 ago. 2014.

Aprovado em: 17 dez. 2014.





**Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena**

Dialogues on cultural, scientific knowledge and traditional knowledge in indigenous education school

Diálogos interculturales, los conocimientos científicos y los conocimientos tradicionales en la educación indígena

*Paulo de Tássio Borges da Silva*  
Universidade Federal de Sergipe

*Maria Inêz Oliveira Araújo*  
Universidade Federal de Sergipe

**Resumo**

O trabalho objetiva evidenciar os diálogos e problematizar o debate acerca das possíveis interações sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na Educação Escolar Indígena, tendo como principais categorias de análise: Conhecimento Científico, Conhecimentos Tradicionais e Interculturalidade. O texto é oriundo da dissertação de mestrado em educação, intitulada “As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimento Tradicional na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. O texto evidencia que as possibilidades dos caminhos de

diálogos entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais vêm se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da interculturalidade. Neste sentido, os povos indígenas brasileiros vêm construindo em suas escolas, uma prática educativa em que sejam pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados para estes, como relevantes para se emanciparem da tutela não-indígena; bem como o fortalecimento de suas culturas, inserindo em seus currículos, os saberes tradicionais das etnias que habitam o território brasileiro.

**Palavras-Chave:** Conhecimento Científico. Conhecimento Tradicional. Educação Escolar Indígena. Interculturalidade.

### Abstract

The work aims at identifying the dialogues and discuss the debate about possible interactions on Interculturality, scientific knowledge and traditional knowledge in Indigenous School Education, having Scientific Knowledge, Traditional Knowledge and Interculturality as main categories of analysis. The text comes from the dissertation in education, entitled “Intercultural Relations between Scientific Knowledge and Traditional Knowledge in the State School Indigenous Kijetxawê Zabelê”, submitted to the Graduate Program in Education at the Federal University of Sergipe – UFS. The text shows that the possibilities of the paths of dialogue between scientific knowledge and traditional knowledge have been building in Indigenous Education from interculturalism. In this sense, the Brazilian indigenous peoples have been building in their schools, an educational practice in which Western scientific knowledge, for they considered as relevant to emancipate themselves from the non-indigenous guardianship are guided; as well as strengthening their cultures, entering into their curricula, traditional knowledge of the indigenous groups that inhabit the Brazilian territory.

**Keywords:** Scientific knowledge. Traditional knowledge. Indigenous School Education. Interculturalism.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar los diálogos y discutir el debate sobre las posibles interacciones sobre el conocimiento intercultural, científica y los conocimientos tradicionales en la educación indígena, las principales categorías de análisis: Conocimiento Científico, Conocimiento Tradicional e Interculturalidad. El texto viene de la tesis de maestría en educación, titulado ‘Relaciones Interculturales entre el conocimiento científico y los conocimientos

tradicionales en el Escuela del Estado Kijetxawê Zabelê “ presentado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Sergipe. Se hace hincapié en que las posibilidades de caminos de diálogo entre el conocimiento científico y los conocimientos tradicionales se han construido en la Educación Indígena de la interculturalidad. En este sentido , los pueblos indígenas brasileños han estado construyendo en sus escuelas , una práctica educativa que se guían el conocimiento científico occidental, considerado por éstos, como relevantes para emanciparse de la tutela no indígena ; y el fortalecimiento de sus culturas , de entrar en sus planes de estudio , los conocimientos tradicionales de los grupos étnicos que habitan en el territorio brasileño .

**Palabras clave:** Conocimiento Científico. Conocimiento tradicional . Educación Indígena. Interculturalidad .

### **Considerações iniciais**

O trabalho em questão remete à pesquisa de mestrado em educação intitulada “As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimento Tradicional na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. O mesmo tem como objetivo evidenciar diálogos e problematizar os debates sobre as possíveis interações entre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais no contexto da Educação Escolar Indígena brasileira. Como referencial teórico, o trabalho dialoga com Latour (2001; 1994) ao se pensar conhecimento científico, Matthews (1994) e Siegel (1997) acerca da teoria do universalismo, Ogawa (1995) e Pomeory (1992) sobre a teoria multiculturalista, Candau (2003, 2008) e Fleury (2006) fazendo uma discussão sobre interculturalidade, Cobern e Loving (2001) com o pluralismo epistemológico. Dentre outros autores e autoras que tratam da Educação da Escolar Indígena no Brasil, bem como demais teóricos (as) que colaboram na reflexão da temática que estarão no decorrer do texto.

## A educação escolar indígena no Brasil

Para a construção de um diálogo mais amplo, faz-se aqui necessário uma compreensão dos conceitos de educação indígena, educação escolar indígena e escola indígena. Neste sentido, para o antropólogo Luciano (2006), indígena da etnia Baniwa do Alto Rio Negro,

[...] a educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p.129).

Significa então dizer que todo povo tem sua cultura e seus processos próprios de educação comunitária e de (re) produção. Nas comunidades indígenas, o processo de desenvolvimento e expressão, os modos de viverem suas culturas e de transmitirem seus conhecimentos às novas gerações foram denominados de “Educação Indígena” (MELIÁ, 1979). Em meio à diversidade étnica que compõe os povos indígenas brasileiros, cada grupo étnico e/ou social/cultural, a partir de suas necessidades e realidades, forja processos educativos, onde o “ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho, ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico” (MAHER 2006, p. 17). Neste sentido, a partir da ciência desses processos da educação indígena que as mais de duas centenas de povos identificados atualmente no Brasil,<sup>1</sup> conseguiram resistir em seus saberes e práticas etnoculturais, em suas identidades cultivadas.

A categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Nele a escola é definida no Artigo 2º, por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas”. Contudo, a compreensão dos espaços-tempos em que esta

<sup>1</sup> O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, realizado em 2010, revela que existem 896.917 indígenas no território brasileiro, o que representa 0,47% da população brasileira, falando 274 línguas.

se realiza, a escola indígena, não pode ser entendida apenas como um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio antropológico, sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural. Para Tassinari (2001, p.50), as escolas indígenas são definidas como espaços de fronteiras: “[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios”.

Segundo Silva (1998), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional para a revitalização e reelaboração cultural de cada povo, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social, econômica e cultural, contextualizada e alicerçada em sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica. Neste itinerário de análise, Alvares (1999) remete a escola indígena como um local de negociação de valores e reinterpretação de significados culturais e simbólicos.

Seguindo as duas perspectivas de análise acerca da escola indígena há de refletir que a partir do momento em que a escola se insere em determinado contexto, há a construção de uma cultura escolar, sendo esta compreendida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) . (JULIA , 2001, p 10).

É neste jogo de reelaboração cultural, de reafirmação de identidades étnicas e de reinterpretações culturais e simbólicas que a escola indígena como lugar de fronteira cria uma cultura escolar que lhe

é própria e peculiar. O que nos faz ampliar o conceito de cultura escolar, pensando em culturas escolares. Destarte, há que se concordar aqui, por acreditar que seja mais pertinente, a adoção do seguinte conceito de cultura escolar:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituída por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradición, regularidades y reglas del juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones y interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, em síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que aramar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. (VIÑAO *apud* SOUZA, 2009, p. 73- 74).<sup>2</sup>

Pensar a cultura escolar com este olhar amplo nos remete a afirmar que há diferentes culturas escolares, desde as instituídas pelos

<sup>2</sup> Cultura escolar, assim entendido, seria constituído por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, inércia, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, atitudes e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo como tradições, regularidades e regras colocar em nenhuma pergunta, e compartilhado pelos atores, dentro de instituições de ensino. Tradição, regularidades e regras que são transmitidas de geração em geração e fornecer estratégias: a) para se juntar a estas instituições e interagir neles; b) realizar, especialmente na sala de aula, as tarefas diárias que cada um esperava, e enfrentar as exigências e restrições que implicam envolver tais tarefas; c) para sobreviver sucessivas reformas, reinterpretando a adaptação a partir da referida cultura, contexto e necessidades. Suas características teriam continuidade e persistência ao longo do tempo, institucionalização e relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos, tais como as disciplinas escolares. Cultura escolar seria síntese em, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas falham em aramar superficialmente, que sobrevive, e constitui um sedimento formado ao longo do tempo.

programas e currículos, àquelas tecidas nos mais variados cotidianos da escola. Cotidianos que são engendrados e ritualizados por sujeitos que não estão passivos diante das práticas escolares, pelo contrário, subvertem e constroem os mais variados fazeres sob e na instituição escolar.

### **Breve histórico da educação escolar no Brasil**

Segundo Maher (2006), a educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois paradigmas. O primeiro denominado “paradigma assimilacionista”, onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais. Podendo este ser classificado em dois modelos: o de “submersão” e o de “transição”. O segundo denomina-se de “paradigma emancipatório”, protagonizado pelo Movimento Indígena na construção de uma escola indígena que liberte as populações indígenas das teorias integracionistas.

### **O paradigma assimilacionista**

O paradigma assimilacionista na história da educação escolar indígena se divide em dois modelos: o modelo de submersão que se caracterizaria pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para os internatos catequéticos, se iniciando no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular aos Jesuítas. E o modelo de transição, em que as crianças não são mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inserem nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, onde a criança seria alfabetizada em sua língua materna, para depois se acessar o português gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar. Este modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910, e que posteriormente se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio ( Funai), sua sucessora, com a articulação do *Summer Institute of Linguistics (SIL)* e outras missões religiosas.

A escola como espaço regulado do saber e como instituição surgiu primeiro para os povos indígenas sob a tentativa de “integração” e “domesticação” para alcançar a submissão e a negação de suas identidades desde as missões Jesuíticas. Desta perspectiva, a inserção da escola no cotidiano das comunidades indígenas pode ser analisada a partir do conceito de “violência simbólica”, definida por Bourdieu (2004, p.106), como o ato de dar um significado “[...] a uma ação ou a um discurso de forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada”, como uma imposição de determinada cultura como universal e única.

Nessa perspectiva de escola como espaço de controle, Bourdieu (2004, p. 212) salienta que “a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite”. A escola se insere nas comunidades indígenas como um “motor de impactos e transformações socioculturais” (THOMPSON, 1998, p. 18), onde a educação formal a partir de uma violência simbólica legitima o *status quo* da cultura dominante em detrimento dos valores, manifestações e práticas que não dialogam com a cultura instituída hierárquica. Ainda nesta esteira, há de se dialogar com Forquin (*apud* VIDAL; SCHWARTZ, 2010), onde a escola é entendida como uma instituição que se organiza a partir de normas, de valores, de significados, de rituais, de formas de pensamento, de processos diversos constituídos da própria cultura. Podendo ser compreendida como motor de transformação que se posta a serviço das culturas dominadas e de resistência.

## O paradigma emancipatório

O paradigma emancipatório de Educação Escolar Indígena surge na sociedade brasileira no final da década de 1960, influenciado pela pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire, construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, dentre

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 153-176	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------



outras. O paradigma emancipatório nasce do encontro entre as teses da educação como prática de liberdade e o movimento das organizações das sociedades indígenas, em oposição ao paradigma assimilacionista, assumindo como referência o “enriquecimento cultural e linguístico”, que busca uma proficiência nas línguas de seus antepassados, o avanço dos estudos na área da linguística, o respeito às crenças, aos saberes e a práxis cultural indígena.

As lutas desenvolvidas pelo Movimento Indígena (MI), organizações indígenas e demais organizações culminaram nas conquistas presentes na Constituição Federal de 1988, que rompeu com a ideologia integracionista, fundamentada no mito da miscigenação, responsável por criar imagem e autoimagem de um (a) brasileiro (a) europeizado, configurando-se num padrão a ser seguido e adotado. Na esteira das lutas do Movimento Indígena estão as Conferências Nacionais e Regionais de Educação Indígena que colocaram e vem colocando em debate as reivindicações dos povos indígenas e refletindo as políticas públicas que podem vir atender suas demandas para a Educação Escolar Indígena.

Nesta esteira de reivindicações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, veio substituir a Lei 5.692 de 1971 que nada tratava acerca da educação escolar indígena. A LDBEN 9.394/96 traz em seu capítulo II, da Educação Básica, na seção I, nas disposições gerais do Artigo 26, o respeito às diversidades culturais regionais e locais que deverão estar inseridas no currículo do Ensino Fundamental e Médio que terá base nacional comum. A lei complementa ainda no Artigo 26, § 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

### **A educação escolar indígena e seu marco legal**

A década de 1970 foi marcada pela emergência do chamado indigenismo alternativo, protagonizado por indígenas e indigenistas em

associações e diferentes ONG, e por ensaio dos primeiros movimentos indígenas, tidos como táticas no sentido certereuniano de oposição e superação do paradigma assimilacionista.<sup>3</sup> Neste sentido, em 1979, diante da atuação de diversas entidades que desencadearam projetos alternativos de educação escolar, foi realizado o primeiro encontro de Educação Indígena Nacional.

A década de 1990 caracteriza-se como um período de implementação do ideário gestado nas décadas anteriores, surgindo as novas palavras de ordem que se tornariam os pilares da educação escolar indígena brasileira: “educação bilíngue e intercultural”, “currículos específicos e diferenciados”, “processos próprios de aprendizagem”, que precisavam ser materializados no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, era necessário legitimar toda uma cultura escolar em que estivessem pautadas as novas palavras de ordem, os projetos de escolas dos povos indígenas brasileiros.

No que se refere às conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada, podemos apontar a Constituição Federal de 1998 que anuncia e encaminha possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. E a LDBEN 9.394/96 que regulariza a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com recuperação de suas memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas e ciências; o apoio técnico e financeiro para a Educação Escolar Indígena com programas integrados de ensino e pesquisa; realização de audiências nas comunidades indígenas para planejar objetivos, fortalecer práticas sócio-culturais na língua materna; desenvolvimento de currículos específicos e programas que correspondam às comunidades, com elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado e programas de formação de pessoal especializado destinado à Educação Escolar Indígena.

<sup>3</sup> Para Certeau (1994), as estratégias são relações de forças empreendidas por dominadores, legitimando “[...] um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46); as táticas, por outro lado, são agenciamentos cotidianos que se torna subversão dos dominados.

Em seu Artigo 87, a LDBEN 9.394/96 institui a “Década da Educação”, estabelecendo que a união deverá encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação- PNE, com diretrizes e metas para esta década que se inicia em 1997. Em 14 de setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer 14/99 que cria a categoria escola indígena, definindo os princípios e os fins e a competência para a Educação Escolar Indígena, a formação do (a) professor (a) indígena, o currículo da escola e sua flexibilização que foram normatizados na resolução nº. 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste caminho, em 9 de janeiro de 2001 é instituído o PNE, Lei nº. 10.172, que prevê a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas, criação de linhas de financiamento para a implementação das propostas de educação em áreas indígenas, prover de equipamentos as escolas indígenas com material didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

O PNE atribui aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, assumindo como meta a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria específica do magistério e programas continuados de formação sistemática do professorado indígena. Tais metas de profissionalização ainda não foram efetivadas, tendo poucos estados uma política pública de reconhecimento do magistério indígena.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, nos artigos 26 e 31, afirma que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. No mesmo ano, como fruto da luta pela Educação Escolar Indígena diferenciada de qualidade, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, que é formado por antropólogos

(as), educadores (as), pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil. O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e socioantropológicos de uma Educação Escolar Indígena destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas. O grande problema identificado depois de passados mais de 10 anos, é a falta de divulgação do material que nem sempre chega às comunidades indígenas.

No amadurecimento das questões étnico-raciais interseccionadas à educação, tem-se a demanda do trabalho acerca da temática indígena em escolas não indígenas. Neste caminho, é criada a Lei 11.645, promulgada em março de 2008, que insere no sistema educativo brasileiro a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-descendente e Indígena. Esta lei reconhece a contribuição do aprendizado e saberes tradicionais destes povos na constituição da sociedade brasileira. Acerca da Lei 11.645/2008, Bergamaschi e Gomes (2012, p.55) colocam:

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente.

A Lei 11.645/2008 parte dos princípios de valorização das culturas indígenas no processo formativo escolar brasileiro. Contudo, ainda é incipiente o trabalho da temática na escola, sendo tímidas as iniciativas de alterações dos currículos escolares, sobretudo em cursos de formação de professores e nas políticas de formação continuada.

Com a adoção de uma política dos territórios, o Decreto 6.861/2009 cria os Territórios Etnoeducacionais. Para o MEC, os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação Escolar Indígena, observando a sua

territorialidade e respeitando suas necessidades específicas. Segundo o documento:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009, Parágrafo Único).

O Decreto 6.861/2009 surge com muitas críticas do Movimento Indígena, alegando esse que as comunidades não foram consultadas, sendo uma política de cima para baixo. Tais argumentos partem da imposição estatal de etnias a etnoterritórios que essas não tinham pertencimento. Um exemplo era o etnoterritório que compreendia as etnias dos estados de Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais. Após protestos e diálogos com as etnias, a Bahia pactuou um território próprio, compreendendo seus 15 grupos étnicos, desvinculando dos demais estados.

Em 10 de maio de 2012 é aprovado o Parecer CNE/CEB N.º 13/2012, homologado em 15 de junho de 2012. O Parecer institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica. O Parecer é fruto de diálogos entre a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), instituída pela Portaria CNE/CEB n.º 4/2010, e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria n.º 593, de 16 de dezembro de 2010. O que culmina na Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trazendo em seu Parágrafo Único: Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

## **Diálogos entre conhecimento científico, conhecimentos tradicionais e interculturalidade**

No diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimento científico apresenta-se a teoria do Universalismo epistemológico, com os teóricos Matthews (1994) e Siegel (1997), que defendem uma supremacia da ciência ocidental moderna sobre outras formas de conhecimentos, neste caso, os conhecimentos tradicionais, ou nativos. Sobre essa corrente, convém atentar-se para as considerações de Latour (1994) quando ele nos propõe pensar sobre a legitimação do conhecimento científico como superior. Para Latour (1994), a ciência moderna é apenas uma possibilidade de ordenamento do mundo.

Ao discorrer sobre esse arvorar universalizante da ciência ocidental, Cunha (2009, p.301) nos faz refletir que:

A pretensão de universalidade da ciência talvez seja herdeira das idéias medievais de uma ciência cuja missão era revelar o plano divino. Desde o século XVII, ao se instaurar a ciência moderna, ela foi deliberadamente construída como uma, através de protocolos de pesquisa acordados por uma comunidade.

É seguindo esses protocolos citados por Cunha (2009) que a ciência ocidental se chancela perante os saberes tradicionais, ou ditos diferenciados. Vale aqui ressaltar, que tal chancela obedece a uma rede relacional de poderes, com códigos próprios, um mundo construído por ritos de passagens em que o sujeito vai se moldando enquanto um “cientista”.

Ainda nesse diálogo, Latour (2001) nos atenta acerca das relações de poder que permeiam a construção de um fato científico. E essas relações de poder ser fundamentadas em financiamentos, subjetividades, paradigmas e teorias. Latour (2001) nos apresenta lugares em que a legitimação do que é, ou não científico, também é composta por conveniências. E dependendo de qual pesquisa ou área de concentração, esta terá maior ou menor valor de financiamento e,

consequentemente, de status de ciência. Tal fato pode ser observado no Programa Ciências Sem Fronteiras dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI e Ministério da Educação – MEC, que exclui as Ciências Humanas e Sociais de suas áreas contempladas, marcando hierarquias e prioridades entre as ciências. Nesta mesma linha, Bourdieu (2004) complementa dizendo que “[...] os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e impossibilidades.” (BOURDIEU, 2004, p. 25).

No Multiculturalismo, Ogawa (1995) e Pomery (1992) rechaçam a visão exclusivista da ciência ocidental nos currículos. Ogawa (1995) propõe o conceito de multiciências ao contrário de multiculturalismo, uma vez que considera a ciência ocidental como mais uma forma de ciência produzida pela humanidade na história.

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever diferenças culturais em contexto transnacional e global. (SOUZA SANTOS; NUNES, 2003, p. 26).

Ainda na corrente multiculturalista, ao expor as suas diversas abordagens, Candau (2008) assume e propõe uma perspectiva aberta e interativa que acentua como a interculturalidade, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade.

Candau (2003, p.19) define Interculturalidade como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta

contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Para Fleury (2006, p.15), a interculturalidade atua como:

[...] este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos sócio-culturais.

Percebemos tanto no posicionamento de Candau (2003), com sua abordagem educacional acerca da interculturalidade; como na de Fleury (2006), numa perspectiva dos grupos socioculturais, um diálogo crítico com as diferenças, sendo a interculturalidade o caminho possível de/na construção de práticas e políticas públicas de reconhecimento do direito às diferenças.

O Pluralismo Epistemológico, com os autores Cobern e Loving (2001), contrapõem o multiculturalismo, que consideram os conhecimentos tradicionais como formas de ciências. Entendem que a ciência é uma visão da sociedade moderna ocidental e por isto o que pode ser feito é garantir demarcações que distinguem as várias formas de conhecimentos socioculturalmente distintos.

Ao analisar a educação indígena e bilíngue e intercultural nas Américas, Collet (2006) mostra que a partir do Relatório Merian, em 1928, tem início uma preocupação em construir uma educação intercultural, com princípios de valorização das culturas indígenas, a partir de cursos para professores pautados na interculturalidade, entendida como a troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Contudo, tais iniciativas não tiveram muito êxito, voltando esta discussão com o



Relatório Kennedy, em 1969. Somente na década de 1970, com a luta dos movimentos étnicos por direitos civis norte americanos, este projeto de educação passou a ser efetivado (COLLET, 2006, p. 117- 118).

Na Europa, a interculturalidade passou a ter aderência a partir da década de 1980 com a questão da imigração. Em atendimento a essas populações que chegavam ao continente, acontece em 1983 a Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, onde formula-se a recomendação de programas que pautem a formação em interculturalidade para professores(as). Na França, os trabalhos se deram a partir das dificuldades linguísticas dos (as) filhos (as) de trabalhadores (as) imigrantes; na Itália o desafio tornou-se em pensar uma escola multicultural que desse conta do aumento de imigrantes no país e a Espanha, com um programa de escola intercultural frente às diversidades dos latinos imigrantes (COLLET, 2001).

Os projetos de educação intercultural na América Latina se desenvolveram a partir do trabalho desenvolvido pelo *Summer Institute of Linguistics- SIL* e pelo Instituto Indigenista Interamericano- III, tendo o México como o primeiro país onde a interculturalidade e o bilingüismo tornou-se uma política oficial de estado, expandindo depois para outros países do continente, chegando ao Brasil em 1957, com a aliança do SIL e o Museu Nacional do Índio, que mais tarde vem a assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio- FUNAI (COLLET, 2006, p. 119- 120).

Observa-se que a política da interculturalidade pauta-se na teoria antropológica do “relativismo cultural”, legitimando diferentemente de outrora, o respeito às especificidades de cada povo. Seguindo esse pensamento, há de superar o enfoque engessado acerca do conceito de cultura, para não incorrer ao erro de folclorizá-la. Neste sentido, podemos pensar a interculturalidade a partir de um arcabouço simbólico, permitindo aos sujeitos sua capacidade inventiva de agência na significação das diferenças e na construção de culturas (WAGNER, 2010). Cabe salientar que essa capacidade inventiva não é algo puro em

essência, tomada como natural, mas se (re)inventa, porque se relaciona, se aprende, se negocia e interculturaliza-se.

Vale chamar atenção, que nos últimos tempos a interculturalidade vem sendo colocada como um dispositivo de respeito e empoderamento das minorias. Por outro lado, há críticas num enfoque de interculturalidade essencialista que escamoteia as desigualdades e relações de poder nas intersecções de etnia, geração, gênero e nacionalidade.

Acerca deste ponto,

[...] autores que vem trabalhando com a temática apontam que o conceito de interculturalidade tem um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, quanto a um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e desigualdade. (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 14-15).

No que se refere à construção da EEI intercultural no Brasil, etnias se reúnem no final da década de 1990, elaborando o RCNEI, juntamente com o Comitê de Educação Escolar Indígena, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil. O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio-antropológicos de uma Educação Escolar Indígena destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas.

## Considerações finais

Ao debruçarmos sob a Educação Escolar Indígena no Brasil, percebemos o quanto ela é multifacetada, diante da diversidade de etnias e línguas indígenas que compõem os diversos territórios etnoeducacionais. Nas legislações da Educação Escolar Indígena no Brasil, observamos que a interculturalidade se apresenta nos documentos de forma teórica bem

sustentada, o que nos apresenta, de certo modo, tentativas de diálogo do Estado brasileiro para com os conhecimentos tradicionais indígenas.

Após as análises apresentadas no texto, podemos perceber que as possibilidades dos caminhos de diálogos entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais vêm se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da interculturalidade. Neste sentido, os povos indígenas brasileiros vêm construindo em suas escolas, uma prática educativa em que sejam pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados para estes, como relevantes para se emanciparem da tutela não-indígena; bem como o fortalecimento de suas culturas, inserindo em seus currículos, os saberes tradicionais das etnias que habitam o território brasileiro. Neste ínterim, voltar-se para as experiências de interculturalidades da educação formal indígena, muito nos poderá ensinar acerca de outras realidades, onde a necessidade de um trato diferenciado com as culturas e os cotidianos se faz necessária.

## Referências

ALVARES, Myriam Martins. A Educação indígena na escola e a domesticação indígena na escola. In. **Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi**. Belém: 1999, p. 223- 249.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996, Ano CXXXIV, n. 248.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 153-176	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília : Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 2008: Aprova a Obrigatoriedade do Ensino das Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria CNE/CEB n. 4/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria n. 593/2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Resolução CEB Nº. 5 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 Jun. 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 13/2012**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antonio Flávio.; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COBERN, William; LOVING, Cathleen. Defining “science”. In.: *A Multicultural World: implications for science education*. **Science Education**, n. 85, 2001, p. 50-67.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Quero o progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2001, (Tese de Doutorado). Orientadora: Bruna Franchetto.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FLEURY, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2010: levantamento populacional indígena**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. Campinas: Autores Associados, p. 9- 43, 2001.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Trad. Gilson César Cardoso Souza. Bauru: EDUSC, 2001.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos I. da Costa. 34. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006. p. 11-37.

MATTHEWS, Michael. **Science teaching**: the role of history and philosophy of science. New York: Routledge, 1994.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loiola, 1979.

OGAWA, Masakata. Science education in a multiscience perspective. **Science Education**, v. 79, n. 5, 1995.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre povos indígenas e tribais em países independentes [Convenção 169]**. 27 jun. 1989. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>. Acesso em: 13. nov. 2013.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p.13-25.

POMEROY, John. Science across Cultures: building bridges between traditional western and Alaskan native cultures. In.: POMEROY, John. **History and Philosophy of Science in Science Education**. V. 2, Kingston Ontario: Queen's University, 1992.

SIEGEL, Harvey. **Science Education**: multicultural and universal. *Interchange*, v. 28, 1997, p. 97-108.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abya Yala, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In.: SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-59.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 2 ed. São Paulo: Schwarcz, 1988.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 13-35.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

*Prof. Me. Paulo de Tássio Borges da Silva*

Orientador Pedagógico- Secretaria Municipal de Educação  
de Guapimirim – RJ

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-

PROPED Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS

Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e

Interculturalidade experiências entre os povos indígenas

Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã

E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com.br

*Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira Araújo*

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP  
Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS)  
Líder do grupo de pesquisa de Educação Ambiental do Estado de Sergipe-  
GEPEASE e pesquisadora da Sala Verde da UFS  
E-mail: inezaraujo58@hotmail.com

Recebido em: 30 ago. 2014

Aprovado em: 30 nov. 2014



## ARTIGO

### **Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial**

Advancements and challenges in the implementation process of the Law 10639/03 in the Municipal Teaching Network in Jequié-Ba: the discourses in the official recontextualizing field

Avances y desafíos en el proceso de implementación de la Ley 10639/03 en la Municipalidad de Jequié- Ba: los discursos del campo recontextualizador oficial

*Janyne Barbosa de Souza*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*José Jackson Reis dos Santos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Benedito Gonçalves Eugênio*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

#### **Resumo**

A Lei 10639/03, entendida como uma política de ação afirmativa, trouxe para os sistemas de ensino novas demandas para serem inseridas no currículo. Neste artigo, abordamos o discurso pedagógico das gestoras acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da Lei 10639/03 na Rede

Municipal de Educação de Jequié-Ba. Os dados foram construídos a partir de entrevistas realizadas com três funcionárias da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que acompanharam, em diferentes momentos, a política de educar para as relações etnicorraciais.

**Palavras-chave:** Discurso pedagógico. Lei 10639/03. Relações etnicorraciais.

### **Abstract**

The Law 10639/03, as an affirmative action policy, has brought to education systems, new demands to be included in the curricula. This paper discusses the pedagogical discourse of the managers on the challenges and advancements in the discussion processes, and the implementation of the Law 10639/03 in the Municipal Teaching Network in Jequié-Ba. The data were collected from interviews with three employees of the Municipal Department for Education and Culture, who observed the policy of education for ethnic and racial relations

**Keywords:** Pedagogical discourse. Law 10639/03. Ethnic and racial relations.

### **Resumen**

La Ley 10639/03, comprendida como una política de acción afirmativa, ha traído a los sistemas escolares nuevas demandas que deben incluirse en los currículos. Em este artículo tratamos el discurso pedagógico de las gestoras acerca de los retos y avances En este trabajo se analiza el discurso pedagógico de la gestión de los retos y avances en el proceso de discusión y aplicación de la Ley 10639/03 en la Municipalidad de Jequié- Ba. Los datos se construyen desde entrevistas con tres empleados del Departamento de Educación y Cultura Municipal que acompañó, en diferentes momentos, la política de la educación para las relaciones étnico-raciales.

**Palabras-clave:** Discurso pedagógico. Ley 10639/03. Relaciones étnico-raciales.

### **Introdução**

Desenvolver um trabalho voltado às relações etnicorraciais significa, em muitos contextos, um grande desafio. Para Gomes (2012), um dos desafios postos à escola na contemporaneidade, principalmente com a ampliação do direito à educação, é articular os diferentes tipos de conhecimentos dos diversos sujeitos sociais antes invizibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimentos.

Os conhecimentos dos coletivos empobrecidos (ARROYO, 2013) repolitizam os currículos e demandam da escola, portanto, a necessidade de incorporar saberes e práticas em prol de uma educação emancipatória. Essa exigência pode ser evidenciada com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira trazida pela Lei 10639/03.

Passados mais de 10 anos desta Lei, o que constatamos é que muitas redes de ensino ainda não implementaram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos planos municipais de educação, na formação continuada dos docentes e no trabalho cotidiano do currículo praticado nas escolas. Isso significa dizer que, apesar da conquista de marcos legais, a escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população. Assim, a escola ainda se constitui como “[...] um não lugar para os negros” (ROMÃO, 2005 p. 17). Isto implica em uma nova centralidade, não mais a eurocêntrica, mas que conceba o sujeito dotado de suas singularidades e inserido num contexto social.

Neste artigo, abordamos o discurso pedagógico das gestoras acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Educação de Jequié-Ba. Os dados foram construídos a partir de entrevistas realizadas com três funcionárias da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que acompanharam, em diferentes momentos, a política de educar para as relações etnicorraciais. Para a análise, tomamos alguns dos pressupostos presentes na teoria sociológica de Basil Bernstein.

### **Contribuições bernsteinianas para o estudo do discurso pedagógico**

Basil Bernstein ocupa um lugar de destaque no que se refere à teoria e à pesquisa no domínio do controle simbólico, produção, reprodução e mudança cultural, tendo em vista seu pensamento oferecer várias possibilidades de análise do campo da educação, uma vez que

permite descrever agências específicas de reprodução cultural, como pode ser observado nos trabalhos de Mainardes (2007), Eugênio (2009), Santos (2003), Piccoli (2009), Morais (1993), Morais e Neves (2003), dentre outros.

A teoria bernsteiniana ressalta a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática, e afirma que a educação, sendo bem público, tem um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais. Em razão disso, para o autor, torna-se necessário examinar os vieses ou desvios enraizados na própria estrutura do processo de ensino-aprendizagem dos sistemas de ensino e de seus pressupostos sociais.

Conforme ele reconhece, a sua teoria é denominada estruturalista com fortes raízes durkheimianas. Reafirmando a influência de Durkheim em seu trabalho, Bernstein (1996) assegura que é a ligação de Durkheim com o estruturalismo que fez com que vários autores classificassem o seu trabalho como estruturalista. Considera que essa identificação do seu trabalho não o excluiria de outras influências. O autor, por um lado, busca definir a estrutura do sistema e, por outro, também está preocupado com as possibilidades de mudança, o que demonstra que seu trabalho está influenciado por outras tendências diferentes, pois ao buscar desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos, o autor abre caminho para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas.

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, ele mostra como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico.

Nesse sentido, considera que a cultura de classe age para transformar micro diferenças em macro desigualdades e estas desigualdades levantam questões cruciais para a relação entre democracia

e educação, principalmente para compreender como se materializa o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais, sendo que essas relações estão intrinsicamente relacionadas com a estrutura social.

De acordo com o autor, apesar da melhoria nas oportunidades educacionais em relação a gênero, raça e classe, a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar. Não podemos perder de vista que os estudos de Bernstein estão escritos em uma linguagem densa, com um alto nível de abstração. Resumi-los, portanto, se torna uma tarefa complexa e desafiadora. Nesse sentido, este trabalho busca apresentar alguns dos mais destacados aspectos de sua teoria, seus principais conceitos, apontando algumas de suas contribuições para a compreensão dos processos educacionais no que tange à materialização do discurso pedagógico para as relações etnicorraciais.

Neste artigo, enfatizamos a teoria do Discurso Pedagógico no que se refere ao contexto educacional formal, aos sistemas de ensino institucionalizados, sendo enfocadas questões referentes à comunicação pedagógica. De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. O discurso pedagógico mencionado por Bernstein (1996) busca compreender a produção, distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações estruturalmente determinadas.

Bernstein (1996, p. 234) ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais” e também, acrescentamos, o condutor das relações etnicorraciais, uma vez que está diretamente ligada a relação de classe social. Logo, podemos considerar que a comunicação pedagógica é o condutor para padrões de dominação externas a ela própria.

Nessa perspectiva, Bernstein (1996, p.250) propõe um dispositivo pedagógico que tem regras internas que regulam a comunicação

pedagógica e a torna possível, sendo tal dispositivo similar ao linguístico, que, para o teórico, se constitui em “[...] um sistema de regras formais, as quais regem as distintas combinações que fazemos ao falar e escrever.”

Contudo, tais dispositivos variam de acordo com o contexto e não são independentes de ideologias, por isso são não estáveis, coadunando-se com a concepção de que não se pode tratar a linguagem, a cultura e o conhecimento, as relações sociais e, no caso desse trabalho, as relações etnicorraciais como totalidades estanques e isoladas, e sim como conjunto abertos e dinâmicos.

Embora se tenha tomado Bernstein (1996) como o autor principal para se dialogar com os dados empíricos da pesquisa e, a princípio, esse autor busca, a partir de uma visão estruturalista, estabelecer regras para explicar as relações comunicativas entre os grupos sociais, isso se justifica também pelo fato das questões raciais estarem intimamente ligadas à estrutura social. Apesar de Bernstein não discutir as questões que envolvem as relações etnicorraciais, sua teoria nos fornece elementos que ajudam a pensar como as instituições educativas constroem, regulam e distribuem o conhecimento posto pelos fundamentos das normativas e que se materializa no currículo através das práticas pedagógicas na qual se realiza a reprodução do discurso oficial e como essa reprodução se dá dentro de uma estrutura social.

Nesse sentido, é importante considerar os meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais, grupos étnicos e sua forma de consciência, ou seja, em cada contexto social, seja com relação à classe, gênero ou religião, etc., emergem diferentes práticas discursivas, com diferentes significados. Essa característica corrobora com a concepção de uso da linguagem e dos discursos abordados nos documentos oficiais no campo da produção para as relações etnicorraciais, ou seja, “[...] quando alguém usa a linguagem o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BERNSTEIN, 1996, p.35).

A análise dos dados aqui apresentados está centrada em dimensões do Discurso Pedagógico Oficial (DPO). De acordo com Bernstein, o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais que consideramos foco de análise desse trabalho: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

No campo de Estado, sob a influência do campo internacional, do campo da economia (recursos físicos) e do campo do controle simbólico (recursos discursivos), é produzido o Discurso Regulador Geral (DRG). Este discurso reflete os princípios dominantes da sociedade de uma determinada época, traduz o conjunto de normas e valores que regulam a ordem e identidade social e é o resultado de ideologias, interesses e dilemas em conflito.

### **Desafios e avanços no processo de implantação da Lei 10.639/03**

A Lei nº 10.639/03 propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não é difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, que ainda na atualidade justifica o racismo e as desigualdades etnicorraciais no país, gerando reações contrárias à adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra brasileira.

Sabemos que muitas ações de reparação e promoção da igualdade racial não saíram do papel e tiveram poucas mudanças efetivas para a população negra. Contudo, reconhecemos que essas ações serviram como base para inserção permanente da temática na agenda das políticas públicas, pois abriu um campo de discussão e produção em nível acadêmico. Sobre esse contexto, é válido ressaltar o discurso de Lélia González (Entrevista, 2013): “[...] nos dez anos da Lei 10.639/03,

tivemos avanços. Com certeza a lei saiu do papel. Agora, é evidente que ainda precisa muito. Tem muito por fazer. A gente precisa de um trabalho de continuidade”.

De acordo com a afirmação de Gomes (2009, p.40):

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

É preciso ter claro que um olhar mais atento para o discurso recontextualizador oficial, ou seja, a Lei 10.639/03, não significa beneficiar um grupo socialmente discriminado em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual, já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente, como desigual para que se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade, pois as representações construídas na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é (GOMES, 2009).

Algumas dificuldades foram apontadas como impasse para trabalhar com a Lei 10.639/03 no município de Jequié. Dentre elas, tiveram destaques como principais entraves: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação do professor e a vontade política. Isso pode ser comprovado pelo discurso de Dandara ao se referir, por exemplo, ao último entrave (vontade política): “[...] temos várias leis, mas muitas vezes nos deparamos com pessoas que dificultam as coisas” (DANDARA, entrevista, 2013).

Carolina Maria, sujeito da pesquisa, ratifica a necessidade também de vontade política no contexto municipal para qualificar as iniciativas e ações do Núcleo em Jequié:

Precisamos de políticas mais específicas, mais contundentes. Não adianta ter leis se não tivermos vontade política. Desde



que o núcleo foi estabelecido, este poderia estar numa posição melhor (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Sobre esse contexto, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) acrescentam “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, as informações do Ministério da Educação abordam várias das razões elencadas pelos atores dos sistemas de ensino para a não implantação da Lei. Entre elas, destacam-se: o desconhecimento da legislação; a falta de formação específica para professores (as); a inexistência de materiais didáticos que falem da temática e a falta de investimento público (BRASIL, 2004).

No que diz respeito à falta de materiais, de fato, muitas escolas não dispõem de materiais didáticos direcionados para o trabalho com as questões etnicorraciais na sala de aula. O discurso de Dandara a seguir reafirma também outro entrave citado anteriormente.

A falta de material é grande e dificulta o trabalho dos professores em sala de aula. Em relação ao material das escolas, infelizmente nós não conseguimos adquirir a coleção de livros didáticos sobre história e cultura afro-brasileira, mas nós, pesquisamos, fizemos muitas pesquisas de materiais didáticos sobre lendas africanas, histórias quilombolas e outros tipos, e a gente enviava para as escolas realizarem os trabalhos. (DANDARA, entrevista, 2013).

Sobre essa discussão, Silva (2007) chama atenção que a falta de materiais didáticos, assim como de outros suportes pedagógicos, já não pode ser compreendida como obstáculos para que a escola deixe de trabalhar as relações etnicorraciais. Ainda segundo esta autora, as dificuldades de realizar uma prática pedagógica que dê maior visibilidade ao negro é fruto de um longo processo educacional que sempre privilegiou a reprodução da visão europeia nas escolas ao longo da história da educação brasileira.

Entretanto, Silva (2007, p. 500) explica que as dificuldades para implementação da Lei 10.639/2003 não partem apenas disso, mas,

[...] se devem muito mais à história das relações etnicorraciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis.

Contudo, a formação continuada da educação para as relações etnicorraciais vem se inserindo muito timidamente no calendário oficial. Em geral, as formações a que o professor tem acesso limitam o número de participantes e as convocações são para apenas um educador ou um coordenador da escola, conforme pode ser ratificado pelo discurso de Lélia González.

No ano de 2011 e 2012, tivemos várias formações para professores sobre esse tema. Além disso, tivemos oficinas para orientar os professores trabalharem em sala de aula com a disciplina, oficina sobre a lei 10.639/03, palestras. Tudo isso em parceria com o Odeere. A secretaria liberava o coordenador pedagógico ou um professor que ficava responsável para repassar para os demais professores porque não tem como liberar todos os professores; aí a gente ia fazendo revezamento. (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

O discurso comprova que os estudos sobre as relações etnicorraciais são essenciais e que a formação continuada de professores deve ser garantida no espaço da escola. No que diz respeito à formação, nem sempre esse processo se torna possível devido a vários fatores: políticos, pedagógicos, de organização do tempo e do espaço e de interesse dos docentes.

Com relação à formação continuada e a outras ações previstas no Decreto local nº 8.559/2006, pode-se dizer que a falta de sistematicidade, a mudança no desenho da política de formação e dos seus responsáveis,

bem como outras priorizações feitas pela Secretaria de Educação geraram o abandono do tema pela agenda pública, ficando restritos aqueles e aquelas que, no cotidiano da escola, compreendem a importância da educação das relações etnicorraciais para mudança de mentalidades e valores, na superação do racismo.

Outro desafio está no fato de fazer com que “[...] os jovens da Educação Básica, e não somente estes, mas as crianças e os adultos tenham contato com a História dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negra” (BRASIL, 2004, p.12), possibilitando a desconstrução do estereótipo de inferioridade a que foram submetidos esses povos. O discurso da DCNER chama atenção para a compreensão dos temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, não se tratando de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

É preciso ter clareza de que o Art. 26<sup>a</sup>, acrescido à Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2004, p. 17),

[...] provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas.

Corroborando com essa ideia, Silva (2007) enfatiza que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não exclui a possibilidade de que a história e cultura de outras sociedades sejam ensinadas na escola, apenas determina-se e reconhece-se a necessidade de que a escola inclua o continente africano na discussão sobre a formação histórica do Brasil.

A rotatividade das pessoas que o compõem o Núcleo é outro desafio enfrentado pelo órgão, no contexto do município de Jequié. Por serem cargos comissionados, não há um vínculo dessas pessoas com o trabalho e com o desenvolvimento das ações, dificultando, assim, a

sua continuidade. As representações dos sujeitos da pesquisa revelam apreensão das contradições existentes no processo de implantação da legislação, evidenciando-se muita dificuldade em dar continuidade às ações nessa área, sobretudo em um país onde permeia a ideia do mito da democracia racial.

No contexto da Lei 10.639/03, vale ressaltar o impacto que os estudos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira causam nos alunos negros, e não somente nestes, uma vez que, segundo as DCNER, o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atingem a todos. Isso pode ser demonstrado no discurso de Lélia González, em que ela própria assume como preconceituosa: “[...] temos que trabalhar primeiro com a questão da identidade negra. Muitos têm preconceitos. Eu sou uma delas. Quando se fala de religião é um Deus nos acuda!”.

Essa construção representacional da branquitude refere-se aos traços de identidade racial do branco brasileiro, presentes no nosso imaginário coletivo, pois, “[...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos etnicorraciais” (BRASIL, 2004, p.16). Nesse sentido, cabe à educação potencializar questionamentos para desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mitos que foram introjetados pela cultura racista historicamente construída na sociedade.

Outra questão a ser frisada – de importância incontestável, considerando o teor da presente pesquisa – diz respeito à resistência da comunidade evangélica, bem como de professores adeptos dessa religião. Vejamos o depoimento da colaboradora Carolina Maria.

A grande dificuldade foi com a comunidade: de início, muitas resistências dos pais, principalmente os evangélicos. E a gente teve até que ir ao encontro de pastores, porque eles começaram a se mobilizar contra, dizendo que a gente estava usando a escola para dar aula de Candomblé, que a escola estava virando um terreiro. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

O discurso mostra a existência da perseguição religiosa caracterizada como intolerância, não aceitação das diferenças ou crenças religiosas. A religiosidade afro-brasileira ainda é alvo de muitos preconceitos. As escolas deveriam contemplar todas as religiões de forma respeitosa. Contudo, o que se verifica é a omissão, o descaso e a resistência como se pode observar no discurso de Lélia González: “[...] a gente começou a perceber essa resistência na escola por conta dos próprios professores que eram evangélicos e que vinham dessa discussão que estava tendo na própria igreja”.

Não podemos deixar que a intolerância ocupe espaço nas vidas das pessoas quando diferem religiões dos negros das religiões ditas dos brancos. A religião não tem cor, a religião busca a unidade entre as pessoas independentemente de credo, cor, raça, etnia. Dentro dessa visão, o Ensino Religioso, segundo o discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER, 2009, p.47), objetiva:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 defende a diversidade no currículo escolar. Ele contém algumas indicações de como se trabalhar com a diversidade religiosa nas escolas, para que seja mostrada a importância e a influência dos povos africanos para a constituição da nossa identidade nacional. Dessa forma, a escola precisa trabalhar com o legado cultural dos povos africanos, mas com outro olhar, o de

respeito aos valores civilizatórios africanos e para as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado para que esta reversão seja alcançada e que habilite a sociedade a conviver e respeitar as diferenças religiosas e, principalmente, possibilitar aos praticantes das religiões afro-brasileiras saírem das “trincheiras” de resistência à perseguição que sofrem historicamente (OLIVEIRA, 2007). O discurso de Carolina Maria, de forma incisiva, mostra algumas estratégias de como o município buscou romper essa barreira da religião. “[...] Realizamos um encontro de pastores, pedimos um espaço, levei a lei e mostrei, falei que se é lei era para ser cumprida. Não era brincadeira, era uma Lei Federal”. (CAROLINA MARIA, Entrevista, 2013).

E continua Carolina Maria:

[...] A gente criou estratégias, começando o trabalho com “a beleza negra”, desfile, oficina de penteados afro, saindo um pouco da questão da religiosidade porque a gente viu que era um terreno movediço e que a gente precisava fortalecer isso. Então, a gente deu ênfase a parte mais cultural para depois discutir a questão da religião.

O esclarecimento em relação às religiões de matrizes africanas nas escolas se torna imprescindível no processo de combate à intolerância religiosa, pois estas foram ao longo dos anos da História do Brasil alvo das mais variadas formas de preconceitos, discriminações, equívocos, manipulações, por isso tudo que a

[...] imagem do candomblé [e das outras religiões afro-brasileiras] precisa ser esclarecida. O que se ensina [no sentido de transmitir] na escola sobre o candomblé é um apanhado de preconceitos e incorreções que só reforçam a discriminação que a sociedade comete contra essa religião. (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Pelo discurso das entrevistas, podemos inferir que, em geral, os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino não estão preparadas para promover o respeito às religiões de matrizes africanas em suas

salas de aula. Existe da parte de algumas professoras um empenho individual no sentido de se prepararem para este objetivo, mas lhes falta o aprofundamento teórico necessário que só um processo de formação continuada pode fornecer. Fica claro, portanto,

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade etnicorracial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17).

O fato de não se trabalharem as questões da diversidade cultural contribui para que a escola desenvolva práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar, lavando a criança negra a não se identificar com a escola e com os modelos estéticos que as ajudem a se afirmar de forma positiva. Nesse sentido, o debate sobre relações etnicorraciais no espaço escolar da rede municipal de ensino aparece de forma incipiente, como aparece no discurso de Dandara: “[...] As ações são muito tímidas porque ainda precisamos vencer a barreira do preconceito, tanto por parte dos profissionais, quanto dos próprios alunos”.

Dentro dessa perspectiva, corroboramos com Gomes ao afirmar (2012, p. 107):

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente.

O trabalho com a Lei 10.639/03 exige mudança de práticas e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros.

Exige questionamento dos lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria prática pedagógica. Nesse sentido, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação (GOMES, 2006). Destacamos que a inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas implica ampliação da compreensão sobre as causas dos fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, preconceito e a dimensão de educar para relações etnicorraciais.

Em relação a avanços no processo de implementação da Lei 10.639/03, podemos citar alguns deles de acordo com o que foi possível perceber por meio das entrevistas e de documentos oficiais locais. Voltando nossos olhares para o que vem sendo realizado para trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais, podemos dizer que as principais ações executadas pelo Núcleo e pelo quadro técnico da SMEC se resumem nas seguintes iniciativas: 1) Formação continuada de Professores, coordenadores e gestores; 2) Visita técnica às unidades de ensino para acompanhamentos das realizações de projetos; 3) Atividades culturais, desfiles, mostras culturais, capoeira e dança; 4) orientação didática, aquisição de livros, estruturação de biblioteca, distribuição de materiais.

Assim, em consonância com o processo de discussão em nível local e de acordo com o Decreto Municipal, a síntese das ações desenvolvidas pela SMEC, em diálogo com o Núcleo, estão apresentadas no Quadro 1 a seguir.



**Quadro 1 - Ações e iniciativas realizadas para implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jequié, Bahia** *(continua)*

<b>Instância administrativa</b>	<b>Ações e iniciativas realizadas para implantação da Lei 10.639/03</b>
<p style="text-align: center;">Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do Decreto N° 8.559/06, que institui o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Etnicorracial, no Município de Jequié;</li> <li>- Implantação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de Gênero;</li> <li>- Levantamento e aquisição de livros sobre a temática;</li> <li>- Criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Educação para a Sexualidade na parte diversificada do currículo para o Ensino Fundamental II e como Tema Transversal nas demais modalidades de ensino, principalmente na Educação Infantil;</li> <li>- Realização de encontros com a Secretaria de Promoção da Igualdade e com a Secretaria Especializada de Promoção da Igualdade Racial para os Gestores Municipais da Educação.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Etnicorracial com o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais;</li> <li>- Elaboração de propostas para as escolas desenvolverem projetos;</li> <li>- Elaboração da proposta curricular para o município com os conteúdos de todas as séries (da educação infantil até a EJA);</li> <li>- Oficinas para orientar os professores a trabalharem na sala de aula com a disciplina e com a temática racial;</li> <li>- Oficina sobre o trabalho com a Lei 10.639/03 e como trabalhar a educação e a diversidade;</li> <li>- Palestras sobre o tema diversidade cultural e combate ao preconceito racial;</li> <li>- Encontros pedagógicos voltados para essa questão;</li> <li>- Acompanhamento e orientação de professores e coordenadores;</li> <li>- Formação continuada para os professores;</li> <li>- Elaboração de módulo com textos, leis, decretos, diretrizes e textos diversos que abordam questões inerentes ao negro;</li> <li>- Orientações no diário de classe e Plano de aula;</li> <li>- Parcerias com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere/UESB) e com o movimento negro local (Mocambo Odara);</li> <li>- Conferência sobre Igualdade Racial.</li> </ul>

(conclusão)

Gerências de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações de planejamento;</li> <li>- Indicações do núcleo nas escolas para discussão sobre a temática;</li> <li>- Participação em eventos no dia 20 de novembro;</li> <li>- Realização de mostras culturais, intercâmbios e palestras;</li> <li>- Levantamento e aquisição de livros e materiais sobre a temática;</li> <li>- Execução de projetos.</li> </ul>
Diretoria de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada;</li> <li>- Visibilidade das ações dos professores;</li> <li>- Projeto Beleza Negra na escola;</li> <li>- O projeto Movimento Negro das Escolas Municipais;</li> <li>- Incentivo aos professores na participação da Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira;</li> <li>- Articulação com o Conselho Municipal de Educação.</li> </ul>

Fonte: Pesquisa direta dos autores, 2014.

As iniciativas, em nível municipal, apresentadas no Quadro 1, revelam que a maioria das ações é direcionada aos professores/as e realizadas essencialmente na esfera da divulgação da Lei 10.639/03, incentivando à realização de projetos, formação continuada, orientação aos professores/as e vivência de práticas culturais afro-brasileiras.

### Considerações finais

Diante desses caminhos trilhados pelo município de Jequié, a partir da implementação do Decreto nº 8.559/06, podemos dizer que as ações realizadas foram significativos avanços no sentido de demonstrar o compromisso com a educação das relações etnicorraciais, com a valorização da história, da cultura e da diversidade da população negra, reconhecendo seu papel na constituição do povo brasileiro e da população local. O discurso de Lélia González, a seguir, reafirma essa nossa percepção.

Depois de toda a luta, o bom foi ver que os nossos esforços não foram em vão. Houve um bom trabalho desenvolvido nas escolas e estas estão começando a ver o assunto sob outra ótica. Que o trabalho na comunidade escolar e o sentimento de pertença seja ampliado, ganhando maior visibilidade! Que esse trabalho ocorra nas escolas municipais! Essa é a nossa meta. (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

De acordo com Bernstein (1996), um controle direto por parte do Estado sobre as escolas através dos currículos, da avaliação, pode limitar a influência da recontextualização pedagógica. Embora o discurso oficial e pedagógico da materialização da Lei na prática pedagógica e no currículo tenha o seu caráter inclusivo e democrático, na prática, podem ocorrer processos de exclusão ou de inclusão, por meio do discurso pedagógico (campo da reprodução) materializado nas salas de aulas.

Com efeito, percebemos que há uma fonte de conflitos e resistência entre o campo recontextualizador pedagógico e o campo recontextualizador oficial, o que leva os sujeitos a se verem como impossibilitados a reproduzir o código de transmissão desejado, uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado e é, ideologicamente, reposicionado e transformado no campo original de sua produção para sua reprodução, sofrendo mudanças do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: José Gimeno Sacristán. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 108-125.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Orientadora: Maria Ines de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.01, p.98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Ana Maria. et al. **Socialização primária e prática pedagógica.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.19, p.49-87, 2003.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos**

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 177-197	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

**da sociologia e da linguagem.** Tese (doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Orientadora: Maria Helena Degani Veit.

RAMOS, Pedro Henrique da Silva Melgaço. **O Currículo do Curso de Mecânica do CEFET-MG: uma análise a partir de Basil Bernstein (1968-2009).** Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Orientadora: Maria Ines Salgado de Souza.

SANTOS, Lucíola Lícínio de Castro Paixão. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.120, p. 15-49, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, vol.63, p. 489-506, set./dez, 2007.

*Profª. Me. Janyne Barbosa de Souza*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Grupo de pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB  
E-mail: jany462@yahoo.com.br

*Prof. Dr. José Jackson Reis. dos Santos*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de  
Pessoas Jovens, Adultas e Idosas  
E-mail: jackson\_uesb@yahoo.com.br

*Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Grupo de pesquisa  
E-mail: dodoeugenio@yahoo.com.br

Recebido em: 29 ago. 2014.  
Aprovado em : 12 dez. 2014.



## ARTIGO

### **Discursos em torno da gestão educacional sobre qualidade da educação**

Discourses on educational management about the  
quality of education

Discursos alrededor de la gestión educativa sobre la  
calidad de la educación

*Sandra Márcia Campos Pereira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Vanusa Ruas Freire Viana*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Sintia Maria Gomes Ferraz*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

#### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar discursos construídos em torno da gestão educacional para construção de uma educação de qualidade. Cabe destacar que esse texto está inserido na pesquisa intitulada “eleição para diretor de escola: democratização da gestão educacional no estado da Bahia”. A metodologia utilizada neste texto é de cunho qualitativo em que realizamos análise bibliográfica e documental. Para analisar os dados recorreremos à análise do

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 199-218	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux, pincelada pelas ideias de Michel Foucault. Como resultados parciais podemos apontar: a) o discurso em torno da qualidade da educação perpassa vários lugares ocupados por sujeitos/instituições, porém o direcionado para a gestão como meio para alcançar a qualidade ganha destaque a partir da década de 1990; b) o sentido atribuído à gestão educacional, sobretudo a gestão democrática da educação, muda de acordo com sujeitos/instituições que o enunciam; c) a eleição para diretor de escola, apesar de ser instrumento importante na construção e consolidação da gestão democrática da educação, não se efetiva por decreto.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Eleição para diretor de escola. Qualidade da educação.

### Abstract

This article aims to analyze discourses on the educational management in order to build an education with quality. It is up to be mentioned that this text is inserted in the research entitled “election for a school director: democratization of the educational management in the state of Bahia.” In this text a bibliographic and documentary analysis was carried out and a qualitative approach methodology was used. In order to analyze the data we turned to the French line discourse analysis by Michel Pêcheux, influenced by Michel Foucault’s ideas. As partial results we can point out: a) the discourse about the quality of education passes through many places occupied by individuals/institutions, but the one which has been directed to the management as a means to achieve quality, began to be highlighted in the 1990s; b) the meaning attributed to educational management, especially the democratic management of education, changes according to subjects/institutions which enunciate it; c) the election for a school principal, although being an important tool in the construction and consolidation of the democratic management of education, is not put into effect by decree.

**Keywords:** Democratic management. Election for a school principal. Quality of education.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los discursos elaborados en torno a la gestión de la educación para construir una educación de calidad. Cabe señalar que este texto está inserto en la investigación titulada “La elección de director de la escuela: la democratización de la gestión de la educación en el estado de Bahía La metodología utilizada en este estudio es un enfoque cualitativo, en el que llevamos a cabo análisis bibliográfico y documental. Para analizar los datos nos volvemos hacia el análisis del discurso de línea francesa, derivado de



Michel Pêcheux, pincelada por las ideas de Michel Foucault. Como resultados parciales podemos citar: a) el discurso sobre la calidad de la educación sobrepasa muchos sitios ocupados por individuos/instituciones, pero el dirigido a la gestión como medio para lograr la calidad, se ha destacado desde la década de 1990; b) el significado que se atribuye a la gestión educativa, sobretudo a la gestión democrática de la educación, cambia según los sujetos / instituciones que lo enuncian; c) la elección de director de la escuela, aunque sea una herramienta importante en la construcción y consolidación de la gestión democrática de la educación, no se efectúa por decreto.

**Palabras clave:** Gestión democrática. Elección de director de escuela. Calidad de la educación.

Este artigo tem por objetivo analisar discursos construídos em torno da gestão educacional para construção de uma educação de qualidade. Cabe destacar que esse texto está inserido na pesquisa intitulada “eleição para diretor de escola: democratização da gestão educacional no estado da Bahia”. A gestão educacional assume lugar de destaque na década de 1990 em um contexto de Reforma Educacional. Nesse cenário, o tom dos discursos que circulam é o da gestão democrática, sendo entendida em, alguns casos, como meio para a busca da qualidade da educação. Nesse sentido, a forma de provimento ao cargo de diretor de escola assume papel importante nesta discussão, uma vez que as práticas autoritárias representadas por indicação política não cabem em um contexto democrático. É nesse cenário que se insere nossa questão de pesquisa: a eleição para diretor de escola da rede estadual representa a democratização da gestão educacional na Bahia? Nosso objetivo é analisar a democratização da gestão educacional no estado da Bahia por meio do processo eleitoral para diretor de escola estadual em Vitória da Conquista-Ba. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo em que realizaremos análise bibliográfica, documental e trabalho de campo. Para analisar os dados recorreremos a análise do discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux, pincelada pelas ideias de Michel Foucault.

## Contextualizando o debate

A educação brasileira continua com dificuldades para superar as questões referentes à qualidade oferecida às crianças e aos jovens que frequentam a escola pública. Em pleno século XXI, período em que aprimoramos a revolução tecnológica, nos meios de informação e comunicação, intensificando a globalização da sociedade, ainda convivemos com analfabetismo, com estudantes que não dominam conteúdos elementares que deveriam ser ensinados pela escola, nem tampouco têm formação para o exercício da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho como preconizam a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9393/96).

Neste cenário, temos políticas públicas que visam amenizar um problema que está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país. Política pública entendida na perspectiva apresentada por Gomes (2011, p. 20). como “uma forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade”.

Por seu caráter polissêmico e por agregar em seu sentido positivamente a qualidade tornou-se um ideal a ser perseguido nessa seara educacional e um valor para medir uma boa educação. Nesta perspectiva, temos na década de 1990, na reforma educacional, marcada pelo direcionamento neoliberal no papel do Estado, um destaque para esta questão, direcionando as discussões em torno da política educacional para a falta de qualidade do sistema educacional brasileiro. Neste período temos forte influência do Banco Mundial no direcionamento de nossa política educacional, influência esta que tem origem na década de 1970.

Com a mudança de governo em 2002 temos avanços, mas muita continuidade da gestão anterior. Temos o envolvimento da sociedade civil, na busca por uma educação melhor. O que poderia parecer um retorno ao movimento da década de 1980 em defesa da educação pública, onde se destaca o Fórum Nacional em defesa da escola

pública, possui uma vertente diferente, ou seja, enquanto neste período havia a reivindicação por uma atuação mais ampla e melhor do poder público no direcionamento da política educacional brasileira, com o século XXI sobrevivemos aos ataques conservadores dos ditames do mercado na condução do Estado e observamos uma reorganização em torno das questões educacionais, em que a sociedade civil se apresenta junto ao Estado e ao capital nesta busca, como podemos observar nas várias Organizações não governamentais (ongs) atuando na educação. Certamente com propósitos que se aproximam e com outros que se distanciam.

Nessa perspectiva, Barroso (2005) afirma que com o século XXI a euforia neoliberal diminuiu, inclusive entre seus promotores como Banco Mundial, OCDE, etc. As crises que acometeram vários países em vários continentes contribuíram para uma redefinição entre economia e política no processo de desenvolvimento.

O autor continua dizendo que falta ao mercado sensibilidade para atender aos que estão à margem do mercado educativo; por outro lado o Estado não tem que ficar com a função apenas de atender aos excluídos. Diante da crise do Estado Providencia, “se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública” (BARROSO, 2005, p.22).

Assim, fica explícito a necessidade de recomposição entre Estado e mercado, no que tange ao fornecimento e financiamento de serviços públicos. Nesse contexto, além de pensar as questões técnicas é necessário colocar as questões políticas. “É pensar a escola a partir de um projeto de sociedade” (CANÁRIO, 2002 apud BARROSO, 2005, p. 21)

Diante do exposto, talvez possamos afirmar que caminhamos para implementação de política de Estado, com o regime de colaboração entre União, estados e municípios. Segundo Oliveira (2011, p. 7), políticas de Estado “são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

Nessa perspectiva, o Plano de Ações Articuladas (PAR) vislumbra esta possibilidade, além da intenção de construção de um sistema educacional a partir do novo Plano Nacional de Educação (PNE), mas precisamos de mais estudos para fazer afirmações neste sentido.

### Historicizando o percurso a partir dos anos de 1980

Romanelli (2005) diz que a preocupação com a falta de qualidade já estava presente na primeira metade do século XX. Verificamos, então, que este problema não é novo, mas o enfoque que lhe é dado sim; isto é, naquele período o discurso é proferido pela elite, que tinha na educação elemento de diferenciação com as camadas populares, e à medida que o governo atendia às reivindicações dos trabalhadores por educação, expandindo o acesso, ameaçava o *status quo* desta elite. Diferentemente do sentido que lhe é dado nas últimas décadas, sendo concebido como elemento integrador, de justiça social, de universalização de um direito garantido constitucionalmente, centrado na racionalidade administrativa, tendo por parâmetro a eficiência e a eficácia na gestão.

Segundo Foucault (1996, p. 26) “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Isto é, a ordem do discurso é uma ordem do *enunciável*. A volta de certos enunciados e autores não acrescenta nada ao que já foi dito, mas reafirma discursos, textos e autores. [...] “Por isso, nessa repetição do ‘mesmo’, nessa ‘volta’ do mesmo há um novo sentido que se constitui [...]” (GREGOLIN, 2001, p. 73).

A reivindicação dos anos de 1980 pela democratização da educação buscava a qualidade, não em oposição à expansão quantitativa, mas como complemento a esta, pois se pautava não apenas pelas tristes estatísticas com relação à evasão e à repetência, mas também quanto às condições de trabalho docente e de funcionamento das escolas, da deteriorização dos salários, da falta de formação dos profissionais da educação, enfim, falar de qualidade não se restringe a eficiência e eficácia, mas a todo um contexto educacional que perpassa várias questões de ordem econômica, política e social.

Assecuramos na Constituição Federal de 1988 o princípio da qualidade da educação, presente no artigo 205, inciso 7. Porém, adentramos a década de 1990 com ampliação dos direitos sociais garantidos constitucionalmente, todavia com o Estado mergulhado em uma crise fiscal, intensificada pela dívida externa, possuindo discurso conservador, concretizado por meio de políticas em prol do capital em detrimento do social. Como diz Peroni (2003, p. 50), com a Constituição em 1988 temos “política social sem direitos sociais”.

Encontramos na década de 1990 três olhares para a discussão e atribuição de sentido para qualidade da educação, que iniciam nos anos de 1980. Assim, apresentamos esses lugares a partir dos interesses que representam: a) Estado, representado por um governo que visa implementar o estado mínimo; b) Banco Mundial, representando o Capital (o Banco Mundial é justificado neste trabalho devido a grande influência que exerceu na definição da nossa política educacional neste período). c) Sociedade civil, representada pelos movimentos em prol da educação pública democrática e de qualidade (aqui utilizamos autores que abordam esta questão e o Fórum em Defesa da escola pública, além dos desdobramentos deste).

Qualidade para o governo é priorizar a eficiência e a eficácia, ganhando terreno quando os resultados do sistema educacional denunciam a gritante situação da educação no que tange à evasão e à repetência dos alunos, elevando os gastos públicos com educação. Não podemos esquecer de trazer para esta discussão o crescente papel que as avaliações externas passam a ocupar como meio para realizar diagnósticos da situação educacional do país e que a ênfase, na maioria das vezes, recai sobre a aprendizagem dos alunos medida por meio de instrumentos questionáveis, uma vez que são padronizados, não considerando as especificidades das regiões do país, a identidade das escolas, priorizando conteúdos. Assim, percebemos que o entendimento sobre a qualidade aqui é restrito se comparado à concepção apresentada anteriormente.

Podemos evidenciar esta concepção nas ideias apresentadas por Xavier et al (1992) em que destacamos o estabelecimento de Padrões Mínimos de Funcionamento (PMF), entendido como limite do poder público para oferecimento de educação à população. A equidade defendida por estes autores é restrita ao mínimo para todos, o que já é uma contradição, pois este mínimo não assegura a inserção do cidadão na sociedade, mínimo que não forma o sujeito crítico e reflexivo, mínimo que transforma a equidade em segregação, pois oferece coisas diferentes a sujeitos diferentes, mantendo a estrutura econômica, política e cultural dentro da ordem estabelecida. Assim, no lugar de emancipar, a educação oferecida reprime. Como diz Coomonte (2002), a educação reflete a sociedade que temos.

A equidade pensada como mínimo também está presente nas diretrizes educacionais do Banco Mundial. Fala-se em mínimo de educação e em mínimo de qualidade. Esses enunciados produzem várias interpretações, como podemos constatar nos argumentos utilizados por Xavier et al (1992) ao falar da escassez de recursos e da ineficiência do sistema educacional, argumento também presente no discurso do Banco Mundial.

No que diz respeito ao Banco Mundial, a preocupação com a qualidade aparece em seus documentos a partir dos anos de 1980, quando muda o direcionamento de seus empréstimos para a educação. Esta “preocupação” demonstrada pelo Banco é pautada pelo baixo desempenho do sistema educacional. Mais uma vez entramos na questão da eficiência e eficácia e, conseqüentemente, no alto índice de evasão e repetência. É nesse ponto que a política do governo converge com os problemas educacionais identificados pelo Bird, fazendo com que ambos, em projetos realizados em “parceria”, busquem o mesmo objetivo: a qualidade da educação.

O Bird é uma das agências que integram o Banco Mundial. Foi criado em 1944, junto com o FMI, visando à reconstrução da Europa após a Segunda Grande Guerra. Dessa época até os dias atuais, século

XXI, passou por várias mudanças, quer na área de atuação ou na importância que assumiu. Direcionando sua atenção para o setor social a partir do final da década de 1960, faz seu primeiro empréstimo para a educação brasileira em 1971. Desde então, sua influência e participação no setor educacional do Brasil vêm aumentando.

Segundo Fonseca (1998), a influência do Banco na política educacional brasileira fica evidenciada por sua participação na própria definição dessa política. A autora afirma que

A análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, mostra que a experiência não corresponde às expectativas do setor público. Embora os acordos internacionais fossem justificados pela capacidade de gerar mudanças estruturais na educação, o que se percebeu é que as ações de cooperação técnica limitaram-se ao desenvolvimento de alguns fatores convencionais e constituíram mais um esforço ao funcionamento rotineiro do processo escolar do que propriamente uma mudança qualitativa do quadro educacional. (FONSECA, 1998, p.65).

Para Pereira (2001), essa fala de Fonseca reforça a crítica dirigida às prioridades estabelecidas nos projetos educacionais financiados pelo Banco, uma vez que elas enfatizam a gestão administrativa como fator fundamental para otimizar os custos, a manutenção da rede física e a compra de insumos educacionais como meio para melhorar a qualidade da educação.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Bird se torna a principal agência internacional a investir na educação dos países pobres. De acordo com o documento *Estratégia y Prioridade para la Educación* (1996), que estabelece diretrizes educacionais para os países que recorrem aos recursos do Banco Mundial na década de 1990,

[...] Es actualmente la fuente principal de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo y proporciona

alredor de la cuarta parte de todo el apoyo externo [...]. El total de préstamos para educación en los últimos 30 años, hasta el ejercicio de 1994, asciende a \$19.200 millones para más de 500 proyectos en más de 100 países. Los compromisos de préstamo asciende actualmente a \$ 2.000 millones por año. (BIRD, 1996, p. 162).

Para esse período, a prioridade para a educação desses países, segundo olhar do Banco, deveria ser equidade e qualidade. No caso do Brasil - que de acordo com dados oficiais, na última década do século XX já estava quase universalizando o ensino fundamental - o problema é a falta de qualidade do sistema educacional, uma vez que o país registra alto índice de reprovação e evasão escolar, o que evidencia baixa produtividade, ou seja, ao considerar que a educação possui um produto medido por seu resultado, não alcançando a eficácia e a eficiência esperados significa que o sistema não obteve a produtividade desejada.

Por fim, a qualidade defendida por setores da sociedade ligados à educação, no qual colocamos entidades ligadas à educação (Anped, Cedes, Ande, partindo das Conferências Brasileira de Educação e do Fórum em defesa da escola pública, que surge a partir desta conferência) e autores utilizados nesta pesquisa (RIOS (2001), DEMO (2004), COOMONTE (2002) que defendem a qualidade numa perspectiva diferente da apresentada pelo MEC e pelo Bird. Esta compreensão ganha força com os movimentos sociais no período das reivindicações pela redemocratização do país, entende a educação pública como democrática e universal, pois é para todos independentemente de raça, etnia, classe social, etc. É não governamental, não está ligada a agências financeiras internacionais, é o ponto de partida para a discussão sobre qualidade, pois assume lugar de resistência ao poder (FOUCAULT, s.d.) instituído no direcionamento da política educacional.

Na década de 1980 as Conferências Brasileiras de Educação (CEB), organizadas pelas entidades: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional de Educação (Ande) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) têm papel



fundamental no cenário nacional, na defesa da escola pública democrática, com qualidade e laica. É desta organização que nasce o Fórum em defesa da escola pública. Segundo Pino (2014,p. 01),

A origem do fórum foi o movimento, ancorado nas Conferências Brasileiras da Educação-CBE, compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional.

A IV Conferência Brasileira de Educação (CEB) ocorrida em 1986 lança a carta de Goiânia, local onde ocorreu a Conferência, visando a indicação de propostas para a nova Constituição, promulgada em 1988. Este documento destaca que:

No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, s.p.)

Entre os 21 princípios da Carta de Goiânia (1986), destacamos o segundo:

Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local. (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, s. p.).

Trazendo para este texto contribuição de alguns teóricos sobre qualidade da educação, Rios (2001) afirma que o discurso da qualidade da educação na história da educação brasileira tem sido recorrente. Qualidade é um termo que possui vários significados. Um dos significados do termo é “de boa qualidade” o que explica o fato de os documentos considerarem a qualidade sinônimo de boa educação.

Entretanto, quando se fala em educação de boa qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2001, p.68-69).

Qualidade remete à intensidade, pois “[...] tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter” (DEMO, 2004, p. 11).

Diante do exposto, fica evidenciado que a busca por uma educação de qualidade é explicitada por vários sujeitos/organismos, representando diversos lugares na sociedade. Poderíamos dizer, então, que esta busca estaria inserida em um dos sistemas de exclusão do discurso citados por Foucault (1996), isto é, seria a vontade de verdade, uma vez que ela e seus efeitos fossem mascarados, tivessem opacidade pela própria verdade. Assim, “[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 1996, p. 20). Se estendendo há décadas e infelizmente ainda reivindicada no decurso do século XXI.

No próximo item discutimos a gestão educacional devido à importância que lhe é atribuída a partir da década de 1990.

## **Discutindo gestão**

A década de 1980 marca a redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal, embora mantendo as marcas da continuidade, como afirma Peroni (2003, p.43):

A Nova República, marcou a ‘continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a república que nasceu de seu ventre havendo, assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo.

Na questão econômica, a elevada dívida externa agrava a crise fiscal do país aumentando o distanciamento do Estado das políticas sociais. O agravamento da crise cria as condições adequadas para a reforma do Estado, direcionada para a cartilha neoliberal. Nesta perspectiva, é adotado “modelo de administração racional ou gerencial que surge como modelo da reorganização do Estado em decorrência do novo modelo econômico em âmbito global” (BARROSO, 2005).

A necessidade de modernizar o Estado evidencia a urgência da reforma de seu aparelho, sendo criado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso um ministério com este propósito, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Para Peroni, (2003, p.58),

A reforma do estado deve ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

O novo tom no direcionamento do Estado é a descentralização. A gestão das políticas educacionais e sociais nos governos latino-americanos tem sido caracterizada pela “formulação no nível central e a descentralização na implementação ou execução local” (OLIVEIRA, 2011, p. 82). Medidas reforçadas pelas reformas na década de 1990.

Com a descentralização procura-se dar outra impressão a gestão da educação, pautada em modelo democrático, horizontal, na divisão da responsabilidade, na divisão do poder. Nessa perspectiva, a descentralização passa a ser a nova forma de administrar e gerenciar os sistemas de ensino.

Temos no discurso intenções democráticas, apropriadas dos movimentos da sociedade civil, que na prática não passam de retórica ao transferir a responsabilidade pela oferta da educação aos governos locais e as escolas, ficando a União com a função de elaborar as políticas e controlar os resultados por meio de avaliações.

Nessa perspectiva, temos um modelo centrado na eficiência e eficácia. A prioridade é com os resultados finais (matrícula, aprovação, evasão, repetência), desconsiderando o processo. Por fim, poderíamos dizer que desloca a escola de sua função social, transformando-a em produtora de resultados.

Nesse cenário de descentralização, marcado pela opacidade do significado de democracia, a gestão educacional passa a ser vista como fundamental para alcançar os resultados esperados pelo governo. Não podemos negar que a descentralização, em tese, rompe com as práticas autoritárias na relação do Estado com a sociedade, todavia precisamos ficar atentos aos deslocamentos sofridos.

É nesse contexto de opacidade em que os interesses ficam confusos, misturados, que a gestão democrática da educação passa a ganhar materialidade, embora com foco direcionado para eleição de diretor de escola.

Ao discutir gestão democrática, cabe ênfase na forma de provimento ao cargo de diretor, uma vez que, apesar de estarmos em um contexto de reivindicações por transparência, participação, autonomia, entre outros, o cargo de diretor de escola, em alguns contextos, ainda é moeda de troca nas negociações político-partidárias. Apesar de reivindicarmos formas democráticas como a eleição, ainda temos um longo e árduo caminho a percorrer.

Defendendo a eleição para diretores, Paro (1996, p.42) ratifica:

A eleição não pode ser entendida apenas como um critério de escolha, e sim como uma alternativa de soberania dos eleitores que se deve efetivar de forma plena. Ou seja, não basta atender a população no momento de prover o escolhido no posto de diretor, é preciso que aquela tenha assegurado o direito de acompanhamento democrático do eleito em sua função [...].

Concordamos com Paro (1996), porque apenas realizando eleições não vamos democratizar a educação, sendo necessário, entre outras questões, oferecer as condições materiais, objetivas e subjetivas para

a efetivação da gestão democrática. Sem estas condições, o sentido é esvaziado e corremos o risco de produzir e legitimar discursos distorcidos sobre a eleição de diretores.

Ainda com relação à gestão democrática, Dourado (2003) chama a atenção para o fato de que um diretor escolhido por meio democrático não significa que tenha prática democrática.

Refletindo sobre a contribuição que Dourado (2003) traz para o debate, fica evidenciado que não podemos ingenuamente acreditar que, por si só, a implementação de um ou outro aspecto da gestão democrática vai resolver os problemas educacionais.

Em 2008, o Governo do Estado da Bahia lança o documento “Compromisso de gestão de qualidade da educação”, instituído pela Portaria nº 4.011/2008. De acordo com o 1º artigo, parágrafo 1º, será formalizado mediante assinatura de Termo de Compromisso entre a Secretaria da Educação e as unidades escolares. O parágrafo 2º afirma que “o compromisso implica em obrigações recíprocas, de mútuo apoio, visando à melhoria dos resultados educacionais”. Este documento explicita que este compromisso “não traduz um trabalho a mais para nossos professores e gestores, mas uma concentração de esforços”. Está organizado a partir de 3 eixos: o foco da escola na aprendizagem; a democratização da gestão da escola; a integração da escola à sua comunidade.

No estado da Bahia, a escolha de diretor de escola sofreu mudanças no final de 2008, uma vez que até 2007 não havia eleição de diretor de escola. Este foi um marco na compreensão da gestão democrática da educação no Estado, marcado por influência política conservadora e autoritária. O princípio da participação e da vontade coletiva não era contemplado neste contexto, pelo contrário, o apadrinhamento político era a prioridade.

Depois da virada política com a eleição de Jacques Wagner (do Partido dos Trabalhadores - PT), vencendo o Carlismo nas urnas, marca política do estado, o que simbolicamente é muito significativo para

superar o coronelismo baiano, esperávamos atos do governo no que tange à educação que superasse o modelo anterior.

Como um dos compromissos de campanha, em 2008, ocorre eleição para colegiado escolar e, posteriormente, eleição para diretor de escola. Esta ordem se deu porque o colegiado ficou responsável pela eleição de diretor. Os interessados em concorrer à eleição deveriam ter sido aprovados no curso de gestão oferecido pelo governo do estado.

O Edital nº 07-2008 que trata da abertura de inscrição para o curso de gestão escolar e para o processo seletivo em unidades escolares da rede pública estadual de educação afirma que “o processo seletivo tem como objetivo consolidar uma gestão escolar democrática, estimulando a participação da comunidade a assumir coletivamente a construção de uma educação de qualidade nas escolas” (BAHIA, 2008).

A segunda eleição para diretor de escola do estado da Bahia aconteceu em 2011, três anos após o primeiro pleito. De acordo com informações da Direc 20 (Diretoria Regional de Ensino), em 2011, a eleição ainda não se fez presente em todas as escolas. Alguns dos motivos apresentados foi a dificuldade para formar chapa, aprovação dos candidatos no curso de formação de gestores escolares. Como a pesquisa ainda não foi concluída, não é possível apresentar o resultado sobre a contribuição da eleição para a qualidade da educação nas escolas de Vitória da Conquista/Ba.

Não podemos negar que este é um passo significativo para democratizar o espaço escolar, mas precisamos ficar atentos para não nos contagiar em demasia com uma experiência nova no contexto baiana, pois este é apenas o começo de um longo caminho. Fazemos esta observação porque reconhecemos o avanço, mas, por outro lado, sabemos como é difícil superar vícios e práticas que permearam nossas relações educacionais por tanto tempo. Falamos da dificuldade em superarmos as relações clientelistas e autoritárias enraizadas na nossa história, da relação patrimonialista estabelecida com o setor público, como nos lembra Mendonça (2000).

Precisamos ficar atentos, pois eleger colegiado escolar e/ou diretor de escola não significa necessariamente que a escola tenha se tornado democrática; é necessário que este espaço realmente tenha se democratizado.

Finalizamos com a citação abaixo por acreditar no potencial da gestão democrática da educação como meio, não apenas para melhorar a qualidade da educação, mas também pelo grande poder de formação do cidadão, de mudanças de práticas e concepções, de base para construção de uma sociedade realmente democrática.

A gestão democrática é, também, uma tentativa de organização da sociedade, o que configura ainda mais fortemente a sua natureza material, já que estas tentativas se realizarão com menor ou maior intensidade tendo em vista o desejo político de todos os agentes envolvidos e a viabilidade formal pela existência de legislação e normas que lhe dê amparo legal. (MENDONÇA, 2000, p. 25).

Não podemos esquecer que a gestão democrática da educação é bandeira de luta das reivindicações em prol da busca da qualidade da educação e reflexo das batalhas pela redemocratização do país nos anos de 1980.

## Referências

BAHIA. **Lei nº 8261 de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino fundamental e médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador, 2002.

BAHIA. **Decreto nº 11.218**. Regulamenta o art. 18 da nº 8261, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno para o preenchimento dos cargos de diretor e vice-diretor de escolas públicas do Estado da Bahia, e dá outras providências.

BAHIA. **Edital nº 07 de 2008**. Abertura de inscrição para o curso de gestão escolar e para o processo seletivo em unidades escolares da rede pública estadual de educação. Salvador, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial para los países en desarrollo**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1996.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, abr./jun. 2005. p. 725 – 751. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CARTA DE GOIÂNIA, 1986. Disponível em: <[http://floboneto.pro.br/\\_pdf/outrosdoc/cartadegoia%C3%A2nia1986\\_4cbe.pdf](http://floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoia%C3%A2nia1986_4cbe.pdf)> Acesso em: 27 abr 2014.

COOMONTE, Antonio Vara. Condições socioestruturais da escola. In: FERREIRA, Naura Sirya Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Sirya Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-95.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista da faculdade de educação da USP**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37 – 69, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Disponível em: <[www.gpef.fe.usp.br/teses/o-sujeito-e-o-poder.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/o-sujeito-e-o-poder.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2015.



GREGOLIN, Maria do Rosário et al. **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GOMES, Alfredo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MEDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de doutorado. Orientador: Newtom Antonio Paciulli Bryan.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011. p. 323-337. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3 ed. Tradução de Enni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto nordeste de educação básica (1994 – 1999): uma análise da participação do Banco Mundial na definição da política educacional brasileira**. Araraquara: UNESP, 2001. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Maria Tereza Miceli Kerbauy.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum nacional em defesa da escola pública Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>> Acesso em: 27 abr. 2014.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos et al. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, Candido Alberto; SOBRINHO, José Amaral (Org). **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica**. Brasília: Ipea, 1992.

*Profa. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão na Educação

Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio

E-mail: sandracampos.2005@uol.com.br

*Profa. Me. Vanusa Ruas Freire Viana*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão na Educação

Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio

E-mail: nusafreire@hotmail.com

*Mestranda SINTIA MARIA GOMES FERRAZ*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão na Educação

Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio

E-mail: sintia\_pedagoga@hotmail.com

Recebido em: 24 jul. 2014.

Aprovado em: 18 set. 2014.

## ARTIGO

### **Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente**

Continuing education of the early-grade teachers in the primary education and its implication to the teaching work

La formación continuada de los profesores de los primeros años de la educación primaria y sus implicaciones para la docencia

*Carina Rafaela de Aguiar*

Universidade da Região de Joinville

*Márcia de Souza Hobold*

Universidade da Região de Joinville

#### **Resumo**

O presente artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa referente as ações de formação continuada para os docentes que trabalham nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da região sul do Brasil. O objetivo central é conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as características mais importantes que um curso de formação continuada deveria contemplar. Fundamentaram teoricamente os dados Imbernón (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) e Formosinho (2009). Entende-se a formação continuada como um processo contínuo de mudança e ressignificação, e não mais como um acúmulo de conhecimento por meio de palestras e cursos. A pesquisa

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 219-235	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

desenvolvida é do tipo *survey* e o questionário foi o instrumento de coleta de dados. Responderam ao instrumento de pesquisa, 140 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concursados, formados em pedagogia e com 40 horas de contrato de trabalho. Os resultados apontaram que as características que mais se sobressaem são o enfoque nas práticas pedagógicas e o envolvimento e participação do professor nessa formação. Assim, percebe-se o anseio dos docentes para serem ouvidos, e que seus conhecimentos e experiências vividas no cotidiano escolar sejam levadas em consideração na hora de planejar as ações de formação continuada. Os dados mostram que a Secretaria de Educação poderia se beneficiar com as ideias, opiniões e sugestões dos professores, caso os ouvisse sobre suas necessidades formativas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professor. Anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho Docente. Desenvolvimento profissional do professor.

### Abstract

This article presents the preliminary data from a survey regarding the continuing education actions for teachers working with the early-grade students of the Municipal School Network in a city located in the southern Brazil. The central goal is to understand the perceptions of teachers in the early grades of primary education teaching, about the most important features that a continuing education course should include. Theoretically, Imbernon (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) and Formosinho (2009) substantiated the study. Continuing education is meant to be a continuous process of change and resignification, and not more as a buildup of knowledge through lectures and courses. The survey was carried out through questionnaires, which were used as tools to collect the data. The questionnaires were applied to 140 teachers working with the early grades of the primary education, having passed public service exams, having been graduated in Pedagogy and teaching 40 hours per week. The results showed that the characteristics that head most are the focus on the pedagogical practices and the teacher involvement and participation in this training. Thus, we can see the desire of the teachers to be heard, and that their knowledge and experiences in everyday school life are taken into account while planning the actions of continuing education. The data have shown that the Department of Education might be benefitted with the ideas, opinions and suggestions coming from the teachers, if their training needs could be heard.

**Keywords:** Continuing teacher education. Early primary school grades. Teaching work. Teacher professional development.

## Resumen

Este artículo presenta los datos de una encuesta sobre las actividades de capacitación continuada para los profesores que trabajan con estudiantes de los primeros años de la educación básica en la Red Municipal de Enseñanza de una ciudad del sur de Brasil. El principal objetivo es comprender las percepciones de los profesores de los primeros años de la enseñanza primaria, sobre las características más importantes que un curso de educación continuada debe de ofrecer. Teóricamente los datos de la investigación se fundamentaron en Imbernon (2009), Gatti (2009), Romanowski (2010) y Formosinho (2009). Se entiende la formación continuada como un proceso continuo de cambio y redefinición, y no más como una acumulación de conocimientos a través de conferencias y cursos. En la encuesta desarrollada se utilizó de cuestionarios como herramienta de recolección de datos. Estos cuestionarios fueron contestados por 140 profesores de los primeros años de la escuela primaria, concursados, graduados en pedagogía y con 40 horas semanales de contrato laboral. Los resultados han indicado que las características que más se destacan son: el enfoque en las prácticas pedagógicas y el compromiso y la participación del profesor en esa formación. Así, hemos percibido el deseo de los maestros de ser oídos, y que sus conocimientos y experiencias vividos en el cotidiano escolar sean tenidos en cuenta en la planificación de las acciones de formación continuada. Los datos muestran que el Departamento de Educación podría beneficiarse de las ideas, opiniones y sugerencias de los profesores, si los escucharan acerca de sus necesidades de formación.

**Palabras clave:** Formación continuada de profesor. Años iniciales de la enseñanza básica. Trabajo docente. Desarrollo profesional del profesor.

## Introdução

O tema dessa pesquisa é sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Considerar ouvir a “voz” dos próprios professores sobre como estão participando ou não de seu desenvolvimento profissional e, principalmente das ações de formação continuada, é importante, pois, sabe-se que o professor precisa ser ouvido, para pensar em ações, atividades ou espaços para que ele possa analisar sua prática. É importante que o docente possa expor suas necessidades formativas e que seja partícipe do seu processo de desenvolvimento profissional e

que a escola seja um lócus privilegiado de formação. Nóvoa contribui com a importância do espaço de formação nas escolas, quando comenta que “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p. 49).

Tendo em vista a importância da formação continuada, para a constituição identitária do professor, mais do que nunca, se faz necessário pesquisar essa temática justamente aos docentes. Todavia, pergunta-se: estão sendo organizadas formações apropriadas para os professores? O que está sendo oportunizado aos docentes sob a nomeação de formação continuada? Os docentes estão participando desse processo de organização e elaboração dessa formação que é direcionada a eles?

Essa pesquisa teve como foco a especificidade do desenvolvimento profissional dos professores e a sua participação como coautores no planejamento das formações continuadas, ou seja, buscaram-se dados para conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as características mais importantes que um curso de formação continuada deveria contemplar. Compreende-se que está é uma tarefa essencial, já que será possível, com base nos dados obtidos, planejar políticas públicas para que o trabalho desses professores possa ser desenvolvido com mais efetividade e qualidade.

## **Fundamentação teórica**

Quando pensamos em formação continuada, é preciso pensá-la como parte do ciclo de vida profissional dos docentes e diferenciá-la de desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009) afirma que a formação continuada se revela ligada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais. Quando se fala em desenvolvimento profissional, a mesma autora discorre que essa se volta para os processos, para uma visão mais ampla do crescimento profissional, sendo que o objetivo não está atrelado somente ao desenvolvimento dos professores, mas também ao

aprendizado dos alunos. Ou seja, pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos.

Já Marcelo Garcia (2009b, p. 09) defende que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações para contribuir para a melhoria da política educativa da região”. Assim, é possível perceber o quanto é importante o papel do professor na escola, na comunidade ou/e na sociedade.

Segundo Gatti (2009, p. 93), “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Desse modo, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central na formação dessa nova sociedade. Em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, que meios pode utilizar para melhorar o seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças.

Em consequência, não podemos deixar de levar em consideração o crescente avanço, nos últimos anos, das discussões e ações para a formação continuada dos professores. Sobre esse pressuposto, Imbernón (2009, p. 7) contribui salientando que

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo.

O mesmo autor continua argumentando que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). Nessa afirmação o autor deixa claro o quanto o desenvolvimento profissional dos professores é importante e necessário para formulação de novas políticas e práticas de atuação do professorado. Percebe-se que os avanços ainda são ínfimos sobre as ações efetivas de formação continuada dos docentes da educação básica, mas deixar de reconhecê-los seria no mínimo leviano. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 62, inciso primeiro, estabelece que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério**” (grifos nossos, site do MEC).

### Percurso metodológico

A presente pesquisa é do tipo *survey*, tendo em vista o elevado número de professores participantes (140) e a intencionalidade de fazer um levantamento, ou melhor, uma amostragem, sobre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma Rede Municipal de Ensino, de uma cidade localizada no Estado de Santa Catarina.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão para que os professores participassem da pesquisa: que fossem concursados, que estivessem trabalhando há mais de três anos na Rede, ou seja, não estivessem no estágio probatório, que tivessem a formação no Curso de Pedagogia e que trabalhassem 40 horas/aulas semanais na referida Rede.

O questionário, instrumento de pesquisa, era composto por 24 questões, abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram compiladas no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e as perguntas abertas, foram digitadas na íntegra no programa *Excel*. Em seguida foram agrupadas, tendo-se em



vista identificar tendências, recorrências e contradições que constituíram categorias descritivas.

É importante relatar que além do questionário, também foi realizada a leitura dos documentos da Rede Municipal de Ensino que contextualizaram as ações sobre a formação continuada de professores, bem como a legislação vigente. O confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas auxiliaram na construção de um cenário que oportunizou identificar as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada que recebem da Rede Municipal de Ensino. Essa construção dialogada, entre os diferentes dados que constituem uma investigação, representa o que Lüdke e André (1986) reconhecem como a construção de uma porção de saber, por meio do confronto entre os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado sobre uma temática em estudo.

Para garantir a validade e a confiabilidade das respostas às questões de pesquisa, interpretações foram sendo construídas com base nos dados oriundos dos questionários e do arcabouço teórico que fundamenta a investigação, tendo sempre em vista a questão central de pesquisa: quais as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino? Nesse sentido, é que se apresentaram os principais achados desta investigação tendo como norte responder a referida questão de pesquisa.

### **Análise e discussão dos dados**

Para fins da apresentação dos dados dois eixos serão destacados: perfil ou principais características dos participantes desta pesquisa e as percepções dos docentes sobre as ações de formação continuada. Esta separação servirá apenas para uma organização didática da elaboração escrita, sobretudo tendo em vista que são dados que se complementam e se articulam.

## Dados pessoais dos professores participantes da pesquisa

Participaram dessa pesquisa 180 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destes 180 que devolveram os questionários preenchidos, 140 foram considerados válidos, ou seja, atendiam aos critérios de inclusão já mencionados para participação na pesquisa. Os dados encontrados nessas respostas evidenciaram os conhecimentos, as percepções, os obstáculos e as experiências dos professores no que tange aos cursos de formação continuada.

Sobre as principais características pessoais dos docentes respondentes, salienta-se a preponderância da participação de professoras, sendo 138 (99%) e 2 homens (1%). Diante desse dado, se observa a recorrente feminização do magistério, principalmente em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Segundo relatório da UNESCO (2004, p. 43) “[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado”.

Ao que se refere ao estado civil, 91 (65%) são casados, 20 (14%) são solteiros, 15 (11%) são separados/divorciados, 10 (7%) vivem em união estável e 4 (3%) são viúvos e cerca de 113 professores (88%) têm filhos. Isso mostra que, no caso dos respondentes a esta pesquisa, 72% (101) vivem em união estável.

Dos 140 professores, 128 (91%) já cursaram a pós-graduação em nível de Especialização, e somente um professor cursou o mestrado. Deduz-se que esse número tão baixo de professores mestres na Rede Municipal de Ensino seja oriundo do não-incentivo financeiro por parte do governo municipal para o ingresso no mestrado, bem como de, somente a partir de 2011, ter iniciado o mestrado em educação em uma universidade da cidade.

## **As percepções sobre as ações de formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental: o que revelam os dados**

Para a análise que se segue, será destacada a percepção dos professores sobre as características fundamentais que um curso/palestra de formação continuada deve contemplar. A primeira pergunta analisada é “Assinale as duas características mais importantes de um curso que contribua para a sua formação continuada”. Como a questão era de múltipla escolha, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independente de sua combinação com outras alternativas. A opção “curso que enfoque a prática pedagógica” foi assinalada 120 vezes. Já a “curso que promova maior envolvimento e participação do professor” foi assinalada 71 vezes pelos professores participantes da pesquisa. A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor” foi assinalada 31 vezes. Por fim, “curso que enfoque aspectos teóricos” foi escolhida 27 vezes.

O que podemos perceber desse levantamento, é mais uma vez a preferência dos docentes por cursos de formação continuada que tenham como princípio a participação do professor e que, principalmente, enfoque questões da prática pedagógica. Tardif (2010) traz uma discussão muito pertinente quando fala nos saberes docentes. Trata-se de um campo de pesquisa ainda em ascensão, com meandros por explorar. O mesmo autor ainda esclarece o conceito de saber docente: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). São quatro os saberes destacados pelo autor: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Vale destacar que os saberes experienciais são constituídos na prática, mas também são permeados pelos demais saberes. Nóvoa (2011, p. 75) também contribui com esta discussão quando afirma que

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma ação pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-ação. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação.

Desse modo, mostra-se claro o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo da sua experiência de vida sobre o seu trabalho. E esse conhecimento é importante, é fundamental, ele é saber. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores contemplem esses saberes, que seja aberto um espaço para a discussão e para a reflexão sobre os mesmos. Candau (1996, p. 146) também afirma que é

[...] fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo.

A segunda alternativa mais assinalada, diz respeito a maior participação e envolvimento do professor nos cursos de formação continuada. Lembrando Paulo Freire (1997) e o seu conceito de educação bancária, percebe-se um movimento dos docentes para não mais se aplicar esse tipo de educação. Na visão de Freire, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber. Cria-se então uma relação vertical entre o educador e o educando.

O educador, aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. E claramente, os próprios docentes não querem mais sentar e ficar horas “assistindo ou ouvindo” um curso que não promova a participação ativa.

A alternativa menos escolhida foi “curso que enfoque aspectos teóricos”. Esse dado vem reforçar essa ideia de que o professor precisa ser visto como um profissional ativo, que tem seus saberes práticos e que quer trabalhar os assuntos que o preocupa no dia-a-dia escolar. Muito pouco adianta ficar “depositando” questões teóricas sem que o professor seja ensinado a como relacioná-las com a prática. Vázquez (2011, p. 226) ressalta que “a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir”.

Paulo Freire propõe a Educação Libertadora ou Problematizadora, nela o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa; tornando-se ambos os sujeitos do processo da construção do conhecimento. “Neste sentido, a educação problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos [...]” (FREIRE, 1997, p. 71). Essa é uma característica que os professores valorizam nos cursos de formação continuada: o diálogo, a troca, a problematização. Desse modo, os docentes são vistos como sujeitos do próprio processo de formação continuada, seus saberes são valorizados, pois são ouvidos, compartilhados. Mais uma vez, Vázquez (2011, p. 234) completa “[...] a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a sua prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade”.

Candau (1996) lembra que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, seminário etc., de

conhecimentos ou de técnicas. Mas precisa sim, ser vista como uma área de reflexão crítica, onde as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, se relacionam de modo recíproco.

Dessa forma, pelos dados obtidos nesta pesquisa, constata-se que o professor não quer mais ser ensinado por especialistas que nada tem a ver com o cotidiano da sala de aula. Em outras respostas, às demais perguntas do instrumento de pesquisa, o questionário, os próprios professores externam suas queixas quanto ao tipo de formação continuada que muitas vezes é oferecida a eles: “Nossa maior aflição creio é que muitas vezes se busca ‘copiar coisas das quais não fazem parte da nossa realidade, sendo que acho que se poderiam haver trocas na própria rede, entre profissionais daqui, com realidades próximas”. Outro professor continua: “Normalmente os palestrantes e formadores sabem menos que os professores e parecem que estão alheios aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas”. Nóvoa (2011, p. 18) menciona essa questão quando destaca

a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor”, a terceira mais assinalada, (31 vezes), aponta para algumas questões pertinentes. Uma delas é a prática comum em cursos de formação continuada de trazer especialistas em autoajuda para falar aos professores. Palestras motivacionais, de liderança e até religiosas são apresentadas aos professores. Dentro da perspectiva teórica assumida, crítico-reflexiva, do âmbito progressista, não se entende o espaço disponibilizado para a formação continuada como um espaço aonde caiba esses eventos. É

preciso rever as concepções desses cursos oferecidos aos professores. Não se está querendo dizer que essas palestras são prejudiciais para a pessoa do professor. O que se quer ressaltar é a importância de que nesse espaço de formação continuada docente, possa haver uma sólida relação entre os aspectos pessoais e o contexto escolar. Imbernón (2009, p. 47) contribui quando afirma que: “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente”. O mesmo autor continua ressaltando a necessidade de levar em consideração a idiosincrasia das pessoas e do contexto no qual estão inseridas. Esse é um movimento que não faz parte dos cursos motivacionais. Uma de suas características mais marcantes é a generalização de contextos e ideias, o que serve para uma pessoa, pode servir para todas, independentemente de sua subjetividade, da sua história, da sua cultura.

Seguindo nesse caminho, outra questão analisada, indaga se os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação contribuem para sua formação continuada; dentre os 140 professores respondentes, 79% (111) responderam que sim. Já 10% (14) dos participantes responderam que não, 2% (3) que às vezes contribui e 9% (12) não responderam.

Nos espaços em que podiam comentar a opção assinalada, destaca-se uma resposta: *“Porém, este ano 2012 houve somente um de Ensino Religioso, não me lembro de outro. Obs.: Tenho saudades da época de cursos que transmitiam conhecimento!!!”*.

Nessa fala, nota-se quase um desabafo. O que seriam para esse professor cursos que transmitiam conhecimento?

Outro professor assinalou a mesma opção e complementou por escrito: *“Nos últimos cinco anos a Secretaria da Educação não ofereceu nenhum curso que contribuísse para minha formação”*. Em outros exemplos, os professores comentaram: *“Apesar de assinalar a questão ‘a’, os cursos oferecidos têm sido de pouca contribuição para a formação”*. Os professores revelaram a falta de formação continuada oferecida nos últimos anos quando dizem que *“há 6 anos não há cursos”*.

Também comentaram sobre a relevância dessa formação para os seus dilemas em sala de aula: “*Os cursos contribuem quando apresentam conteúdos que estejam de acordo com a realidade da escola*”.

Por fim, fica claro que os professores querem participar da formação continuada e aprender estratégias que possam ser aplicadas em sala de aula, bem como querem ser consultados, ouvidos e participar das discussões sobre as situações que vivem no cotidiano escolar, ou seja, precisam participar do planejamento das ações de formação continuada. Os dados demonstram que os docentes não querem apenas ficar sentados escutando uma pessoa falar sobre um determinado assunto para, ao término do encontro, perceberem que pouco foi discutido sobre o contexto social, cultural e histórico de que fazem parte e desempenham seu trabalho.

## Considerações

Essa pesquisa desvela aspectos importantes para se entender, se pensar e se repensar a formação continuada desses professores. Para esse artigo apresentam-se dados parciais de uma pesquisa de forma que se contemplassem as percepções dos professores dos anos iniciais sobre as ações de formação continuada.

Ao conhecer as percepções dos docentes, participantes dessa pesquisa, têm sobre o que os cursos de formação continuada, ratifica-se a ideia de que professores, mais do que nunca, precisam ser envolvidos no planejamento de sua formação continuada.

Os dados revelaram que os professores estão ávidos para participar da elaboração e planejamento dos cursos destinados a eles, e que, muitas vezes, são preparados sem nenhuma consulta a priori ou a posteriori. Os professores não querem ser meros expectadores, não querem perpetuar a educação bancária propagada por Paulo Freire. Eles querem cursos que tratem de sua prática cotidiana nas escolas, que os ajudem a (re) pensar diferentes e/ou melhores estratégias para ensinar seus alunos. Os



professores não querem acumular, em seus currículos, palestras e cursos genéricos, eles querem pensar a prática, relacionar os conteúdos teóricos com o que vivenciam no dia a dia escolar, querem, como mostram os dados, a prática pedagógica no centro da sua formação continuada.

Destaca-se a necessidade de repensar as ações de formação continuada objetivando o desenvolvimento profissional do docente e, desse modo, salienta-se que os dados desta pesquisa, pelas “vozes” dos professores, poderão contribuir para a mudança e melhoria da formação continuada na Rede Municipal de Ensino, e quem sabe, em outras realidades da educação pública.

É importante que os professores e os gestores educacionais entendam a formação continuada como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Seguindo esse raciocínio, o desenvolvimento profissional não pode ser esporádico ou pontual; ele precisa ocupar um lugar central na carreira docente, sendo um objetivo permanente a ser alcançado.

Em síntese, a formação continuada dos professores dos anos iniciais precisa ser repensada, melhor planejada, deve haver uma consulta aos professores para saber quais assuntos, temas em que eles precisam se aprofundar, precisam saber mais. Os dados apontaram para alguns caminhos, que se bem estudados e preparados, podem se tornarem medidas públicas bem sucedidas. Fica aberto o desafio para que outras pesquisas se desdobrem e continuem a investigar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

Concorda-se com Romanowski (2010, p. 186) quando esta afirma que “[...] a formação continuada precisa constituir-se como política de desenvolvimento profissional e não apenas como relatórios de programas de investimento financeiro e treinamento de professores”.

Assim, para alcançar esse objetivo, se faz necessário a constituição de uma política de desenvolvimento profissional, faz-se necessário envolver os professores nas discussões, planejamento e avaliação do

processo de formação continuada. São os docentes, com suas reais necessidades formativas, contemplando o contexto histórico, social e cultural, que poderão ajudar a repensar/planejar ações, políticas ou programas de formação continuada.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria. de Medeiros.Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: Tendência atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.140-152.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, São Paulo, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. ISSN: 2176-4360. Disponível em: <[IMBERNÓN, Francisco. \*\*Formação permanente do professorado: novas tendências\*\*. São Paulo: Cortez, 2009.](http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65)%3E.></a>. Acesso em: 10 mar. 2013.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº 8, p. 7-22, jan./abr.2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazio. Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 219-235	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

OLIVEIRA, Formosinho Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

ROMANOVSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibplex, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

*Profª. Me. Carina Rafaela de Aguiar*

Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille.

Professora de Ensino Superior na Associação

Catarinense de Ensino – ACE.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho  
e a Formação Docente - Getrafor.

E-mail: [carinarafaaguiar@gmail.com](mailto:carinarafaaguiar@gmail.com)

*Profª. Drª. Marcia de Souza Hobold*

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal de Joinville – Univille.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho  
e a Formação Docente Getrafor.

E-mail: [marcia.hobold@univille.br](mailto:marcia.hobold@univille.br)



## ARTIGO

### **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional**

Institutional scholarship program of initiation to teaching  
practice: articulating knowledge and professional  
development

El programa institucional de beca de iniciación a la docencia:  
articulándose saberes y desarrollo profesional

*Vanessa Lopes Eufrázio*  
Universidade Federal de Viçosa

*Rita de Cássia de Alcântara Braúna*  
Universidade Federal de Viçosa

#### **Resumo**

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa de mestrado, os quais são provenientes da análise documental do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Pedagogia e das entrevistas realizadas com graduandas participantes do Programa. O estudo teve como um dos objetivos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional. O referencial teórico pautou-se nos estudos sobre

o desenvolvimento profissional de professores, destacando, principalmente, as proposições de Garcia (2009), que enfatiza o caráter processual da formação, a sua dimensão de mudança, bem como sua íntima relação com a escola, contexto concreto onde se desenvolve o trabalho docente. Similarmente, nos valem das contribuições de Tardif (2011), que considera os saberes dos professores como plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes, inscritos no tempo e relacionados à vida e ao contexto de atuação. Com base na análise temática (BARDIN, 2002) constatamos que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional (TARDIF, 2011), bem como os pedagógicos (PIMENTA, 2007). Ainda, avaliamos que o Programa favorece e antecipa a socialização profissional pelos pares, o que parece incidir positivamente no desenvolvimento profissional das licenciandas.

**Palavras chave:** Formação docente. Saberes docentes. Desenvolvimento profissional. PIBID.

### Abstract

This article presents the results of a master's degree research, originating from the documentary analysis of the subproject of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching Practice (ISPITP)/Pedagogy and of the interviews that were done with the undergraduates participating in this Program. One of the objectives in the study was to identify which knowledge was learned, built and mobilized by the undergraduates, in the contexts of training/practice and how they articulate to their professional development. The theoretical reference was based on studies about the professional development of teachers, highlighting mainly the propositions by Garcia (2009), which emphasizes the procedural character of the training, its dimension of changing, as well as its close relationship with the school, concrete context where the teaching work is developed. Similarly, we rely on the contributions by Tardif (2011), who considers the teachers' knowledge as plural, heterogeneous and originated from different sources, registered in the time and related to life and to the performance context. Based on the thematic analysis (BARDIN, 2002), we saw that the undergraduate students took several kinds of knowledge relating to the curriculum, the disciplines, the experience and the professional training (Tardif, 2011), as well as pedagogical ones (PEPPER, 2007). We also evaluated that the program favors and anticipates the professional socialization through peers, which seems to have a positive impact on the professional development of the students.

**Keywords:** Teaching education. Teaching knowledge. Professional development. PIBID.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

## **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de una tesis de maestría, originados del análisis documental del sub-proyecto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) / Pedagogía y de las entrevistas con graduandas participantes del Programa. Uno de los objetivos de la investigación fue la identificación de los saberes aprendidos, construídos y movilizados por las graduandas en los contextos de formación/práctica y cómo se articulan con su desarrollo profesional. El referencial teórico se basó en estudios acerca del desarrollo profesional de los docentes, señalando principalmente, las propuestas DE García (2009), que enfatiza el carácter procesal de la formación, su dimensión de cambio y su estrecha relación con la escuela, contexto concreto donde se desarrolla el trabajo docente. Del mismo modo, contamos con las aportaciones de Tardif (2011), que considera los saberes de los docentes como plurales, heterogéneos y provenientes de diversas fuentes, registrados en el tiempo y relacionados a la vida y al contexto de actuación. Basados en el análisis temático (BARDIN, 2002) hemos constatado que las estudiantes de graduación adquirieron saberes relativos al currículo, a las disciplinas, a la experiencia y a la formación profesional (TARDIF, 2011), así como los pedagógicos. (PIMIEN TA, 2007). Aún, evaluamos que el programa favorece y anticipa la socialización profesional entre los pares, lo que parece impactar positivamente en el desarrollo profesional de las graduandas.

**Palabras clave:** Formación docente. Saberes docentes. Desarrollo profesional. PIBID.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, que tomou como unidade de análise um subprojeto do PIBID relativo ao curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais.

O PIBID é um Programa que acontece desde 2007 por meio de convênios entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa oferece bolsa para licenciandos, para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, bem como para professores da

Educação Básica e das IES para acompanhar e orientar os bolsistas de iniciação à docência.

O referido **Programa vem se materializando no cenário das políticas educacionais brasileiras.** Isso devido ao aumento de bolsas concedidas ao mesmo<sup>1</sup>; além do fato de ter sido institucionalizado por meio do decreto nº. 7.219/2010, bem como incluído na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Isso tudo sugere a preocupação com a sua consolidação e continuidade.

Os objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como o desempenho da escola em avaliações nacionais; e incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus docentes como coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2012).

Segundo o relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), o princípio pedagógico do Programa que inspirou a criação de seus objetivos são pautados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse ensaio, Nóvoa (2009) explicita cinco princípios, os quais, segundo ele, devido a sua importância inspiram muitos programas

<sup>1</sup> Entre o período de 2009 a 2011 foram aprovadas, por meio de editais, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência (BRASIL, 2012).



de formação de professores em várias universidades de referência. O primeiro diz respeito à relevância de o professor concentrar-se na prática e em estudo de casos concretos; o segundo recomenda conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; o terceiro refere-se à dimensão pessoal e relacional; o quarto aborda a necessidade do trabalho coletivo; e o quinto refere-se à responsabilidade social, a comunicação pública dos docentes sobre o seu trabalho.

Garcia (2009), ao analisar conceitos de desenvolvimento profissional formulado por renomados autores, explicita o seu caráter processual e define que o mesmo pode ocorrer de forma individual ou coletiva por meio de experiências formais e informais, que tomam como referência a escola, e contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais do professor. A literatura (DAY, 2001) tem apontado que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado ao processo de mudança, o que implica a aprendizagem docente, a qual, por sua vez, tem como conteúdo os saberes dos professores.

Nessa direção, essa pesquisa teve como um dos objetivos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas<sup>2</sup> nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

Consideramos que o Programa ao favorecer um contexto ímpar de desenvolvimento, ao permitir que as licenciandas experienciem a formação acadêmica no curso de Pedagogia em paralelo com a vivência na escola, pode contribuir, em tese, para que elas redimensionem sua formação atribuindo novos significados ao curso. Desse modo, ficamos instigadas a compreender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento profissional das licenciandas iniciadas na docência por meio do PIBID.

Para tanto, partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que o uso de dados qualitativos pode possibilitar a captura de diferentes significados das experiências vividas, o que pode auxiliar na

<sup>2</sup> O grupo de bolsistas é composto de mulheres na sua totalidade.

compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas relações (ANDRÉ, 1983).

Realizamos um estudo de caso do subprojeto do PIBID/Pedagogia. Um caso é um sistema delimitado, uma unidade específica em que as partes são integradas (ANDRÉ, 1984). Como instrumentos de coleta de dados, nos valem da entrevista semiestruturada e da análise documental.

A entrevista semiestruturada tem um caráter de interação, favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão em sua totalidade, além de permitir a presença atenta do pesquisador durante o processo de coleta de dados. Já a análise documental pode fornecer dados úteis acerca de princípios e normas que regem o comportamento de determinado grupo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANSZNAJDER, 1998).

Na análise dos dados utilizamos a técnica da análise temática, que segundo Bardin (2002), se baseia em desmembramento do texto em unidades, buscando os diferentes sentidos que constituem a comunicação e agrupamento dos mesmos, haja vista sua natureza. Esse processo é possível com base na realização de inferências, procedimento de busca de relações entre o dado e a teoria.

### **Saberes docentes e desenvolvimento profissional**

Os estudos sobre a formação de professores têm se destacado na área acadêmica, tendo em vista um panorama em que o trabalho docente se torna cada vez mais complexo e realizado em contextos de incertezas. As pesquisas mais recentes têm procurado vincular a formação inicial e continuada em um processo contínuo de construção dos saberes e dos saberes-fazeres docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Tais pesquisas sinalizam a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, a significação subjetiva da mesma e da consideração da prática profissional como fonte básica de aprendizagem, embora não única (MIZUKAMI, 1996).

Garcia (2009, p. 10), ao apresentar seis conceitos de desenvolvimento profissional formulado por autores de referência no campo da formação de professores, sintetiza as proposições e esclarece que:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes, quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

A partir de uma atualização do estado do conhecimento<sup>3</sup> acerca dos estudos que abordam o desenvolvimento profissional, constatamos que, de modo geral, esses estudos estão enfatizando a escola como lócus de aprendizagem, considerando o diagnóstico dos problemas que afetam a instituição e a sistematização das formas de intervenção. Ademais, o trabalho colaborativo entre professores universitários e docentes da Educação Básica vem sendo priorizado nestas pesquisas.

Borges (2001), ao realizar uma retrospectiva histórica sobre tais pesquisas, apontou que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino. Nesse cenário, houve um apelo aos pesquisadores universitários das ciências da educação para que se constituísse um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, visando garantir a legitimidade da profissão (BORGES, 2001; BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

Embora a pesquisa sobre o conhecimento dos professores tenha surgido em resposta ao movimento de profissionalização do ensino iniciada no contexto norte-americano, o fato de ter se constituído um campo de estudo altamente fragmentado<sup>4</sup> concorre para a sua estagnação científica. Neste sentido, este é um dos fatores que bloqueia a

---

<sup>3</sup> O trabalho intitulado “Atualização do estado do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica”, foi elaborado pela pesquisadora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, na disciplina “Formação de Professores: perspectivas atuais”.

<sup>4</sup> Tais pesquisas se valeram de uma diversidade de enfoques e metodologia (BORGES; TARDIF, 2001).

profissionalização do ensino (TARDIF, 2013). Trata-se de uma situação paradoxal.

No que se refere às pesquisas sobre o conhecimento dos professores realizadas no contexto brasileiro, Nunes (2001) afirma que, a partir de 1990, tais estudos surgem no país com as marcas da literatura internacional em uma perspectiva de valorização dos saberes dos docentes onde os professores são sujeitos de um saber e de um saber-fazer desenvolvidos a partir de diferentes experiências e da prática, considerando as condições da profissão.

Dentre os trabalhos sobre saberes docentes realizados por pesquisadores brasileiros, Nunes (2001) destaca a contribuição de Pimenta (1999) ao apontar os saberes como um dos aspectos da identidade docente, tendo em vista uma tendência reflexiva que objetiva na prática a reelaboração dos saberes diante da experiência vivenciada. Em relação à literatura estrangeira que chega ao Brasil, a autora enfatiza os estudos de Tardif (1991; 1999), e Gauthier et al. (1998). Nesta direção, Borges (2001) acrescenta o trabalho de Lee Shulman (1986), aponta para o mesmo como uma importante referência para o meio científico acadêmico e político educacional.

Cabe ressaltar que nessa pesquisa nos detemos nos estudos de Tardif (2011), devido a seu trabalho ser resultado de sínteses de pesquisas empíricas realizadas com professores de profissão.

Sendo assim, concordamos com o autor ao afirmar que saberes docentes está situado entre o plano individual e social. Isso porque, são produzidos no bojo social, se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos, sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais. Além de serem adquiridos por meio da socialização profissional<sup>5</sup>, onde são incorporados, adaptados e

<sup>5</sup> O processo de aprender a ensinar tem sido explicado por muitas teorias e abordagens, a socialização profissional tem se constituído como uma delas. Na formação de professores este processo abarca a **vivência dos professores quando alunos da Educação Básica, nos cursos de formação, nos estágios e no início e na progressão da carreira. Em suma, considera-se que, por meio dessas experiências, a pessoa adquire conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças sobre a profissão (NUNES, s.d).**

modificados em função de um contexto. Por outro lado os saberes dos professores são pessoais, pois são os atores que o possuem, o incorporam à sua prática profissional, o adaptam e o transformam.

Em síntese, os saberes dos professores são construídos por uma pessoa e dominados progressivamente ao longo do tempo por meio de diversas fontes que estão relacionadas à vida do professor - formação inicial; socialização profissional; e aprendizagem com os pares.

Considerando a natureza social e individual dos saberes, Tardif (2011) apresenta uma tipologia dos mesmos e assevera que eles são compostos de vários saberes provenientes de diversas fontes, ligadas à pessoa do professor e ao seu contexto de trabalho, a saber: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de formação de professores, são cientificamente legítimos, baseados nos conhecimentos das ciências humanas e da ciência da educação. Assim sendo, são adquiridos por meio da formação inicial e continuada e dos estágios, são incorporados ao trabalho docente pela formação e socialização profissional nas instituições formadoras. Eles compreendem os saberes pedagógicos, os quais se apresentam como doutrinas ou concepções derivadas de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Dessa forma, abrigam o saber-fazer, relacionados a técnicas e métodos de ensino.

Em relação aos saberes disciplinares, eles são provenientes de diversos campos de conhecimento – matemática, história, dentre outros –, são transmitidos pelas instituições de formação e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares que os professores devem desenvolver em sua prática; dizem respeito ao discurso, aos objetivos, conteúdos e métodos que os docentes utilizam para apresentar aos alunos os saberes considerados como socialmente relevantes. Eles são traduzidos por meio dos livros didáticos, bem

como incorporados através do contato com os mesmos e integrados no trabalho do professor pela sua utilização diária.

Quanto aos saberes experienciais eles surgem e são validados a partir da prática, local em que todos os outros saberes se manifestam. Sendo assim, são formados pelos demais e refinados pelo professor em função da realidade que ele atua. Isto é, são originados do contato diário com a sala de aula, do trabalho com os alunos e por meio da aprendizagem com os colegas de trabalho. O que acarreta que eles sejam integrados no trabalho docente por meio da prática e da socialização profissional.

Os saberes experienciais têm um *status* diferente dos disciplinares e curriculares que são oriundos da tradição cultural, não são nem produzidos, nem selecionados, nem legitimados pelos professores. O que coloca os saberes experienciais em posição de destaque em relação aos demais.

Em suma, os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos, provenientes de diferentes fontes sociais e inscritos no tempo, bem como são adaptados e modificados em função do contexto de atuação dos docentes. Assim, são aprendidos antes da formação inicial e se prolongam por toda a vida. Trata-se de um saber resultante da confluência da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares e da formação docente, bem como de outros atores que comungam de certas experiências, entretanto, as internalizam de modo pessoal (TARDIF, 2011).

### **Percepções das licenciandas sobre a experiência do PIBID**

Na análise que segue são tratados alguns aspectos que se sobressaem nos dados, buscando compreender os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

Por meio da análise documental, verificamos que o subprojeto do PIBID/Pedagogia indica ações a serem desenvolvidas com as licenciandas

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

as quais podem promover a apreensão dos saberes curriculares, da experiência, e da formação profissional (Quadro 1).

**Quadro 1:** Ações previstas no subprojeto do PIBID/  
Pedagogia e os saberes subjacentes as mesmas.

Ações previstas	Saberes subjacentes as ações previstas
“Conhecer a realidade da escola [...] tendo contato com o calendário escolar, o regimento escolar, o PPP.”	Curriculares
“Trabalhar com os professores [...] analisando a adequação aos PCNs; o material didático utilizado; o livro didático e a sua escolha [...].”	Curriculares
“[...] realizar a avaliação referente à dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”.	Experiência
“Avaliar os alunos no início do ano [...] e assim planejar melhor as aulas de cada série.”	Experiência
“[...] colaborar com a construção de uma Proposta Pedagógica para a alfabetização [...].”	Experiência
“Participar do planejamento docente [...].”	Experiência
“Elaborar e ministrar aula de tópicos pré-estabelecidos [...].”	Experiência
“[...] estudos teóricos e discussões com o coletivo da escola”.	Saberes da formação profissional
“Estudar os indicadores de qualidade da educação do MEC.”	Saberes da formação profissional
“Organizar momentos coletivos de estudos [...]”.	Saberes da formação profissional
“Pesquisar os casos de crianças com dificuldades.”	Saberes da formação profissional
“Discutir [...] os casos das crianças que estão com dificuldades na alfabetização.”	Saberes da formação profissional

Fonte: Subprojeto do PIBID Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2011).

Como sabemos, os saberes curriculares têm tradução mais clara nos programas escolares, neste sentido, identificamos a pretensão de desenvolvê-los por meio do conhecimento de documentos e materiais, como: Calendário Escolar; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico – PPP; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; livro didático; e roteiro de estudo. Em resumo, tais leituras traduzem o modo pelo qual a sociedade, os atores políticos e as instituições escolares categorizam, definem e selecionam os saberes sociais considerados como modelo de cultura erudita e objeto de ensino da mesma (TARDIF, 2011).

Ao serem perguntadas se o subprojeto enfocado oportunizou o conhecimento do currículo das séries iniciais as licenciandas respondem afirmativamente. Ressaltam o estudo feito sobre as matrizes curriculares e o contato com as matérias trabalhadas ao longo do ano pelo professor, bem como com o planejamento bimestral elaborado pela escola, como se pode observar no relato de Marlene “*Dentro da sala de aula eu tendo contato com o que as professoras trabalhavam (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação)*”.

Nas assertivas que dizem respeito aos saberes da experiência fica evidente a questão da avaliação, do planejamento, e a execução de aulas, inclusive um dos resultados esperados do subprojeto diz respeito a compreender a prática do planejamento a partir da realidade da escola. Podemos observar ainda questões referentes à inserção nas atividades pedagógicas da professora e a participação em reuniões pedagógicas e com os pais.

Os saberes focalizados no subprojeto que dizem respeito à avaliação e ao planejamento constituem também os saberes da formação profissional, trabalhados no curso de formação, especificamente na Didática. São considerados como questões de ensino por Cordeiro (2010), por fazerem parte do conjunto de problemas e questões comuns que envolvem quase todo tipo de ensino, haja vista, o seu caráter de prática intencional e sistematizada.

Nesse sentido, cabe revelar que na grade curricular do curso de Pedagogia frequentado pelas bolsistas é prevista a disciplina de Didática



I - Edu 150 e Didática II - Edu 151, além da de Avaliação em Educação - Edu 384 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2009).

Dessa forma, é necessário explicitar que embora os saberes referentes à avaliação e ao planejamento sejam constituídos também por princípios e normas, eles foram tratados como saberes experienciais, tendo em vista que o subprojeto expõe os mesmos de modo a priorizar sua execução no ambiente escolar, com os sujeitos deste contexto, professores regentes e alunos, ou seja, em um contexto concreto. Além disso, Tardif (2011) já esclareceu que os saberes da experiência não excluem os demais, pelo contrário, os compreendem no momento em que são colocados diante da realidade concreta de atuação do professor.

Nas narrativas das licenciandas o planejamento de aulas e a execução das mesmas recebem destaque. Isso porque, estes momentos se constituíram como oportunidades de lidar com os alunos e com suas reações diante das atividades propostas. Nesse sentido, a fala de Lúcia é bem ilustrativa:

Às vezes, eu via que tinha determinado aluno que não entendia a atividade, eu tinha que pensar outra forma de explicar para ele. Quando você vê essas diferentes coisas que, às vezes, eu acho que passam despercebidas para a gente, mas que ajudam a aprender muita coisa, porque você tem que aprender a lidar com pessoas com o pensamento diferente, que não entendem de determinada maneira, mas que entendem de outra. Você tem que pensar como explicar. (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Além disso, os relatos das graduandas indicam que foi importante para a aprendizagem da docência, a saber: ouvir os professores de profissão relatando suas experiências de ensino; receber dos professores regentes sugestões relativas ao modo de trabalhar com os alunos. Isso porque, segundo as inquiridas, esses momentos se constituíram como referência para elas pensarem sobre o que ouviram. Ademais, as licenciandas citam, sobretudo, a oportunidade de poder observar o que

é feito dentro do espaço escolar e da sala de aula como uma ocasião para conhecer o que é feito na instituição e pensar sobre como fariam, como podemos perceber no relato de Joana:

Dentro da sala de aula também, quando, às vezes, o professor toma determinada atitude, você fica meio que fazendo uma reflexão. Pensando, se quando eu for assumir a turma, se eu vou fazer isso, se não, por que não? É mais analisando mesmo a prática do professor e refletindo em cima dela. (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Sendo assim, consideramos que as estudantes construíram os saberes pedagógicos, especificamente aqueles relativos ao saber fazer. Isso porque, a especificidade da formação pedagógica é refletir sobre o que se faz (PIMENTA, 2007). Nesse sentido, as narrativas das graduandas demonstram que ouvir relatos dos professores regentes, poder observá-los e desenvolver atividades com alunos é uma ponte para se analisar o que se faz na escola. Ademais, o planejamento e a execução de aulas impelem as licenciandas a estudarem determinados conteúdos previstos para as primeiras séries. Assim, constatamos que as graduandas se apropriaram dos saberes disciplinares, como se pode notar a seguir:

Nossa! Assim, abre muito a cabeça da gente, porque coisas que a gente vai ensinar para as crianças, por exemplo, o conteúdo de fração, quanto tempo que tem que eu não vejo fração. Então, antes de eu dar esta aula, eu tenho que me preparar, estudar. Isso facilitou muito para que a gente pudesse retomar aquilo que aprendemos na nossa fase enquanto estudante. (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Notamos ainda, a previsão de ações relacionadas ao saber da formação profissional, os quais são baseados na ciência e na erudição. Nessa linha, o documento propõe: estudos teóricos; leitura de documentos do MEC, os quais podem conter concepções que orientam a atividade educativa; discussões coletivas; participação em eventos; promoção de palestras e oficinas; e produção e divulgação de conhecimento sobre a experiência vivenciada.

A esse respeito, por meio das entrevistas verificamos que as leituras realizadas no âmbito do subprojeto focado foram fonte de apreensão de conceitos ligados a determinadas temáticas trabalhadas no Programa. Nesse sentido, o relato de Margarida é bem ilustrativo quando ela explicita ter tido a oportunidade de pensar questões conceituais envolvidas na compreensão da temática indisciplina e a sua relação com a atuação docente:

O que é indisciplina? Qual é a minha concepção de indisciplina? Como minha concepção de indisciplina vai influenciar o meu comportamento como professora? (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Dessa forma, consideramos que as licenciandas se apropriaram de saberes da formação profissional. Isso porque, este tipo de saber faz parte da ciência da educação, é um conhecimento formalizado, além de ter como objeto questões que circundam o ensino e o professor (TARDIF, 2011).

No que se refere às reuniões realizadas no âmbito do Programa, as narrativas das licenciandas indicam que estes eram momentos de compartilhar experiências e trocar ideias, principalmente acerca das atividades realizadas e a serem concretizadas com os alunos, como se pode perceber em [...] *Então você vê assim, ajuda demais, porque você compartilha, troca coisas [...]* (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

A respeito do compartilhamento de experiências, Nóvoa (2007), ao falar da necessidade de dar passos concretos para promover o desenvolvimento profissional do professor, ressalta a importância de investir em redes de trabalho coletivo que possibilitem a partilha e o diálogo profissional sobre as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, advogou-se, na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional (CANÁRIO, 2007).

Sobre os eventos frequentados, as licenciandas destacam os relatos de experiência apresentados nestas ocasiões como fonte de conhecimentos sobre o saber fazer, isto é, para apropriação dos saberes pedagógicos.

Finalmente, em relação aos saberes pessoais, aqueles adquiridos por meio da educação no sentido lato do termo, embora eles perpassem todo o processo de formação, tendo em vista história de vida dos formandos, não há no projeto a sistematização da intenção de mobilizá-los em favor da formação.

Em suma, constatamos que a aprendizagem da docência nos contextos da escola é derivada principalmente do contato das licenciandas com as professoras regentes. Tendo em vista a classificação dos saberes docentes elaborada por Tardif (2011), consideramos que, embora possamos vincular os conhecimentos acima destacados aos diferentes saberes que compõem o seu modelo tipológico, os avaliamos como saberes da experiência. Isso porque, fica claro que eles são provenientes do contato com a sala de aula, do trabalho realizado com os alunos e da aprendizagem com os profissionais da escola. Isto é, a origem desse saber é a escola, contexto concreto onde se desenvolve o processo de ensino aprendizagem.

Tudo isso coaduna para a percepção de que o Programa favorece e antecipa o processo de socialização profissional pelos pares, ainda que não possa ser uma experiência equiparada ao início da carreira. Isso porque, institucionalmente, a responsabilidade sobre a turma e a cobrança por resultados é atribuída somente à professora regente. Dessa forma, as graduandas não vivenciam as mesmas pressões que as professoras de profissão. Ademais, a inserção das mesmas na escola acontece de modo dosado, pois elas não estão todos os dias na instituição. Soma-se a isto o fato de elas ainda estarem vivenciando a formação inicial, podendo ser mais facilmente influenciadas pelo curso em suas ações e percepções, além de contarem com o apoio do grupo.

Sendo assim, cumpre-nos ressaltar que, embora consideremos a importância desse momento de iniciação à docência, sabemos da

provisoriamente dos seus efeitos, que futuramente sofrerão outras influências, seja pelo início da carreira, ou por outros motivos. Isso também, porque concordamos com Tardif (2011) quando ele assevera que os saberes dos professores sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais. Sabendo do caráter transitório dos efeitos do Programa, haja vista as influências das experiências futuras das licenciandas cumpre-nos perguntar: a longo prazo, quais os efeitos do PIBID nas graduandas? As aprendizagens adquiridas no Programa favorecem o início da carreira e a atuação como regente? Como, futuramente, à luz da experiência de regente de turma, as licenciandas vão reavaliar a experiência de participar do PIBID?

### **Considerações finais**

Concluimos que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional, bem como os pedagógicos (PIMENTA, 2007), sendo que se destacam os saberes da experiência Tardif (2011) e os pedagógicos (PIMENTA, 2007), os quais se assentam no processo de socialização profissional pelos pares - relacionamento das licenciandas com as professoras regentes. Sendo assim, analisamos que o Programa favorece e antecipa a socialização profissional pelos pares, o que parece incidir positivamente no desenvolvimento profissional das licenciandas.

Essas constatações vão ao encontro da afirmação de Tardif (2011) em que ele evidencia que os saberes são produzidos no bojo social e se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos. Isto é, são adquiridos em um contexto de socialização profissional, onde são incorporados, adaptados e modificados em função da realidade do local de trabalho.

Ainda fica nítido que a inserção no contexto real de trabalho é de fundamental importância para a aquisição dos saberes da docência. A esse respeito, é necessário demarcar que consideramos o PIBID como um passo dado em direção à qualidade da formação inicial. Isso porque, os

resultados da nossa pesquisa vão ao encontro das proposições expostas por Garcia (2009) que assegura que os professores aprendem ao estar inseridos no ambiente de trabalho, implicados em tarefas concretas de ensino e de observação. Verificamos que, nesse processo, a dimensão relacional é de fundamental importância. Posto que as aprendizagens adquiridas pelas graduandas estão intimamente atreladas ao convívio com os professores de profissão. Destaca-se também a construção dos saberes movidos pelas disposições individuais bem como pelas experiências coletivas.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2002.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2013.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. Dossiê: os saberes docentes. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S010173302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 10 mar. 2013.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

BORGES, Cecília. **Diretoria de educação básica presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: **Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal, p. 21-28, 2007. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_l\\_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHgAQ&usg=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB\\_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHgAQ&usg=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0)> .

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto , 2001.

GARCIA, Carlos. Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **Revista Sísifo**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MIZUKAMI, Maria. da Graças. Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, Maria. da Graças. Nicoletti ; REALI, Aline. Maria. de Medeiros. Rodrigues. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996, p. 59-91.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, n.350, v.3, p.213- 218. Madrid: 2009.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. In: **Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal, p. 21-28, 2007. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j>>

&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument\_library%2Fget\_file%3Fp\_1\_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHGAQ&usg=AFQjCNF4xStKt4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB\_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0.> Acesso em: 10 nov. 2012.

NUNES, Celia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

NUNES, João. Batista. Carvalho. **As influências no processo de aprender a ensinar desde a perspectiva da socialização docente**. s.d. Disponível em: < [PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. \(Org.\). \*\*Saberes pedagógicos e atividade docente\*\*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.](http://www.google.com.br/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fpropgpq%2Fsemana_universitaria%2Fanais%2Fanais2002%2Fanais%2FTrabalhos_completos%2FHumanas-ok%2Fsocializacao.doc&ei=qqTeUpXIH4qvkAeewYDIBg&usg=AFQjCNG7FcBiFk4sLI2Jhvg1pqw0t4A&sig2=zB4vr1ulunvxuj6ucv aGRg&bvm=bv.59568121,d.eW0 > Acesso em: 08 fev. 2014.</p>
</div>
<div data-bbox=)

TARDIF, Maurice. A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 28 mar. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

SHULMAN, Lee. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* n. 2, vol. 15, Washington, febr. 1986b, p. 4-14.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Detalhamento do subprojeto:** licenciatura em Pedagogia. Viçosa: UFV, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação 2009.** Viçosa: UFV, 2009. Disponível em: <<http://www.ufv.br/pre/files/fra/catalogo2009/grades/CCH/pedagogia.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

*Profa. Me. Vanessa Lopes Eufrázio*

Universidade Federal de Viçosa

Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas

E-mail: [vanessa.eufrazio@gmail.com](mailto:vanessa.eufrazio@gmail.com)

*Profa. Dr.<sup>a</sup>. Rita de Cássia de Alcântara Braúna*

Universidade Federal de Viçosa

Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas

E-mail: [rauna@ufv.br](mailto:rauna@ufv.br)



## ARTIGO

### Teoria freiriana de educação e trabalho docente conscientizador

Freire's theory of education and consciousness raiser  
teaching work

Teoría freiriana de educación y trabajo docente de  
concienciación

*Juliana Battistus Mateus Ferreira*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

*Peri Mesquida*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

#### Resumo

As contribuições de Paulo Freire para a Educação não se restringem a alfabetização de jovens e adultos, mas avançam para o campo da didática aplicável a qualquer modalidade de ensino, em quaisquer contextos, pois as suas ideias pedagógicas fornecem elementos teórico/práticos para o processo de ensino/aprendizagem comprovadamente eficazes. A partir desta constatação, a presente pesquisa dedicou-se a analisar, sob o enfoque histórico, o cunho conscientizador do pensamento pedagógico de Freire, tornado prática no método de alfabetização que leva o seu nome e ao analisar a prática pedagógica freireana percebe-se que esta se desenvolve basicamente por meio do diálogo e da ação reflexiva. Cabe, então, pensar na sua eficácia enquanto propulsoras do

processo de conscientização, fazendo uso de elementos teórico/práticos e de recursos didáticos que favoreçam a aproximação da realidade do educando ao processo de ensino. Portanto, tais elementos, juntamente com a exposição das fases do método, são, nesta pesquisa, analisados quanto a sua relevância num ambiente escolar cujo objetivo é alfabetizar, conscientizando.

**Palavras-chave:** Alfabetização de jovens e adultos. Conscientização. Paulo Freire. Trabalho docente.

### Abstract

Paulo Freire's contributions to education are not restricted to literacy for young people and adults, but they advance to the field of the didactics, applicable to any modality of education, in any context, as his pedagogical ideas provide theoretical / practical elements to the process of teaching / learning proven to be effective. From this finding, the present study focused to analyze, under a historical perspective, the consciousness raiser mark of Freire's pedagogical thinking, changed into practice in the literacy method that bears his name, and while analyzing his pedagogical practice, it is noticed that it develops primarily through the dialogue and the reflective action. It is then up to thinking about its effectiveness as driving forces to the awareness process, using theoretical / practical elements and teaching resources that favor the approach of the student reality to the teaching process. Therefore, these elements, together with an exposure of the stages of the method have been, in this research, analyzed for their relevance in a school setting whose goal is to teach to read and write raising awareness at the same time.

**Keywords:** Literacy for young people and adults. Awareness. Paulo Freire. Teaching.

### Resumen

Las contribuciones de Paulo Freire a la educación no se limitan a la alfabetización de jóvenes y adultos, pero avanzan en el campo de la didáctica aplicable a cualquier modalidad de enseñanza, en cualquier contexto, ya que sus ideas pedagógicas proporcionan elementos teóricos/prácticos en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, que se han demostrado eficaces. Desde este hallazgo, el presente estudio se ha propuesto analizar, bajo la perspectiva histórica, la naturaleza de concienciación del pensamiento pedagógico de Freire, convertido en práctica en el método de alfabetización que lleva su nombre y, al analizar la práctica pedagógica de Freire se percibe que esta se desarrolla basicamente a través del diálogo y de la acción reflexiva. Cabe

entonces, pensar en su eficacia como propulsora del proceso de concienciación, utilizando elementos teóricos / prácticos y recursos didácticos que favorezcan la aproximación de la realidad del alumno al proceso de enseñanza. Por lo tanto, estos elementos, junto con la exposición de las etapas del método, son, en esta investigación, analizados por su relevancia en un entorno escolar cuyo objetivo es alfabetizar, concienciando.

**Palabras clave:** Alfabetización de jóvenes y adultos. Concienciación: Paulo Freire. Trabajo docente.

## Introdução

A presente pesquisa tem como tema *Teoria freireana de educação e trabalho docente conscientizador*. A construção deste artigo enfatizou apresentar as fases do método de alfabetização, que se origina da teoria e da prática do educador Paulo Freire, estabelecendo relações com as características do ensino de cunho conscientizador por ele idealizado, apresentando uma apreciação histórica sobre o tema. Nesta proposta de prática pedagógica, os educandos não precisam atingir um modelo educacional, mas eles, com o que eles são fundamentalmente, é que subsidiarão um modelo de ação educativa.

Sobre o termo conscientização, Freire explica

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25)

Quanto à criticidade inerente ao processo de ensino, declara: “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de

toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40).

Assim sendo, o autor define seu pensamento sobre o método de alfabetização – digo método por ser um caminho que orienta a ação, dotado de fundamentação teórica e experimentação empírica, que aplicou aos jovens e adultos durante o Movimento de Cultura Popular no Brasil, como ato criação.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura (FREIRE, 1980, p. 41).

É sob o raciocínio de que a alfabetização está intimamente ligada à conscientização que esta pesquisa se baseou.

Portanto, o discorrer deste estudo aborda as características do método de alfabetização oriundo da teoria e da prática de Paulo Freire, sendo cada etapa desta metodologia descrita, segundo as percepções de Paulo Freire sobre o seu próprio método, conforme seus livros *Conscientização*, *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade* (respectivamente, 1980; 1997 e 2001), e os retratos da realidade da aplicação do método, vivenciadas no nordeste brasileiro, expostos por Carlos Lyra, no livro *Quarenta Horas de Angicos* (1996). Também são apresentadas as contribuições do livro *O que é o Método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (1985), observando seu potencial crítico/reflexivo e conscientizador.

### **Um método de alfabetização para a formação da consciência crítica: para além da eva a viu a uva**

O trabalho docente para a Educação de Jovens e Adultos teve grande influência, a partir da década de 60, do educador Paulo Freire.

O Movimento de Cultura Popular no Brasil (MCP), embasado em sua teoria, teve seu berço “em 1962 no Nordeste”, esta que era à época a “região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes” (FREIRE, 1980, p. 17). A escolha pela região mais desfavorecida do país foi, pode-se julgar, motivada pelo grupo de professores do MCP por se ter a intenção de se estabelecer uma pedagogia em favor das classes trabalhadoras e marginalizadas, a fim de tirá-las da alienação em que se encontravam, por meio da educação, e portanto, é perceptível a existência de ideais que vão além dos costumeiros objetivos educacionais.

O método de alfabetização de jovens e adultos oriundo das pesquisas de Paulo Freire pretendeu ser “uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador e que identificasse [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41). Esta intenção é notada nas fases do método, pois elas permitem que o contexto sócio cultural do educando seja contemplado nos estudos e que estes o levem a conscientizar-se.

Falo sobre como o método educa enquanto constrói e, portanto, falo de um método como processo, com as sequências e etapas que ele repete a cada vez; como uma história coletiva de criar e fazer, que é a sua melhor ideia. (BRANDÃO, 1985, p. 15).

A prática docente que Freire defende é, portanto, uma em que o processo de ensino alfabetizador, respeitador do contexto cultural onde se aplica, culmine em uma ação pedagógica cujo os educadores objetivavam o ensino para a “promoção da ingenuidade em criticidade”, ao passo que alfabetizavam (FREIRE, 2001, p. 112). Desta maneira, as fases do método que ele desenvolveu envolvem tanto atividades de reflexão, sobre a realidade vivida pelos educandos, quanto de apropriação, da habilidade de codificar e decodificar palavras.

Isso se deve a convicção de Freire a respeito da efetivação da educação, pois, para ele, toda aprendizagem é uma tomada de consciência

sobre alguma realidade e, portanto, desencadeia a transformação, já que a “transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (FREIRE, 2002, p. 171).

Este processo educativo é composto por cinco fases, que aplicadas sucessivamente numa mesma aula, e repetidas em outros encontros, atingirão o objetivo alfabetizador e conscientizador idealizado pelo autor. Estas fases serão descritas nos subtítulos a seguir.

### 1.1 Universo vocabular

O primeiro ato para a aplicação do método refere-se à pesquisa sobre o universo vocabular cultural dos educandos. O educador deverá pesquisá-lo e conhecê-lo bem, pois dele serão retirados os temas e as palavras que serão usadas nas atividades alfabetizadoras. Este comprometimento com o contexto do alfabetizando é justificado na certeza de que a educação não é composta por um professor detentor de todo o saber e uns alunos vazios que sobre nada tem conhecimento. Haja visto, o ensino-aprendizagem não ser metódico como os procedimentos de um banco, onde um indivíduo deposita dinheiro e um outro o retira. “Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1982, p. 33). Pois, assim sendo, a educação não se configuraria libertadora.

Mas esta investigação deve acontecer sem premissas de pesquisa científica, e nem há roteiros a serem seguidos. O educador, para conhecer o vocábulo, pode participar da realidade da comunidade de seus alfabetizandos, seja em “rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões no sindicato” e assim conhecer sua cultura e seu ideário (BRANDÃO, 1985, p. 26). Continua o autor, “O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 1985, p. 26).



Desta forma, o ensino das letras será a tradução do que se vive. Algo completamente compreensível e acessível aos educandos, visto que a prática pedagógica desenvolvida por Paulo Freire partia da ideia do homem “não apenas estar no mundo, mas com ele” (FREIRE, 2001, p. 112) e, numa relação dialética entre os dois, promover a criação e a recriação da cultura. Cultura esta apreendida nesta primeira fase do método, na forma de universo vocabular.

A relevância da fala do educando no ensino é compreendida por ser ela o produto proveniente de suas relações sociais, sendo que destas “resulta o conhecimento” que o sujeito “expressa pela linguagem” (FREIRE, 2001, p. 113). É por isso que “esta fase é de resultados muito ricos [...] não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo que às vezes não se suspeita” (FREIRE, 2001, p. 120).

Nesse levantamento não só o educador conhece o educando e seu contexto sócio-político-cultural, mas demonstra a ele que sua história é importante e será respeitada no decorrer do processo de ensino, e, dotada dessa perspectiva, a adesão dos sujeitos da sociedade a esta prática de ensino torna-se muito mais propícia, já que eles não precisam atingir um modelo educacional, mas eles, com o que eles são fundamentalmente, é que subsidiarão um modelo de ação educativa.

## **1.2 Palavras geradoras**

As palavras que gerarão o aprendizado da leitura e da escrita e sobre as quais serão desenvolvidas diversas atividades pedagógicas, são aquelas retiradas do vocabulário popular pelos animadores culturais, por meio da supra referida pesquisa, e são produtos de uma rica cultura social, repletas de significados.

As diversas formas de enxergar o mundo e o homem, e suas relações, são provenientes da cultura estabelecida numa determinada sociedade, e isso as fazem dotadas de grande apego emocional e ético, e

a comunicação desta, pode ser feita de diferentes maneiras, mas sempre refletirá o ideário do povo. Sendo assim, compreende-se que cada sociedade tem em sua cultura diversas palavras e expressões relevantes para as pessoas que a compõe, e que se o processo de alfabetização depende de palavras, porque não utilizar as que detêm significados ou para determinado grupo de sujeitos? Esta atitude provocaria no educando uma análise sobre a sua realidade cultural e o educador poderia ajudá-lo a pensar em como transformá-la.

É desta maneira que Freire introduz no método, que se origina de sua teoria e prática, a palavra do educando, desejando que esta o conduza a conscientização, e dessa forma, não é necessário uma extensa lista de palavras – durante a execução do método, ele afirmou que “15 ou 18 nos pareceram suficientes para o processo de alfabetização pela conscientização” (FREIRE, 1980, p. 41).

Ao serem utilizadas sob perspectiva desta prática docente, essas palavras são dispostas em três categorias, segundo Brandão (1985, p. 31), sendo elas: “1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º) as dificuldades fonéticas da língua; 3º) a densidade pragmática do sentido”. E dentre elas deverão estar contemplados todos os fonemas e dificuldades de pronúncia e escrita da Língua Portuguesa. Assim organizadas, haverá uma análise sobre elas quanto a sua usualidade e relevância em cada momento de aprendizagem, proporcionando uma gradativa evolução da complexidade gramatical e da sequência lógica na exposição de acontecimentos sociais.

A importância de existir nessa coletânea de palavras “carga afetiva” e “memória crítica” (BRANDÃO, 1985, p. 32). Diz respeito a sua intencionalidade educativa com vistas à libertação de um estado oprimido, por meio da conscientização, pois assim, os educandos, podem refletir e problematizar sobre tais palavras até construir consciência sobre seus significados.

Por isso, o método que se origina da teoria e da prática de Paulo Freire, se concretiza como uma educação que tem por objetivos alfabetizar

e conscientizar. Ato que vai além de ensinar a habilidade de codificar e decodificar símbolos, mas que capacita o educando a “aprendendo a ler, [...] assumir sua própria existência como um compromisso na história” (FREIRE, 1980, p. 10). Isto, porque não existe conscientização sem ação e “ação bem concreta e eficaz” (FREIRE, 1980, p. 7). Que produza transformação em si mesmo e em sua sociedade.

### 1.3 Temas geradores

Os temas geradores aparecem no processo de alfabetização quando “há um interesse em provocar debates mais a fundo sobre as questões que as palavras geradoras apenas sugerem” e para propiciar a aquisição da “alfabetização funcional: um domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo mais operativo do que o que a simples alfabetização proporciona” (BRANDÃO, 1985, p. 36).

Percebe-se então a preocupação desta metodologia em alfabetizar ao passo que conscientiza e em permitir ao educando compreender seu universo, refletindo sobre ele criticamente e, assim, poder agir para sua transformação.

A escolha dos temas é uma atividade que sucede a escolha das palavras geradoras, porque emerge da mesma pesquisa, feita inicialmente sobre o universo vocabular. Elas podem, por exemplo, ser organizadas, segundo os relatos dos educandos, da seguinte maneira:

- 1) a natureza e o homem: o ambiente;
  - 2) relações do homem com a natureza: o trabalho;
  - 3) o processo produtivo: o trabalho como questão;
  - 4) relações de trabalho: (operário ou camponês);
  - 5) formas de expropriação: relações de poder;
  - 6) a produção social do migrante;
  - 7) formas populares de resistência e de luta.
- (BRANDÃO, 1985, p. 39).

Brandão afirma que ao alfabetizar utilizando temas mobilizadores inerentes ao espaço vivido pelos educandos o trabalho conduz à “debates” e à “compreensão de mundo” (BRANDÃO, 1985, p. 39), pois o “debate

a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a conscientizar-se para alfabetizar-se” (FREIRE, 1980, p. 44).

Qualifica-se, deste modo, uma discussão, uma exposição de ideias pelo grupo, que produz argumentação, reflexão e criticidade. Aparentemente muito simples, mas imensamente rica. É neste momento, quando o pensamento de cada educando é solicitado e desejado, que estes sujeitos analisam seu próprio mundo, aos seus próprios olhos. Portanto, aqui inicia-se a verdadeira educação, que objetiva-se a conscientização dos sujeitos.

A mobilização para o debate sobre os temas geradores é largamente conhecida como “círculo de cultura” (BRANDÃO, 1985, p. 43). *Círculo*, pois é a disposição espacial do grupo de pessoas para este momento, que pretende ser multidirecional, dinâmico e com participação ativa dos educandos, contando com um animador que garantirá isso. *E de cultura*, porque “todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que o faz” (BRANDÃO, 1985, p. 43).

Desde seu início, os “círculos de cultura” incluíram não somente uma denúncia – a das situações de dominações que impedem ao homem ser homem –, como também uma afirmação, que no contexto era uma descoberta: a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano, até do mais alienado. Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos criadores de novas realidades. (FREIRE, 1980, p. 10).

Esta organização do espaço na sala de aula proporciona maior efetividade do trabalho pedagógico que deseja gerar o diálogo, pois permite que todos os sujeitos do processo estejam numa mesma posição frente à temática a ser discutida, e, que, portanto, sintam-se melhor dispostos a participar, diferentemente de quando o professor está no

centro, de pé e à frente da sala enquanto os alunos estão sentados, em posição de inferioridade, como ocorre numa educação bancária.

#### 1.4 Fichas de cultura

As fichas de cultura, ou fichas-roteiro, idealizadas por Freire, são cartazes com desenhos que retratam a vida dos educados em diversas atividades, seja no trabalho, nos serviços domésticos ou lazer, e que tem por objetivo “levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se” (BRANDÃO, 1985, p.50). Portanto, “desse momento em diante, levamos o grupo a debater (dialogar), analisando, estimulando ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos participantes. Associação da cena à realidade brasileira [...]” (LYRA, 1996, p. 34).

Novamente a ênfase é dada à conscientização, de modo que antes de motivar-se para o ensino da decodificação e codificação de palavras é para o exercício da consciência crítica. Essa última se efetiva quando os educandos falam sobre seu espaço conhecido, pois sobre ele são capazes de agir, se refletirem, haja vista que “os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles também influem” (FREIRE, 1980, p. 33).

Nesta etapa, o educando é convidado a dialogar sobre a sua realidade e assim “o analfabeto chega a compreender que a falta de conhecimento é relativa e que a ignorância absoluta não existe” (FREIRE, 1980, p. 54). Pois ele fala sobre o que vivência e tem conhecimento. Nas conversas aprendem a valorizar sua produção cultural e o seu labor, além de compreender situações políticas, em suas causas e implicações, visto que as imagens apresentadas para discussão, passam a revelar situações contextualizadas, mas, muitas vezes, nunca analisadas pelos alfabetizados.

O recurso visual é determinante na aproximação do sujeito com o objeto, quando o primeiro não está habituado a refletir sobre a realidade, Freire explica que a criação de símbolos facilita o pensamento.

No Brasil, quando pensava nas possibilidades de desenvolver um método com o qual fosse possível para os analfabetos aprender facilmente a ler e escrever, percebi que a melhor maneira não era desafiar o espírito crítico, a consciência do homem, mas (e é muito interessante ver como mudei) procurar introduzir, na consciência das pessoas, alguns símbolos associados a palavras. E, em um segundo momento, desafiá-las criticamente para redescobrir a associação entre certos símbolos e as palavras, e assim apreendê-las. (FREIRE, 1980, p. 49).

Percebe-se, portanto, que o disparador das análises reflexivas, que proporcionarão a construção da consciência crítica, são as ilustrações de cenas do cotidiano dos educandos, devidamente exploradas num diálogo entre educador e educandos, sendo este recurso algo imprescindível ao processo de conscientização, como o faz Freire.

### 1.5 Fichas com palavras geradoras

Essa fase do método consiste em apresentar aos alfabetizandos as “famílias fonêmicas correspondentes às palavras geradoras” (FREIRE, 1980, p. 44), seja em cartazes, fichas ou em quadro de giz. Aqui tem início, efetivamente, o ensino das letras.

É importante ressaltar que não há desvinculação do trabalho docente alfabetizador do conscientizador, sendo as fases do método aplicadas em articulação, portanto, quando essas fichas são apresentadas aos educandos, são problematizadas antes de serem estudadas.

Freire exemplifica esta etapa valendo-se da palavra geradora tijolo:

Tomemos a palavra “tijolo” como primeira palavra geradora na “situação” de uma obra em construção. Depois do debate da situação sob todos os aspectos possíveis, estabelece-se a relação semântica entre as palavras e o objeto representado por ela. (FREIRE, 1980, p. 45).

Dando continuidade ao processo, a palavra tijolo é separada em sílabas e estas agrupadas em suas famílias fonéticas, o que comporá: “ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju e la-le-li-lo-lu” (FREIRE, 1980, p. 46). A leitura individual e coletiva pelos educandos é incentivada “para que a partir daí eles comessem a compreender o mecanismo de formação das palavras” (LYRA, 1996, p. 35).

Em seguida é explorado o potencial criador dessas famílias silábicas, sendo os educandos estimulados a formar novas palavras, e aí, então, são animados a escrevê-las. Obviamente, muitas junções de sílabas realizadas inicialmente pelos alfabetizando podem formar palavras que não existem, ortograficamente, mas que oralmente são compreensíveis. Neste momento, o animador do círculo de cultura valoriza “o trabalho mental realizado e o mecanismo de formação vocabular aprendido” (LYRA, 1996, p. 38) e ensina a forma correta de se escrever aquela palavra ou expressão.

E das palavras, pensam, formam e escrevem frases e das frases, escrevem textos, aprendendo, portanto, a partir do seu próprio contexto e universo vocabular e de vida, a colocar em palavras o mundo vivido.

Mas, não se pode pensar o método Paulo Freire de alfabetização destituído do fator político que lhe é próprio, pois na medida em que os alfabetizando aprendem a ler escrevendo e a escrever lendo, os mesmos apreendem o significado das palavras e frases, no seu sentido amplo, político-histórico-cultural, e assim verdadeiramente conscientizam-se. Por isso, o método de alfabetização de Freire para jovens e adultos testado em Angicos, foi alvo de crítica após o golpe militar de 1964, visto que a o novo governo pretendeu controlar os pensamentos e ações da sociedade, e Freire sofreu a prisão e o exílio, tendo aprimorado o método no Chile e, depois, em Genebra e nas colônias portuguesas na África, recém tornadas independentes.

## Considerações finais

Paulo Freire, em sua teoria e prática educativa, que desenvolveu e aplicou para jovens e adultos em condição de marginalidade social, apresenta as fases de um método capaz de alcançar o objetivo de alfabetizar conscientizando, além de enfatizar as técnicas e os recursos didáticos que envolvem esse processo de ensino. Nesta pesquisa, foram ressaltadas duas das características mais presentes em todo ele: o diálogo e a reflexão, sendo o desenvolvimento das duas habilidades concomitantes e indispensáveis à tomada de consciência sobre a realidade que, por seguinte, propicia a conscientização.

Constata-se que o trabalho docente, como é por ele apresentado, tende a proporcionar ao sujeito uma percepção crítica sobre a realidade, bem como subsídios para que possa ter uma posição sempre presente de análise crítica sobre os fatos, tornando-o um cidadão consciente e transformador eficaz de sua realidade, que reconhece-se como sujeito que vive em constante interação com o mundo, ao invés de frágil indivíduo que não sabe comprometer-se com a libertação de seus contextos opressores.

Outro aspecto importante, pelo qual perpassa a alfabetização conscientizadora, é a necessidade do ensino ocorrer baseado nas experiências dos educandos, produto da cultura socialmente construída, não significando isso que este seja demasiadamente delimitado, muito pelo contrário, pois a partir da conscientização sobre a realidade vivenciada é que possibilita-se a real compreensão, gradativa, do todo que é o mundo. Isso infere na condição de que o ensino deve ter relevância social e a educação deve contribuir para a formação integral do indivíduo, inclusive em seu posicionamento frente ao modelo social, político e econômico vigente.

Um método de alfabetização que privilegie o potencial pensante e criador dos jovens e adultos dependerá, portanto, de iniciativas do corpo docente de uma escola. A aplicação de um método que se realiza



pelo diálogo e busca a alfabetização conscientizando, promove a leitura do mundo (conscientização) para promover a leitura da palavra: ler escrevendo e escrever lendo. Vale ressaltar, que conscientização não é um conteúdo a ser ensinado, mas é um modo de ensinar, reflexo de uma concepção de mundo, indivíduo e sociedade, que respeita o aluno como sujeito. Deve-se compreender que, se estimulado, o alfabetizando será capaz de refletir, ao passo que pensa sobre algo que lhe é palpável e disponível à sua ação. Pois conscientização é a ação, justificada pelo pensamento crítico.

Alfabetizar conscientizando, portanto, é um processo de ensino tão imensamente relevante para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos educandos, para que eles tenham domínio sobre a construção de seus conceitos e ideias, fazendo uso da análise de sua própria produção cultural. Mas, para tanto, é imprescindível a esta educação, valer-se de elementos teórico-práticos que possibilitem fazer dessa autonomia um processo consciente.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

*Juliana Battistus Mateus Ferreira*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Grupo de pesquisa pensamento educacional brasileiro: história e políticas

E-mail: julianabattistus@gmail.com

*Prof. Dr. Peri Mesquida*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Grupo de pesquisa pensamento educacional brasileiro: história e políticas

E-mail: mesquida.peri@gmail.com

Recebido em: 25 ago. 2014

Aprovado em: 18 nov. 2014

## ARTIGO

### **Dificuldades na realização de trabalhos de investigação: como enfrentá-las**

Difficulties in the implementation of research work:  
how to deal them

Dificultades en la realización de trabajos de investigación:  
como afrontarlas

*Fredy González*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela  
Universidade Federal de Rio Grande do Norte

#### **Resumo**

A realização de um trabalho de investigação, além de ser uma tarefa intelectualmente exigente, está sócio-historicamente contextualizada, geograficamente situada e tecnologicamente mediada; e, longe de ser uma questão puramente técnica, envolvendo a aplicação direta de regras, regulamentos, orientações e instruções estabelecidas convencionalmente, como toda ação humana, implica em obstáculos e desvantagens de vários tipos. Este estudo objetiva fazer referência aos desafios envolvidos na execução de compromissos a serem cumpridos pelos sujeitos que aspiram obter um diploma de pós-graduação, a exemplo de título de mestrado. Supõe-se que o desenvolvimento de um trabalho de mestrado inclui a consideração das seguintes dimensões, interativas e mutuamente envolvidas: Contextualização, Conceito, Metodologização, Teorização, e Publicação. Serão examinadas as dificuldades epistemológicas, cognitivas, emocionais e institucionais, as quais confrontam os formando-se em investigação em cada uma dessas dimensões.

**Palavras-chave:** Localidade epistemológica. Cognotecnoemoção. Cognição Nublada. Contemplação hermenêutica.

### Abstract

Carrying out a research work, as well as being an intellectually demanding task, it is socio-historically contextualized, geographically located and technologically mediated; and, far from being a purely technical question, involving the direct application of rules, regulations, guidelines and instructions established conventionally, as all human action, it implies obstacles and disadvantages of various types. This study has aimed to make reference to challenges involved in the implementation of commitments to be fulfilled by individuals who aspire to obtain a graduate title, like master's degree. It is assumed that the development of a master's work includes consideration of the following dimensions, interactive and mutually involved: Context, Concepts, Metodologization, Theorization, and Publication. Epistemological, cognitive, emotional and institutional difficulties which confront the graduates in research in each of these dimensions will be examined.

**Keywords:** Epistemological locality. Cognotecnoemotion. Overcast cognition. Hermeneutic contemplation.

### Resumen

La realización de un trabajo de investigación además de ser una Tarea Intelectualmente Exigente, está Sociohistóricamente contextualizada, Geográficamente situada y Tecnológicamente mediada; y, lejos de ser un asunto meramente técnico, consistente en la aplicación directa de reglas, normas, pautas e instrucciones convencionalmente establecidas, como toda acción humana, implica obstáculos e inconvenientes de diversa índole. En esta exposición se hará referencia a algunos de los retos implicados por la ejecución de uno de los compromisos que debe cumplir quien aspire a obtener un grado académico de postgrado, como por ejemplo el de Magister. Se asumirá que el desarrollo de un Trabajo de Grado de Maestría contempla la consideración de las siguientes dimensiones, interactiva y mutuamente implicadas: Contextualización, Conceptualización, Metodologización, Teorización, y Publicación. Se examinarán las dificultades, epistemológicas, cognitivas, afectivas e institucionales, que el investigador en formación confronta en cada una de estas dimensiones.

**Palabras Claves:** Lugaridad epistemológica. Cognotecnoemoción. Cognición nublada: Contemplación hermenéutica.

## **Introducción**

El tema de las dificultades para la realización de trabajos de investigación conducentes a la obtención de un grado académico tal como el de Magister o el de Doctor, es un asunto que ha convocado el interés indagatorio de quienes se ocupan de la formación de investigadores.

Una de las razones asociadas con el interés en este tema es que se ha presumido la existencia de una relación entre las dificultades para la producción de los Trabajos de Grado de Maestría (TGrM) o de las Tesis Doctorales (TD) y la deserción o, al menos, el incremento de la duración de los estudios postgraduales.

Varias son las explicaciones que se han sugerido; entre ellas destacan las que se refieren a las competencias comunicativas del estudiante de postgrado, principalmente las que tienen que ver con sus habilidades para leer comprensivamente y para escribir con propiedad en su idioma nativo.

En cuanto a la lectura, se puede resaltar el trabajo de Carlino (2003a) quien sugiere estrategias cuya implementación podría coadyuvar a superar las dificultades asociadas con la lectura de textos complejos como lo son aquellos que han de ser leídos en los seminarios y demás actividades académicas propias de los estudios de postgrado; la obra de esta autora en relación con este asunto, que se inserta en el marco de una problemática más amplia como lo es la de la Alfabetización Académica, es abundante como lo evidencian sus trabajos (CARLINO, 2004, 2005, 2007, 2008).

En relación con la escritura, se destaca la preocupación por la calidad de los textos que ha de producirse para alcanzar grados académicos mediante estudios de postgrado, particularmente los TGrM y las TD; puede decirse que el proceso de producción de estos ilustrativos casos de textos científicos constituye una problemática compleja, de la cual se han examinado, entre otros los siguientes aspectos:

1. ¿Cuáles son los aspectos que dificultan esta tarea? (CARLINO, 2003b)
2. ¿Cuáles son los obstáculos para su realización, que perciben los estudiantes y sus orientadores? Tales percepciones fueron derivadas mediante un estudio comparativo entre quienes alcanzaron su grado académico de postgrado (para lo cual debieron producir una tesis) y quienes no lo lograron (entre otras razones porque no pudieron producirla) (CARLINO, 2003c)
3. ¿Cuáles son las incidencias no deseadas sobre el desarrollo de la competencia escritural de los estudiantes que se generan a partir de las prácticas de enseñanza en la universidad? (CARLINO, 2008; CISNEROS, 2005).

Con base en la literatura revisada y en la experiencia propia de quien esto escribe, parece ser plausible la conjetura de acuerdo con la cual los estudiantes que inician sus estudios postgraduales acceden a este nivel superior de estudios careciendo de las competencias requeridas para producir textos científicos de calidad como los son los TGrM, las TD, y los artículos científicos.

Varias han sido las estrategias ensayadas para tratar de superar esta carencia: a) *talleres de lectura y escritura* (ARNAUX, ALVARADO, BALMAYOR, DI STEFANO, PEREIRA y SILVESTRI, 1998); b) *intervenciones pedagógicas* (ARNAUX, BORSINGER, CARLINO, DI STEFANO, PEREIRA y SILVESTRE, 2004); producción de manuales al estilo de “cómo escribir una tesis” (ECO, 1996; SABINO, 1994; DEI, 2006); sin embargo, la escritura de la tesis a nivel de postgrado sigue siendo un problema por resolver.

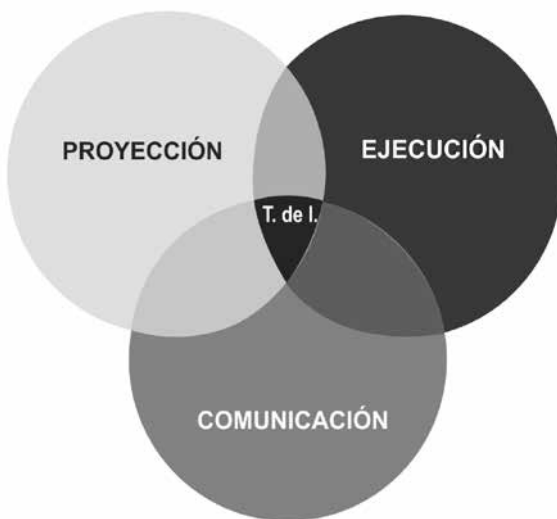
Para ello, es menester tomar conciencia de que es un fenómeno que no debe ser atribuido exclusivamente a carencias o debilidades del Investigador en Formación (IEF), claro está sin dejar de reconocer la responsabilidad que éste tiene en el asunto.

El propósito de este artículo es examinar las dificultades que confrontan los Investigadores en Formación (IEF), especialmente los

estudiantes de postgrado, para elaborar los TGrM o las TD que les son exigidas para la obtención del correspondiente grado académico, tomando en cuenta la diversidad de factores intra personales, sociales, epistemológicos que condicionan el proceso de producción de estos tipos de textos científicos, derivados de trabajos de investigación.

Para organizar la exposición, se asumirá que en todo trabajo de investigación es posible identificar tres Macro Etapas: Proyección, Ejecución y Comunicación (Figura 1).

**Figura 1.** Macro Etapas de un Trabajo de Investigación



Estas Macro Etapas no son disjuntas, ni compartimentadas, sino que se vinculan recursivamente, es decir, ellas se implican unas a otras de manera continuada; ello significa que su trayectoria no es rectilínea sino que describe un bucle recursivo (PERINAT, 2012) que las vincula entre si, en un proceso continuo de retro alimentación mutuamente enriquecedor (Figura 2).

**Figura 2.** Recursividad de las Macro Etapas de un Trabajo de Investigación

La denominación, acciones asociadas e indicadores de cada una de las macro etapas de un trabajo de investigación pueden apreciarse en la Figura 3

**Figura 3.** Denominación, Acciones e indicadores de las Macro Etapas de un Trabajo de Investigación**MACRO ETAPAS DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

DENOMINACIÓN	ACCIÓN ASOCIADA	INDICADOR
<b>PROYECCIÓN:</b> Elaboración del proyecto	Evaluación	Aceptación, Aprobación
<b>EJECUCIÓN:</b> realización del estudio	Acompañamiento, Facilitación	Puesta en juego de las acciones para recaudar información y responder preguntas de investigación
<b>COMUNICACIÓN:</b> difusión de hallazgos	Arbitraje, revisión por pares	Publicación de Artículo en Revista Certificada



## **Exigencias Asociadas con cada una de las Macro Etapas de un Trabajo de Investigación**

Cada etapa america la realización de acciones específicas; durante la etapa de Proyección, el IEF debe ejecutar tres acciones fundamentales: a) construir un problema de investigación y desarrollar argumentos que justifiquen la ejecución del estudio; b) construir un Repertorio Teórico Conceptual de Referencia (RTCR) a partir del procesamiento de la literatura pertinente; A la construcción del Repertorio Teórico-Conceptual de Referencia se ha de dedicar tiempo y esfuerzo para examinar las investigaciones previas relacionadas, las teorías generales y específicas pertinentes, y los conceptos apropiados; la consulta de la literatura especialidad debe propiciar que el IEF se haga culto en el ámbito donde se ubica su asunto de interés indagatorio.

Para apropiarse de la teoría pertinente previamente existente, la revisión de la literatura (bibliografía) ha de ser una acción cotidiana de todo investigador en formación, lo cual incluye la revisión de libros, manuales, trabajos y artículos de investigación publicados en revistas científica (no es tanto la exhaustividad sino la relacionabilidad con el asunto de interés indagatorio); esta acción hace posible

llegar a una delimitación del problema, a averiguar qué se conoce y qué no sobre un tema, a saber cómo se trabaja en el campo elegido. Ayuda también en una serie de decisiones que hay que tomar: instrumentos de captación de datos, tipos de muestreo, número de caso, preguntas a realizar, bibliografía pertinente, etc. (GRASSO, 2012, p. 139).

La acción final de esta primera macro etapa es diseñar una estrategia metodológica, es el momento de explicitación del modo como se abordará el asunto en estudio; aquí se han de tomar decisiones en torno a técnicas, métodos, procedimientos, instrumentos, recursos, etc. que serán utilizados en la ubicación, recaudación, organización,

procesamiento y elaboración de información robusta sobre cuya base se puedan hacer afirmaciones, debidamente fundamentadas, en relación con el problema de investigación que está siendo estudiado

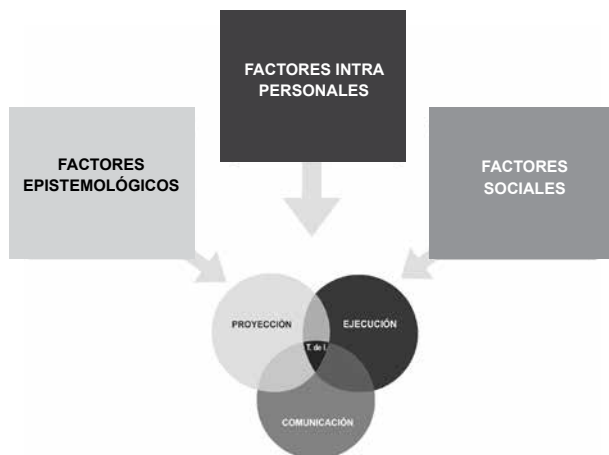
Las exigencias de la etapa de Ejecución se refieren a: poner en juego adecuadamente las acciones previstas en la estrategia metodológica concebida; recaudar y organizar idoneamente la información necesaria para responder las preguntas de investigación; efectuar los análisis pertinentes; realizar las interpretaciones correspondientes; relacionar los resultados con el conocimiento previo; formular conclusiones; elaborar recomendaciones, y presentar los hallazgos.

Finalmente, la etapa de Comunicación implica la redacción del informe escrito, la elaboración de recursos para su exposición y defensa pública y la producción de al menos un artículo asociado con el trabajo que ponga a disposición de la comunidad interesada los promenores del estudio realizado. Todas estas macro etapas son cruciales, especialmente la de Comunicación pues es ésta la que viabiliza la transferencia y aplicación de los logros alcanzados por la investigación, con lo cual ésta se legitima y refuerza su valor social.

## **Factores Condicionantes en la Realización de Trabajos de Investigación**

Como toda tarea humana, el caso particular de la realización de trabajos de investigación conducentes a la obtención de un grado académico, magister o doctor (TdeI-Gr) está asociada con un conjunto de factores Intrapersonales, Sociales y Epistemológicos que la condicionan (Figura 4)

**Figura 4.** Factores Intra Personales, Sociales, y Epistemológicos Condicionantes de las Macro Etapas en la Realización de un Trabajo de Investigación



Los factores **intrapersonales** están en correspondencia con cualidades de los actores humanos (Investigador en Formación, IEF; Tutor, Orientador, Asesor, Mentor, Consejero) comprometidos con el proceso. Los factores **sociales** son los asociados con las circunstancias de los contextos (organizacional, institucional, económico, político, cultural, social) donde se ha de llevar a cabo el estudio. Los factores **epistemológicos** se derivan de la naturaleza del campo disciplinario donde se ubica el asunto de interés indagatorio correspondiente al estudio; es decir, están asociados a las acciones que han de ser implementadas para producir conocimiento mediante el quehacer investigativo en dicho campo. Estos condicionamientos se manifiestan en cada una de las macro etapas que definen la trayectoria del trabajo.

### Factores Intra Personales

Estos se refieren a características, condiciones, competencias y, en general, cualidades de las personas que están involucradas en la tarea de

realizar un trabajo de investigación, particularmente, el Investigador en Formación (IEF) y el Investigador Experto (IE) quien actúa como tutor, orientador, asesor o mentor, y pueden ser clasificadas en Cognitivas y Afectivas.

Los Factores intrapersonales de carácter cognitivo se asocian con las competencias que se requieren para ejecutar las acciones propias de cada una de las macroetapas del trabajo de investigación; entre otras, se pueden señalar las siguientes:

1. Atribución de significados erróneos en relación con el quehacer investigativo; por ejemplo, cuando se piensa que hacer investigación consiste en escribir un documento atendiendo a ciertas pautas convencionales, obviando que no es de eso de lo que se trata, sino de un proceso de producción de conocimientos; en esta representación se privilegian los aspectos morfológicos (de forma) y no los epistemológicos (alusivos a la creación de nuevo conocimiento). La investigación debe ser una actividad presente en la cotidianidad de los estudios postgraduales y no reducirse a la realización de un “trabajo” de investigación al final de la “carrera”. Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que todo trabajo de investigación está cargado de la subjetividad de su autor y, en consecuencia, ha de ofrecer oportunidades para que éste despliegue su creatividad, la cual requiere de libertad para poder expresarse. Por tanto, los esquemas que hacen referencia a la estructura morfológica del trabajo no han de asumirse como prescripciones rígidas sino como descripciones globales en torno a los aspectos estructurales que se han de atender; en realidad.

Las guías proveen sugerencias, aluden a cuestiones que es conveniente y productivo tener en cuenta para ordenar los pensamientos y expresarlos mejor, para uno mismo y para los lectores y evaluadores, pero que no constituyen obligaciones para todos los casos; por tanto deben ser usadas de modo flexible, no como un requisito de obligatorio cumplimiento sino como una ayuda. (GRASSO, 2012, p. 137-138).

2. Carencia de información relativa a los aspectos básicos, elementales y fundamentales propios del ámbito disciplinario en donde se ubica el asunto de interés indagatorio de la investigación. La actividad académica debe familiarizar a los estudiantes con este tipo de tareas; para ello, los estudiantes deben ser colocados en la necesidad de leer comprensiva y críticamente tanto artículos como otras variedades de textos científicos (tesis doctorales, trabajos de grado de maestría, comunicaciones presentadas en congresos, etc.) mientras se están cursando las materias.
3. Desconocimiento de las estrategias que podrían ser implementadas en el proceso de construcción de un problema de investigación.
4. Bajo nivel de conciencia lingüística, especialmente en lo que se refiere a los procesos cognitivos que han de ser activados para la lectura comprensiva de textos complejos, como son los artículos científicos, y para la escritura de textos de la misma naturaleza (como por ejemplo, ensayos, proyectos, monografías, resúmenes, reseñas).
5. Las fallas en cuanto a la construcción de la estrategia metodológica. Esta acción reclama la participación activamente consciente e informada por parte del IEF; sin embargo, es frecuente observar que éstos, en lugar de construir una estrategia ad hoc, específica para el trabajo, recurren a clisés o planteamientos generales o estereotipados. Esto parece estar asociado con una limitada comprensión de los componentes constitutivos de una estrategia metodológica y las relaciones dinámicas que existen entre ellas; en efecto, el planteamiento metodológico exige la concepción y confección de una estrategia que permita identificar, ubicar, recaudar, registrar, organizar y procesar la información que se considere idónea para sustentar las respuestas a las preguntas de investigación. Por tanto, resulta conveniente aprovechar las experiencias de otros investigadores; para ello es pertinente:
  - a) estudiar las estrategias metodológicas puestas en juego en

investigaciones ya realizadas y que se relacionen con nuestro asunto de interés indagatorio; b) tener a mano un buen texto de metodología de investigación; c) apropiarse de información sobre construcción de instrumentos y ejecución de técnicas de investigación; d) consultar la bibliografía que aparece incluida en reportes de estudios ya realizados con la finalidad de identificar las fuentes relativas a metodología que fueron tomadas en cuenta.

6. Fallas en LectoEscritura: dado que los textos que han de ser examinados son especialidades (generalmente artículos publicados en revistas científicas) y poseen un alto nivel de exigencia cognitiva, el IEF se ve en aprietos si no posee una competencia en cuanto a lectura comprensiva y escritura académica se refiere. Un trabajo de investigación conducente a grado académico exige la producción de un documento escrito el cual ha de ser sólido conceptualmente, coherente y que de cuenta del proceso”; por tanto, no tendría la calidad deseada si el IEF presenta carencias escriturales.
7. Las limitaciones para construir el Repertorio Teórico Conceptual de Referencia se dan como: escaso acceso a fuentes actualizadas de información; deficiencias escriturales; escaso nivel de crítica, debido a que la limitada formación previa, reduce la posibilidad de discriminar, distinguir en lo que es importante y aquello que no lo es; reducida capacidad para expresar en palabras propias tanto las ideas de los otros como las suyas; esta limitación en el manejo de la figura retórica de la paráfrasis bordea las fronteras del plagio.
8. Dificultades para realizar análisis interpretativos de los datos, relación con el marco teórico y las investigaciones previas; lograr coherencia entre el marco teórico, la metodología, las preguntas de investigación, el análisis de los datos, y las conclusiones.

Los Factores intrapersonales de carácter afectivo son aquellas actitudes, emociones y creencias que inhiben la cognición, generando el Síndrome de la Cognición Nublada (TORRES, 2010); aquí se incluyen, entre otras, las siguientes:

1. Autopercepción de Impotencia: la creencia de que no se es capaz de realizar un trabajo por si mismo.
2. La Externalidad: cuando se coloca fuera de si la responsabilidad por las consecuencias no deseadas de sus propias acciones.
3. Precariedad Asertiva: dificultad para plantear y defender argumentadamente punto de vista propios.
4. Falta de Persistencia. La realización de trabajos de investigación con propósitos de obtención de grado académico (Trabajos de Grado de Maestría, TGrM; o Tesis Doctorales, TD) implican la inversión de tiempo durante un período prolongado (de dos a cinco años); así que los niveles de motivación pueden variar (descendiendo, generalmente) de una etapa a otra del proceso investigativo. De allí que sea preciso desarrollar estrategias destinadas a sostener la motivación, desde el inicio hasta la conclusión (Publicación) del trabajo, de modo que la decisión, firme y sólida, de iniciar la investigación se mantenga hasta el final.
5. Prejuicios relativos al proceso de investigación. En ocasiones, los IEF tienden a ver la tarea de realizar una investigación con fines de graduación como un proceso globalmente difícil que implica “mucha lectura, mucha dedicación, mucho tiempo, mucho trabajo”; particularmente resultan dificultosas: la escogencia del tema; la delimitación o enfoque del problema; la revisión de la literatura asociada con el tema y la confección de las reseñas respectivas; las primeras se asocian con las debilidades en lectura en tanto que esta última tiene que ver con la limitaciones escriturales que afectan la necesaria coherencia expositiva que requieren los procesos de comunicación escrita.
6. Limitaciones para interactuar con otras personas.

7. ¿Qué se espera del IEF? Mostrar que es un “enunciador autorizado de cara a la comunidad científica integrada por sus futuros pares” y que posee una “voz autoral”, una doxa, propia

## Factores Epistemológicos

Se ha de tener presente que hacer un trabajo de investigación constituye una Tarea Intelectualmente Exigente (GONZALES, 1998), cuya finalidad principal es la producción de conocimiento científico, lo cual es un quehacer que amerita la puesta en juego de procesos complejos de pensamiento, tales como la conceptualización, la inferencia y la abstracción, los cuales han de ser aplicados en las siguientes acciones, entre otras: organización de información; selección de contenido relevante; integración de ideas provenientes de autores y fuentes diferentes.

Otro aspecto que se ha de tener en cuenta es su dimensión teleológica, su intencionalidad, la cual es abordable desde distintos puntos de vista: localización (interno/externo); beneficiarios (individual/colectivo); ámbito disciplinario (contribución a la disciplina en cuyo campo se ubica el trabajo); de todas éstas, resulta fundamental la que remite a lo interno, la cual se manifiesta en los propósitos del estudio que a su vez dependen de las cualidades de las preguntas de investigación formuladas, pues según sean éstas, así será el carácter predominante del estudio: descriptivo (qué), explicativo (por qué), propositivo (cómo), etc.

La construcción del problema de investigación es un asunto crucial que tiene que ver con la pertinencia del trabajo la cual, en primer lugar, debe ser individual, es decir, el asunto a indagar debe ser de interés, principalmente, para el investigador; por tanto, el tema debe ser algo en lo cual se está realmente interesado. La construcción del problema a investigar se inserta de lo que se denomina Sistema inquisitivo en un trabajo de investigación el cual se muestra en la Figura 5. El propósito principal del trabajo es responder la pregunta de investigación; para esto



es necesario distinguir entre Objetivos y Actividades (Fines / Medios), Intenciones (Formales / Personales), Objetivo General y Objetivos específicos (Estrategia / Táctica).

**Figura 5.** Componentes del sistema inquisitivo en un trabajo de investigación



## Factores Sociales

Estos tienen que ver con el contexto donde se realiza el estudio. A continuación se hará referencia a algunos de los que se consideran más relevantes.

1. Papel de la escritura en el contexto tecnológico contemporáneo. Es menester tener presente que en el contexto tecno-cultural actual se privilegian modos no escriturales de comunicación derivados de la presencia masificada de dispositivos electrónicos que se orientan más hacia lo iconográfico, lo cual genera conflictos en los IEF en el momento cuando deben escribir correctamente en el idioma nativo.
2. Infraestructura y Existencia de Grupos Interdisciplinarios. Es necesario comprender que, en la actualidad, la producción de

conocimientos es cada vez menos un asunto de autoría individual, y más una creación colectiva; la cognición personal, como noción epistemológica clave, está cediendo paso a la Cognición Situada que asume la premisa según la cual “*el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en donde se produce, desarrolla y utiliza*” (DÍAS BARRIGA, 2003, p. 3), y correlaciona con la noción de “*Autoría Distribuida*” (GUTIÉRREZ MALDONADO; QUINTANA, 2001, p. 5), inicialmente proveniente del ámbito de la tecnología y que hace posible la colaboración en el trabajo de edición y gestión de archivos entre usuarios que se encuentran separados unos de otros en la Internet, y de acuerdo con la cual el conocimiento producido no podría ser atribuido exclusivamente a una sola persona sino que, por el contrario, en su gestación participarían muchas, en un proceso de transferencia interpersonal tanto cognitiva como metodológica.

De allí que uno de los obstáculos para la realización de investigaciones sea la carencia de Estructuras Institucionalizadas de Apoyo a la Investigación, tanto en el plano infraestructural como en el humano; por tanto, resulta imprescindible desarrollar espacios físicos en donde se disponga de recursos materiales y humanos que apoyen las tareas de los Investigadores en Formación (IEF), así como también la constitución de grupos de trabajo (preferiblemente interdisciplinarios) desde donde se promuevan y gestionen las actividades de investigación.

**3. Agendas de Investigación.** Dada su trascendencia social y el carácter de Bien Público (GONZÁLEZ, 2006) que, eventualmente, podrían adquirir sus resultados, los asuntos a indagar están cada vez más posicionados en el contexto de intereses colectivos y menos en el de los individuales; esto genera la necesidad de procurar un equilibrio en la escogencia de los temas concretos a investigar, tal que armonice las “simpatías” indagatorias del investigador individual con las necesidades socioinstitucionales; un

modo de atender esto podría ser el establecimiento de Agendas de Investigación (GONZÁLEZ, 2000).

Tales agendas son concebidas como un instrumento conceptual que se propone a personas, instituciones y organizaciones interesadas en indagar en un determinado ámbito, con la finalidad de invitarlos a unificar los esfuerzos y recursos humanos, financieros y técnicos disponibles, de modo que se puedan generar conocimientos, saberes, bienes y servicios susceptibles de ser utilizados como herramientas cognitivas que ayuden a comprender mejor la realidad de dicho ámbito, o como alternativas viables de solución a los múltiples problemas y carencias que en el mismo se presenten.

Las agendas de investigación se construyen a partir de un diagnóstico de necesidades, cuya realización involucre la participación de todos los actores sociales interesados, y que servirá de base para la definición de los asuntos de interés socioinstitucional, organizacional e individual, a partir de los cuales, luego de fijado un determinado orden de jerarquización, se han de confeccionar las líneas prioritarias de investigación.

Las agendas de investigación señalan una trayectoria de mediano y largo plazo y en ellas pueden verse reflejadas las expectativas individuales, y constituye una instancia de organización para, en forma colectiva, sistemática, rigurosa, persistente, perseverante y organizada, se construyan respuestas a los problemas de investigación que sean considerados relevantes desde los puntos de vista individual, institucional y social en general.

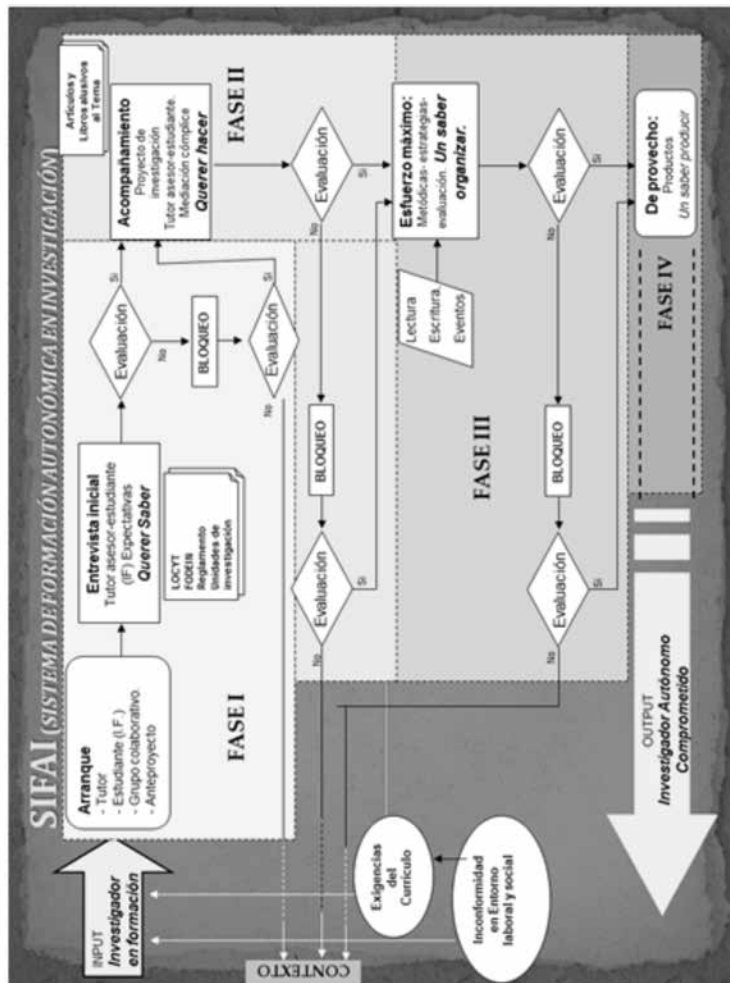
4. Comunidad de Investigadores Activos. Los Investigadores en Formación (IEF), quienes han de producir un Trabajo de Grado de Maestría o una Tesis Doctoral, deben contar con el acompañamiento de investigadores formados, ya que se aprende a investigar, investigando con otros investigadores activos, en un proceso progresivo que conduce hacia la condición de investigador autónomo (FLORES; VILLEGAS, 2008).

## Estas autoras proponen un Sistema de Formación Autonómica en Investigación (SIFAI) el cual constituye

un enfoque pedagógico sistémico para la formación en investigación con ciertas condiciones del pensar y la explicación de cuatro (4) fases de lo que se ha denominado “el Sistema de Formación Autonómica en Investigación (SIFAI). Fase 1 de arranque, *querer saber*, intercambio dialógico en el cual el docente formador inquirirá sobre las inconformidades del investigador en formación además de sus experiencias laborales y académicas anteriores. Fase 2 de articulación, *querer hacer*, tomando en consideración el conocimiento previo del investigador en formación, se plantea una estrategia práctica de investigación. La Fase 3, de esfuerzo máximo, *saber organizar*, la metódica de cada investigador en determinada investigación es una creación especial para ese momento histórico en función de las necesidades particulares. La Fase 4, de provecho, *saber producir*, la investigación se asume como un hecho colectivo, una red de saberes y de enfoques aprovechables que presentan productos tangibles. Al finalizar las cuatro etapas, el SIFAI debe haber generado un investigador que goza de autonomía que ha superado los reveses y bloqueos respecto a esta indagación en particular. (FLORES; VILLEGAS, 2008, p. 1)

Para visualizar el SIFAI véase la Figura 5.

Figura 5. Sistema de Formação Autônoma em Investigação (SIFAI) (Tomado de Flores, 2008)



5. **Financiamiento.** La investigación es una actividad que amerita recursos, a veces de una magnitud que supera los ingresos individuales del investigador; por tanto, se debe contar con fuentes de financiamiento estables, seguras y suficientes para garantizar la sustentabilidad del trabajo; cuando el investigador no cuenta con los recursos suficientes y debe costear a sus propias expensas los materiales, insumos y demás requerimientos para ejecutar su trabajo, el quehacer investigativo no es sostenible a mediano o largo plazo.
6. **Valoración institucional del quehacer investigativo.** En muchos casos, la investigación es vista como una actividad no prioritaria que se deja a criterio individual y que se asume como un quehacer añadido a otras funciones que el investigador debe cumplir; en las universidades, a pesar de que formalmente se declara que ha de haber un equilibrio entre Extensión, Investigación y Docencia, es a esta última a la que se le da prioridad en detrimento de las otras, no considerándose la dedicación a la investigación como parte del tiempo susceptible de ser remunerado.
7. **Existencia de Canales de Comunicación.** Se ha de prestar atención a la etapa de Comunicación tanto como a las de Proyección y Ejecución; toda investigación debe alcanzar la instancia de publicación en una revista científica; para ello es conveniente que, previamente, el Investigador en Formación haya presentado comunicaciones (en forma de resúmenes, ponencias en extenso, etc.) en instancias de difusión (congresos, jornadas, seminarios y otros eventos de investigación) propias de su área.

### **Algunas Estrategias para superar dificultades en la realización de trabajos de investigación**

En síntesis, generalmente las dificultades para elaborar trabajos de investigación se manifiestan en: la falta de pertinencia de los “seminarios” de investigación; asumir la investigación como un asunto exclusivamente

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 275-300	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

personal y sin acompañamiento idóneo; inconvenientes para definir el asunto de interés indagatorio; escasa información relacionada con el ámbito en el que se ubica la investigación (desconocimiento de las investigaciones previas relacionadas así como de las teorías propias de dicho ámbito); carencia de “reflexión sobre el objeto de conocimiento que se desea estudiar” (falta de conocimiento histórico y epistemológico relativo a dicho objeto); limitaciones para formular las interrogantes de la investigación: “las preguntas de investigación deben nacer de preguntas frente a la vida... no pueden salir de la noche a la mañana”; confusión entre anomalía y problema. A continuación se presentan algunas estrategias cuya implementación podría coadyuvar a superar las dificultades identificadas.

1. Crear y fortalecer **unidades institucionales de gestión de la investigación** que estimulen y supervisen; acompañen, guíen y den seguimiento, efectivo y eficiente, a los procesos de investigación en todas sus etapas (Proyección, Ejecución y Comunicación).
2. Crear y consolidar **grupos de investigación** constituidos por investigadores con experiencia alta, trayectoria larga, formación sólida, y obra de investigación comprobada, con disposición a acompañar la formación de investigadores noveles.
3. Ofrecer **oportunidades de formación continuada** en investigación; esto es fundamental debido a que la competencia para realizar investigaciones de calidad se construye, desarrolla y consolida, no es estática; al contrario, ha de estar en permanente proceso de revisión y renovación; para ello, son viables algunas acciones tales como: programas permanentes de capacitación; acompañamiento continuo por investigadores consolidados; cursos, talleres, jornadas de difusión de resultados; incorporación a proyectos macro de investigación interdisciplinaria, entre otros.
4. Incrementar el **financiamiento**; para ello organizar concursos de proyectos de investigación con financiamiento (público o privado)

atractivo, dando prioridad a iniciativas colectivas, mutidisciplinarias o transdisciplinarias; considerar temas pertinentes sin descuidar la excelencia; estimular el fortalecimiento institucional garantizando sustentabilidad; garantizar la formación de nuevos investigadores; consolidar infraestructura física; vincular con otras funciones universitarias (docencia y extensión); crear sistemas de incentivos para la realización de la labor de investigación.

5. Crear **servicios de provisión de información** que garanticen el acceso a bases de datos y publicaciones periódicas de corriente principal (KRAUSKOPF; VERA, 1995) en el ámbito donde se ubican los asuntos de interés indagatorio agendados.
6. Gestionar **acciones de formación basada en investigación**, lo cual puede lograrse mediante la realización de cursos o seminarios de duración variable en los que se compartan, con otros investigadores en formación o consolidados, los hallazgos de una investigación y la forma como esta fue desarrollada.
7. Estrategias para desarrollar competencias lectoescriturales y superar las dificultades para comprender textos escritos, y escribirlos; así como, en general, desarrollar competencias comunicativas, tanto orales como escritas (redacción, ortografía, sintaxis, coherencias, etc.): hacer correcciones a los borradores; leer las producciones de los IEF junto con ellos; hacer que tomen conciencia de la trascendencia de los procesos de lectura y escritura, es decir del nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo en el que se encuentra. La buena escritura se basa sobre excelentes lecturas; al leer es preciso darse cuenta de: los modos de decir y de ver las cosas que ponen en juego los autores en una disciplina; cuáles son los temas que enfatizan; cuáles son las estrategias que se emplean para legitimar el conocimiento que se produce; cuáles son las circunstancias que condicionan la producción textual.



8. Concepción de la Tutoría: concebirla como una instancia co-formación y aprendizaje mutuo, basado en un acompañamiento comprometido, e implica un proceso de transferencia conceptual y metodológica; este acompañamiento ha de ser continuo, a los fines de que el IEF alcance un cierto nivel de autonomía en la generación de conocimiento.

## Referencias

ARCEO, Frida Diaz Barriga. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 5, núm. 2, . 105-117, 2003. Universidad Autónoma de Baja California, México. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>>. Consulta: 16/07/2014>. Accesoem: 16 jul. 2014.

ARNAUX, Elvira, ALVARADO, Maite; BALMAYOR, Emilce; DI STEFANO, Mariana; PEREIRA, Cecilia; SILVESTRI, Adriana. **Talleres de lectura y escritura**. Buenos Aires: Eudeba,1998.

ARNOUX, Elvira; ANN. Borsinger, CARLINO. Paula, DI STEFANO. Mariana, PEREIRA. Cecilia y Silvestri Adriana. (2004), “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado”, Revista de la Maestría en Salud Pública, Vol 2, N° 3, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>. Accesoen: 22 abri. 2014.

CARLINO, Paula. **Leer textos complejos al comienzo de la educación superior**: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. Textos de didáctica de la lengua y la literatura. N° 33, 43-51, 2003a.

CARLINO, Paula. **La experiencia de escribir una tesis**: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, 5-9 de mayo 2003. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,2003b.

CARLINO, Paula. **¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?** Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y de magistri exitosos. X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003c.

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. **Educere**, 8(26), 321-327, 2004.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer, y aprender en la universidad.** una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el I encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: ASCÚN y Redless/Universidad Sergio Arboleda, 2007.

CARLINO, Paula. **Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura** ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena (comps.). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles (pp 159- 194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

CISNEROS, Mireya. **Lectura y escritura en la universidad.** una investigación diagnóstica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2005.

DEI, H. Daniel. **La tesis:** cómo orientarse en su elaboración. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

ECO, Umberto. **Como se hace una tesis.** Barcelona: Gedisa, 1996.

FLORES, Nancy. **Pedagogía de la Investigación en el ámbito universitario, su discurso y su práctica.** Tesis Doctoral No Publicada. Doctorado en Educación; Universidad de Carabobo; Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. 2008. Tutora: María Margarita Villegas.

FLORES, Nancy; VILLEGAS, Margarita. **El Sistema de Formación Autónoma en Investigación (SIFAI).** [Resumen]. Ponencia presentada en Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008, realizado en

Caracas del 3 al 6 nov. 2008, organizado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

GONZÁLEZ, Fredy. **Metacognición y tareas intelectualmente exigentes**: el caso de la resolución de problemas matemáticos. *Zetetiké*, 6(9); 59-88. 1998.

GONZÁLEZ, Fredy. Enrique. Agenda Latinoamericana de Investigación en Educación Matemática para el Siglo XXI. *Educación Matemática*, 12 (1): 107 – 128. <<http://www.revista-educacion-matematica.com/volumen-12/numero-1/107-128>> Consulta: 16 jul. 2014.

GONZÁLEZ, Pedro Gerardo. La educación superior: ¿un bien público? *Universidades*, núm. 32, pp. 23-26. jul./dec. 2006; publicación de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303205>>. Consulta: 16 jul. 2014.

GRASSO, Livio. (2012). **Dificultades frecuentes en la elaboración de trabajos de investigación y trabajos finales**. *Revista Tesis*, N° 1; 136-156. *Revista en Línea*. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2880/2746>>. Consulta: 20/07/2014.> 10:51

GUTIÉRREZ MALDONADO, JOSÉ; QUINTANA, Jordi. Sobre Internet y psicología. *Anuario de Psicología*, 32 (2); 3-12. Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona. Disponible en: [www.ub.edu/personal/jgutierrez/interneypsicologia.pdf](http://www.ub.edu/personal/jgutierrez/interneypsicologia.pdf)> Consulta: 16 jul. 2014.

KRAUSKOPF, Manuel; VERA, María Inés. Las revistas latinoamericanas de corriente principal: indicadores y estrategias para su consolidación. *Interciencia* 20(3): 144-148. 1995. Disponible en: <<http://www.interciencia.org.ve>>. Consulta: 20 jul. 2014

PERINAT, Adolfo. Los procesos recursivos en la mente humana. Universidad Autónoma de Barcelona. España. *Cognitiva*, 1995, 7 (2), 59-126. Disponible en: <[https://www.academia.edu/1538941/Los\\_procesos\\_rekursivos\\_en\\_la\\_mente\\_humana\\_Prolegomenos\\_para\\_una\\_teor%C3%ADa\\_del\\_juego\\_y\\_del\\_simbolo\\_Reedici%C3%B3n](https://www.academia.edu/1538941/Los_procesos_rekursivos_en_la_mente_humana_Prolegomenos_para_una_teor%C3%ADa_del_juego_y_del_simbolo_Reedici%C3%B3n)>. Consulta: 20 jul. 2014.

SABINO, Carlos. **Cómo hacer una tesis**. Caracas: Panapo, 1994.

TORRES, Morillo. **Perspectivas sociocognitivas-emocionales del aprendizaje.** un caso con estudiantes universitarios. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela, 2010.

*Prof. Dr. Fredy Enrique González*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN

Núcleo de Investigación en Educación Matemática Dr. Emilio Medina

Pesquisador invitado do Grupo de Estudos da Complexidade, GRECOM

[fredygonzalez@hotmail.com](mailto:fredygonzalez@hotmail.com)

Recebidoem: 14 ago. 2014

Aprovadoem: 25 nov. 2014

## ARTIGO

### **Desenvolvimento profissional: percursos formativos de professores iniciantes**

Professional development: ways of training for beginning teachers

Desarrollo profesional: trayectorias formativas de profesores principiantes

*Marta Regina Brostolin*

Universidade Católica Dom Bosco

*Evelyn Aline da Costa de Oliveira*

Universidade Católica Dom Bosco

#### **Resumo:**

Na área da educação, as pesquisas nos últimos anos tem voltado a atenção para os professores iniciantes, seus percursos formativos e desenvolvimento profissional. Esta é a temática discutida neste texto que analisa narrativas de três professoras iniciantes de Educação Infantil da rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O aporte teórico que deu sustentação a análise baseou-se em Huberman (1995); Imbernón (2001); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1995, 2010) entre outros e a (auto)biografia foi a opção metodológica adotada. Os fragmentos das narrativas utilizados neste texto corroboram os dados que os estudos realizados por pesquisadores apresentam, ou seja, o período de inserção

à docência não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas mostra-se fundante para se atingir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. Este percurso do desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas envolve todo o corpo educativo ocorrendo no desenvolvimento da organização em que trabalham. A escola mostra-se então um espaço fundamental na aprendizagem da docência.

**Palavras chave:** Professor iniciante. Percursos formativos. Desenvolvimento profissional.

**Abstract:**

In the area of education, research in recent years research has also given its attention to beginning teachers, their formative experience, and professional development. This is the theme discussed in this text which intends to analyze narratives written by three teachers beginning in infant education, from the public teaching network of Campo Grande, South Mato Grosso. The theoretical basis which supports the analysis is based on Huberman (1995); Imbernón (2001); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1995, 2010) amongst others and the (auto) biography was the methodological option adopted. The fragments of the narratives used in this text confirm the data which studies carried out by researchers present, that is to say, the period of insertion into teaching is not a jump into a void between initial training and continued training, but shows itself to be the basis for gaining professional development which is both coherent and ongoing. This way of professional development affects not only the teacher, but involves the whole educational body, and takes place in the organizational development in which they work. The school shows itself, then, to be a fundamental space for teacher learning.

**Key words:** Beginning teacher. Ways of training. Professional development.

**Resumen:**

En el área de la educación, las investigaciones en los últimos años han centrado la atención en los profesores principiantes, su trayectoria formativa y desarrollo profesional. Esta es la temática discutida en este texto que analiza declaraciones de tres profesoras principiantes de Educación Infantil de la red pública de enseñanza de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. El análisis basó la fundamentación teórica en Huberman (1995); Imbernón (2001); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1995, 2010), etc. y la (auto)biografía fue la opción metodológica adoptada. Los fragmentos de las declaraciones utilizados en este texto corroboran los datos

que apresentam los estudios realizados por investigadores, o sea, el período de inserción en la docencia no es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que es fundamental para alcanzar un desarrollo profesional coherente y evolutivo. Esta trayectoria del desarrollo profesional no afecta solo al profesor, sino a todo el cuerpo educativo, y tiene lugar en el desarrollo de la organización en que trabajan. La escuela, por lo tanto, es un espacio fundamental para el aprendizaje de la docencia.

**Palabras-clave:** Profesor principiante. Trayectorias formativas. Desarrollo profesional.

## Introdução

A formação de professores é um tema recorrente nas pesquisas e estudos há muito tempo, entretanto, nos últimos anos pesquisadores tem voltado seu olhar para além de questões relativas a formação inicial. Tem focado os professores iniciantes, seus percursos formativos e desenvolvimento profissional. Este é o tema deste texto que pretende apresentar e analisar fragmentos de narrativas de três professoras iniciantes de Educação Infantil da rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul que participam do Projeto “Eu tô voltando pra casa – narrativas sobre formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia iniciantes na docência” que conta com recursos do CNPq.

Trata-se de um grupo de pesquisa-formação, onde os sujeitos segundo Josso (2004) são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam nela. Tem por objetivo construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício inicial da profissão docente, por meio de acompanhamento pedagógico e pretende investigar a docência na educação básica, ou seja, o professor que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em dois vieses: a formação inicial, tendo como sujeitos os acadêmicos e professores iniciantes egressos dos Cursos de Pedagogia das IES: Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul/UEMS, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

A operacionalização do projeto ocorre por meio de encontros mensais cujas pautas são planejadas e elaboradas previamente pelo coletivo de professores formadores que destacam os referenciais teóricos promotores de reflexão e discussão a serem desenvolvidos. As pautas dividem-se em três eixos, a saber: identidade profissional; trabalho docente e prática pedagógica.

O recurso utilizado para dar sustentação às reflexões é o da produção de narrativas (auto)biográficas que são estimuladas por meio de recursos mnemônicos tais como metáforas, fotos, filmes, objetos, etc. e sistematizados na forma de diários descritivos reflexivos.

A opção pelo método (auto)biográfico deve-se ao fato de ser não apenas um instrumento de investigação, mas revelou-se um importante instrumento de formação que se constitui numa abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem. A formação de professores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico por um motivo bastante óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação de outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação (NÓVOA, 2010).

Exposto o caminho metodológico seguido pela pesquisa que se encontra em andamento, pretende-se neste texto analisar os percursos formativos de três professoras iniciantes na perspectiva do desenvolvimento profissional que se traduz de acordo com Imbernón (2001) no conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos, seja na experiência como discente, quando na posição de aluno aprendiz, transita pelo sistema educativo assumindo uma concepção de educação muitas vezes marcada por imagens positivas ou negativas; seja na formação inicial, ao receber a gama de conhecimentos profissionais que deverão promover mudanças na forma do professor



encarar a docência; ou, por último, na vivência profissional que deverá levar a consolidação do conhecimento profissional e na formação continuada que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Nesta intenção, vamos discorrer inicialmente sobre os processos de formação docente segundo estudiosos da área para, posteriormente, analisar as narrativas das três professoras de educação infantil iniciantes em seus percursos de desenvolvimento profissional. Para manter o anonimato, as professoras são denominadas por nomes fictícios.

### **Processos formativos de professores**

Vivemos tempos de mudanças culturais, políticas, sociológicas, econômicas e outras que nos desafiam cotidianamente a viver e conviver em uma sociedade que tem o conhecimento como um de seus principais valores. Este cenário exige uma formação e aprendizagem permanente de seus cidadãos de modo que acompanhem a transformação e evolução pela qual a sociedade e o mundo do trabalho passam.

Nesta perspectiva, a formação aparece como um instrumento potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (MARCELO GARCIA, 1999).

Diversas concepções sobre o termo formação são encontradas no campo da educação originadas em diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos. De acordo com Porto (2000, p.13):

[...] essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências: a estruturante, numa configuração tradicional, tecnicista e a interativo-construtivista que se apresenta crítica, investigativa, reflexiva [...] e adota-se a partir dos contextos e necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Assumindo a segunda concepção, recorre-se a Porto (2000) que destaca entre os significados do vocábulo formação registrados no

*Dicionário Caldas Aulele* (1985), *ação e efeito de formar, constituir-se, desenvolver-se*, idéias que mantêm relação com o estado de incompletude. Neste sentido, associa-se o conceito de formação a idéia de inconclusão do homem. Segundo Costa Vorraber (1995) a idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que passa a ser o centro de atenção e preocupação e, ao mesmo tempo, emerge um conjunto de procedimentos para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis. É o surgimento da sociedade disciplinar via o processo de escolarização. Vinculado a este processo nasce o trabalho docente e a figura do professor que precisa ser formado para exercer seu papel de educador.

Ao tratar de formação de professores, pode-se identificar a formação como processo, um percurso relacionado à trajetória de vida pessoal e profissional que implica escolhas, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Portanto, compreende-se que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida (PORTO, 2000).

A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial, a formação se dá também enquanto acontece à prática, esta mediadora da produção do conhecimento ancorado e mobilizado na experiência de vida do professor e de sua identidade.

Marcelo Garcia (1999, p. 112) entende a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado e abarca toda a carreira docente”. O aprender a ensinar dos professores passa por diferentes etapas, as quais a seguir discorreremos. Elas representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc. São específicas e diferenciadas.

### **A carreira docente e suas fases**

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional, isto é, a formação inicial, o início na carreira, a etapa em que já possui certa

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 301-319	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

estabilidade profissional, o período em que questiona sua opção profissional ou o período que se aproxima de sua aposentadoria, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas que possibilitam a construção de seu desenvolvimento profissional.

Huberman (1995), em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores descreve fases que caracterizam o percurso formativo. O autor chama a atenção para o fato de que as sequências estabelecidas na descrição da carreira docente, não significam que não existam professores que nunca parem de explorar; que jamais alcancem à estabilidade na profissão ou que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas. Isto não quer dizer que as sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas. O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões e descontinuidades.

As fases descritas por Huberman (1995) são: entrada na carreira: período de sobrevivência e descoberta (geralmente, ocorre entre dois e três anos de docência). O período de sobrevivência tem a ver com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a distância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos e condições de trabalho, etc. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. Já o período da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, o fato de sentir-se parte de um corpo docente e assumir a responsabilidade por uma sala de aula, alunos e o ensino.

A fase seguinte é a estabilização (entre quatro e seis anos). Trata-se de uma fase em que o professor assume, deliberadamente, compromisso com a profissão. Descrita como a fase mais positiva na

carreira, caracteriza-se por uma segurança maior em lidar com os alunos, pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos, por uma maior independência na profissão.

A fase de experimentação ou diversificação (entre sete e quinze anos) é aquela que os professores se aventuram em novas experiências, isto é, diversificam o material didático, a avaliação, o modo de agrupar os alunos, se mostram mais dinâmicos e participativos junto a equipe escolar e aos movimentos políticos da categoria profissional.

Na fase de pôr-se em questão (entre quinze e vinte e cinco anos) há dois grupos de professores: o primeiro caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo. Trata-se de um estado de ânimo em que os professores se sentem menos energéticos, mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos de sala de aula. Deste modo, vai ocorrendo um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Um segundo grupo, contudo, estagna, os professores tornam-se amargurados e é pouco provável que se interessem pelo seu desenvolvimento profissional. É a fase denominada conservadorismo, em que os professores se queixam sistematicamente de tudo: alunos, colegas, escola, etc.

Na última fase, de preparação da jubilação (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos), alguns professores adotam ao final de sua carreira uma perspectiva positiva, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, procurando trabalhar com os colegas com quem convivem melhor, com as turmas de alunos preferidas, etc. Outros adotam uma perspectiva menos positiva e uma atitude menos generosa face às experiências passadas. Finalmente, alguns professores adotam uma postura de desencanto em relação à trajetória profissional vivida, podendo constituir-se em motivo de frustração para os professores mais jovens com quem convivem.

Em relação ao estudo da carreira do professor, Nono (2011, p.19) ressalta que “os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação

da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade do ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira”. Destacada a importância do período inicial na vida do professor pelas pesquisas e sendo foco deste texto, será o próximo tema a se discorrer.

### **A inserção na docência e o desenvolvimento profissional**

Marcelo Garcia (1999, p.112) com base nos estudos de Vonk (1993) entende a iniciação a docência “como parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional” e tem se dedicado a pesquisar os professores em início de carreira, isto é, os primeiros anos de docência nos quais os professores fazem a transição de estudantes para profissionais. Seus estudos evidenciam que este “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (1999, p. 113).

Para Papi (2010) a fase de iniciação é fundamental a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são decisivos para a permanência na profissão. Podem tornar-se um período fácil ou difícil, dependendo das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e gestão, bem como das experiências que vivenciam e o apoio recebido nesta etapa do desenvolvimento profissional.

É neste período que o professor se depara com a realidade e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em prova e assume posturas que podem ir desde uma reprodução e ou adaptação pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos que darão suporte a sua prática pedagógica.

Mariano (2012) realizou um levantamento das pesquisas sobre o tema e a partir deste estudo, aponta as dificuldades mais frequentes dos professores iniciantes sem o objetivo de criar generalizações. São: a) planejamento. Destaca que para alguns professores o planejamento é visto na perspectiva da racionalidade técnica devendo ser seguido rigorosamente, sem permitir a necessária flexibilidade que não é improvisado, mas permite lidar com situações novas e ou imprevistas; b) relação teoria-prática. Os professores em início de carreira não conseguem associar teoria e prática, não percebem que ambas caminham juntas, uma dando sustentação à outra para que o professor possa assumir o compromisso político de ensinar-educar; c) solidão e isolamento. Ao adentrar a instituição e assumir uma turma, o professor se percebe sozinho para lidar muitas vezes com alunos difíceis, sem apoio dos pares ou equipe pedagógica para orientá-lo. Acaba incorporando o discurso da cultura escolar adotando posturas autoritárias para ser aceito pelo grupo; d) medo, insegurança e ansiedade. Diante das adversidades do cotidiano e o não saber como agir, o professor é levado a um desespero inicial e sentimento de impotência que podem afetá-lo com maior ou menor intensidade.

A iniciação a docência, portanto, caracteriza-se como um período diferenciado no percurso de tornar-se professor. Representa efetivamente o momento de aprendizagem e socialização da profissão. No primeiro, é o contato com os alunos, de aprender a interiorizar normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar que integra. Em relação à socialização, Marcelo Garcia (1999) compreende como um processo mediante o qual o professor adquire conhecimentos e habilidades sociais necessárias para pertencer a uma categoria profissional.

Portanto, os primeiros anos da docência não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas apresenta um caráter distinto e determinante para se atingir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. Para Marcelo Garcia (1999, p.137) o conceito “desenvolvimento profissional” pressupõe “uma abordagem na formação

de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, apresentando uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Com base nos estudos de Howey (1985) Marcelo Garcia destaca seis dimensões que envolvem o desenvolvimento profissional dos professores, são:

[...]desenvolvimento pedagógico, voltado para o aperfeiçoamento do ensino; conhecimento e compreensão de si mesmo que se refere a uma imagem equilibrada e de auto realização; desenvolvimento cognitivo, relativo a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação; desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente; desenvolvimento profissional que se sustenta na investigação e, por último, o desenvolvimento da carreira que se concretiza mediante a adoção de novos papéis docentes. (1999, p.138).

Para o autor, “o conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas envolve todo o corpo educativo ocorrendo no desenvolvimento da organização em que trabalham (MARCELO GARCIA, 1999, p.137).

Entretanto, nem sempre essas dimensões são consideradas ao se planejar atividades promotoras de desenvolvimento profissional. A realidade nos mostra um panorama diferente, ou seja, as atividades são planejadas e executadas geralmente fora do contexto escolar, sem levar em conta e ou envolver outros profissionais que fazem parte da organização escolar e sem uma continuidade.

## **Desenvolvimento profissional: o confronto com a prática de professores iniciantes de Educação Infantil**

Dos doze professores iniciantes de Educação Infantil que fazem parte do grupo de pesquisa-formação, foram escolhidas aleatoriamente três, as quais contribuíram para este trabalho com narrativas sobre seus percursos formativos coletadas em seus diários reflexivos.

Ao retomar as lembranças da inserção na docência nas instituições de educação infantil as professoras narraram:

[...] me formei no curso de Pedagogia em uma instituição privada na modalidade EAD na cidade de Campo Grande no ano de 2010, passei em um concurso neste mesmo ano e, já em 2011, fui chamada para trabalhar em um Centro de Educação Infantil. Foi muito gratificante, pois fui bolsista integral, trabalhava durante o dia como auxiliar de educação, onde aprendi muitas coisas boas e, no período noturno, duas vezes por semana, fazia faculdade e ainda tinha tempo para cuidar de um filho pequeno e marido. A felicidade e a emoção de passar em um concurso público municipal que foi tão concorrido abriu espaço para a decepção e desilusão já nos primeiros dias de trabalho, em me deparar com a realidade em que se encontra o Centro de Educação Infantil que fui lotada para trabalhar. (Prof<sup>a</sup> Ana)

Na minha trajetória como universitária estudei a História da educação, suas evoluções, problemáticas sociais, econômicas, políticas e as teorias de como acontece o processo de aprendizagem do aluno, o qual possibilitou-me refletir, analisar, questionar, levantar hipóteses, tentar compreendê-las ou até mesmo resolvê-las em busca de um embasamento sobre qual a atuação do professor no processo de ensino aprendizagem, sabendo que nosso objetivo é de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade que o prepare para o exercício da cidadania gozando conscientemente de seus direitos e deveres. Ao sair da universidade, pensava em colocar em prática muitos conhecimentos carregados de sonhos e idéias, mas não conseguia visualizar como seriam os alunos que eu encontraria, confesso que entrei em conflito com meus conhecimentos teóricos e práticos ao adentrar em uma sala de educação infantil. (Prof<sup>a</sup> Sonia)



Quando estamos recém-formados ou desempenhando atividades somente no Ensino Fundamental e ingressamos na Educação Infantil, encontramos um mundo amplo, cheio de possibilidades, mas também de dificuldades próprias do trabalho com crianças pequenas. Na universidade não traçamos um roteiro prático das ações que devemos ter em sala de aula, obviamente, muitas destas questões só alcançamos com a experiência. [...]. Por outro lado, percebemos que apesar de termos a tarefa de ensinar acabamos aprendendo muito. Vivenciamos o provável e o improvável, da fantasia ao real em questão de segundos. (Profª Juliana)

Para iniciar a análise busca-se aporte teórico em Veenman (1988) que indica que é nesta fase inicial da carreira que o professor enfrenta o “choque da realidade”, ou seja, se depara com uma realidade muito diferente daquela que idealizou durante o curso de formação inicial. Tardif (2002) também denomina esse sentimento de “choque de transição” que se traduz na passagem do ser estudante para o ser professor. Veenman (1988), após pesquisar as relações entre a formação inicial e o início de carreira, aponta os principais problemas que o professor pode enfrentar. São: a) a indisciplina dos alunos; b) como motivá-los para a aprendizagem; c) lidar com as diferenças individuais; d) avaliar o trabalho; e) lidar com os pais. Além dos problemas levantados pelo autor, outras dificuldades também aparecem neste período de inserção à docência e convívio diário na instituição educativa como nos relataram as professoras.

Apesar da bela recepção feita pelas crianças, o que mais me indignou foi que já no primeiro dia fui levada para sala de aula, sem nenhuma orientação ou adaptação como eu imaginava, mas sim já para assumir a sala de aula. Não recebi nenhuma orientação por parte da direção da creche, horários e organização o que para mim seria o básico, já que não tinha nenhuma experiência com aquela turma e com o trabalho na rede pública de ensino. O que mais me deixou preocupada e nervosa, foi o fato que eu não havia feito um roteiro e nem mesmo planejado atividade para aquele dia, ficando totalmente perdida. Então recorri ao colega que tinha experiência, mas trabalhar em um local pequeno e com muitas crianças foi um obstáculo que

tive que diariamente enfrentar e criar possibilidades e práticas pedagógicas para garantir o aprendizado e desenvolvimento das minhas crianças. (Profª Ana)

Ao iniciar meu trabalho na educação infantil, constatei que não estava preparada psicologicamente para trabalhar com alunos carentes de afeto, indisciplinados, sem limites, que tivessem pais assassinos, usuários de drogas, presidiários, alcoólatras, e ainda numa instituição carente de recursos físicos e materiais. Foi então que na prática vi a necessidade de criar novas possibilidades de recursos materiais para proporcionar além de conhecimentos científicos, saberes morais através de amor, respeito, compreensão, ética. (Profª Sonia)

As dificuldades provocam muitas ansiedades para nós professores iniciantes na carreira e também iniciantes na educação infantil que ainda estamos diante de uma indefinição de nosso papel profissional, ficando sujeito ao “achismo” ou modismo dentro de nossa prática docente. (Profª Juliana)

Nos primeiros dias pensei em desistir, pois me via sozinha, mas sem saber como agir naquele momento, mas os dias foram passando, fui me adaptando e buscando formas e pesquisando para conseguir transformar teoria em prática, e principalmente organizar os tempos e espaços para melhorar minhas aulas. (Profª Sonia)

Os depoimentos das professoras confirmam que os primeiros anos de exercício profissional mostram-se um período diferenciado no percurso de tornar-se professor. Representa concretamente o momento de aprendizagem da profissão, quando se tenta usar o cabedal de conhecimentos adquiridos na formação inicial somados aos saberes e experiências pessoais para gestar as diversas situações que surgem no cotidiano da sala de aula.

No confronto com a prática alguns professores acabam conseguindo manter certo equilíbrio, outros se mantêm nela reduzindo sua eficácia e renunciando a um estudo de qualidade, escondendo-se atrás de mecanismos de fuga. Outros, ainda, vivenciam a docência com uma postura contraditória, adotando em suas práticas escolares,

modelos de atuação que não consideram válidos. Alguns professores acabam por ser pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática, mantendo-se na profissão à custa de constantes pedidos de transferência e de muitas faltas no trabalho e, em alguns casos, até abandonam a profissão.

Para o professor, estes primeiros anos, quando se alternam os movimentos de sobrevivência e descoberta descritos por Huberman (1995) são decisivos para a permanência na profissão. Pode ser um período mais tranquilo ou tempestivo, vai depender das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e gestão e do apoio recebido nesta etapa do desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, a escola configura-se como um dos espaços fundamentais para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional, já que este aprendizado não se inicia e não se conclui na formação inicial. O professor aprende e se desenvolve no cotidiano de sua prática profissional, em seu local de trabalho, ou seja, na escola.

O cotidiano dentro de uma escola revela a singularidade que a docência carrega. Por isso, o professor apropria-se das práticas teorizadas para reelaborá-las e transformá-las em práticas específicas que atenderão aos diversos públicos e ambientes. Nesse contexto, o docente se torna um artesão, pois, diante das circunstâncias variadas, ele retoma saberes e escolhe novos elementos para articular novas práticas, seguindo a ideia de que tudo poderá ser útil.

Os relatos abaixo ilustram a importância do apoio e acompanhamento que os professores iniciantes devem receber, seja da equipe técnico-pedagógica da secretaria de educação e ou da escola, seja dos colegas mais experientes.

Diante dos desafios que temos que superar, eu fui privilegiada ao encontrar colegas que contribuíram de forma especial nesse início de trajetória na Educação Infantil. Pessoas especiais que nos estimulam oferecendo incentivo, auxílio pedagógico, que

não nos deixam desistir. Dentre essas pessoas eu devo citar minhas colegas do Centro de Educação Infantil e a acadêmica participante do projeto professores iniciantes. (Prof<sup>a</sup> Ana)

Diversos fatores facilitaram a minha ação pedagógica nesse início de carreira docente, como os primeiros cursos oferecidos pela secretaria de educação[...] Também não deixei de pedir ajuda para algumas colegas já mais experientes que me davam dicas e idéias para trabalhar com minhas crianças, trocando experiências, o que acho fundamental para o professor iniciante. (Prof<sup>a</sup> Sonia)

Eu sabia que minha formação acadêmica tinha me ensinado muito, meus estágios e seminários me embasaram para a prática pedagógica, mas senti logo no começo de meu trabalho com crianças pequenas, que eu precisava de mais estudos, então fui atrás e fui selecionada logo no meu primeiro ano na Rede Municipal de Ensino para fazer uma pós-graduação em educação infantil e suas linguagens, o que contribuiu muito para aprimorar a reflexão teórica em torno de minha prática, o que tem refletido na minha atuação em sala de aula. (Prof<sup>a</sup> Juliana)

Os fragmentos acima corroboram os dados que os estudos realizados por muitos pesquisadores evidenciam, ou seja, o período de inserção à docência não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas mostra-se fundante para se atingir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. Em suma, parafraseando Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas envolve todo o corpo educativo ocorrendo no desenvolvimento da organização em que trabalham.

## Considerações Finais

Partindo para a finalização do texto cuja proposta foi analisar os percursos formativos e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes da Educação Infantil por meio de suas narrativas, entende-se que a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida do professor, passando pelas várias fases da carreira. Importante ressaltar que esta

aprendizagem não começa na formação inicial, mas sim no momento em que se entra na escola pela primeira vez e conhece a figura do professor e sua atuação, Ocorre não só no professor individualmente, como também no coletivo das interações do professor.

Nesta perspectiva, a escola é um espaço onde ocorre a construção de aprendizagens significativas para a formação de professores. Canário (1998) enfatiza e posiciona a escola como local no qual se aprende a ser professor. A importância do espaço escolar na aprendizagem docente também foi evidenciada por Marcelo García (1999), que aborda a relação entre o desenvolvimento profissional do docente e o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar atento para a comunidade de aprendizagem do professor e maior investimento do poder público para uma política eficaz de formação, acompanhamento e desenvolvimento profissional do professor. Parafraseando Imbernóm (2001), a formação deve ser um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

## Referências

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Puc, n.6. 1º semestre, p.9-27, 1998.

COSTA VORRABER, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARIANO, André Luis Sena. Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**. v. 2, n.1, Jan./Jun. 2012.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

---

*Profa. Dr<sup>a</sup>. Marta Regina Brostolin*  
Universidade Católica Dom Bosco  
Programa de Pós-graduação em Educação (UCDB)  
Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância  
e-mail: brosto@ucdb.br

*Profa. Me. Evelyn Aline da Costa de Oliveira*  
Universidade Católica Dom Bosco  
Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância  
e-mail: evelynaline7@yahoo.com.br

Recebido em: 19 mar. 2014.

Aprovado em: 27 set. 2014.





## **NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação (Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais nacionais e internacionais.

### **1. INSTRUÇÕES GERAIS PARA PUBLICAÇÃO**

1.1 Serão publicados trabalhos inéditos, resultantes de pesquisa científica, relacionados com a área de educação, apresentados conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor: NBR 6022 – Artigo em publicação periódica impressa; NBR 6023 – Referências; NBR 10520 – Citações em documentos.

1.2 Serão aceitos, para análise com vistas à publicação, trabalhos de docentes, discentes de pós-graduação, pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, bem como de outros espaços educativos (movimentos sociais, escolas, organizações não-governamentais, entre outros).

1.3 Junto com o texto, cada autor deverá encaminhar a autorização para publicação do trabalho, se aprovado pelo Comitê Científico e pelo Conselho Editorial. O modelo para a autorização se encontra no *site* da revista seguindo o caminho: Sobre > Política > Autorização para publicação de trabalhos.

1.4 Cada trabalho encaminhado (artigo científico, dossiê temático e resenha) será objeto de apreciação pelo Comitê Científico (avaliação entre pares), que decidirá pela aprovação ou não do trabalho.

1.5 Os autores serão informados, por e-mail, da aceitação ou não do trabalho para publicação.

1.6 Os trabalhos deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico da revista (**[rpraxiseducacional@yahoo.com.br](mailto:rpraxiseducacional@yahoo.com.br)**) em arquivo compatível com o padrão MS Word para Windows. Só será aceito um trabalho por arquivo.

1.8 As tabelas, quadros e gráficos, enumerados sequencialmente, deverão ser feitos em preto e branco, por meio de recursos do Word, de acordo com as normas em vigor.

1.9 Quanto à extensão dos trabalhos encaminhados, é necessário atender aos seguintes requisitos:

- a) artigos científicos, entre 15 e 20 páginas, sem contar referências;
- b) resenhas, de 3 a 4 páginas;

1.10 Será garantido o anonimato de autores e pareceristas no processo de análise dos trabalhos apresentados.

1.11 Todos os artigos, dossiês temáticos e resenhas, enviados para a Revista *Práxis Educacional*, serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.

1.12 Cabe ao Conselho Editorial da Revista decidir pela oportunidade e publicação dos trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.

1.13 Para cada autor de artigo publicado, será destinado um exemplar da revista.

1.14 Os textos devem ser submetidos a uma revisão cuidadosa de linguagem antes de serem encaminhados para a revista.

1.15 Só serão encaminhados para o Comitê Científico os trabalhos que atenderem às normas de formatação e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O trabalho que estiver fora das normas será enviado ao autor, para realizar os ajustes que se fizerem necessários e reencaminhar à revista.

1.15 A Revista *Práxis Educacional* reservar-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou coautoria) em intervalos inferiores a dois anos.

1.16 À Revista *Práxis Educacional* ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

1.17A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o (s) autor (es) do parecer conclusivo do artigo.

1.18 A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento

metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e *adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.

1.19 Se necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções, visando à melhoria do texto.

1.20 Cada artigo poderá ter no máximo *três (3)* autores, todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

1.21 É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.

1.22 O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, inédito.

## 2 NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão aceitos trabalhos resultantes de estudos e pesquisas. A digitação, a organização e a formatação do texto devem seguir as seguintes orientações:

2.1 Os trabalhos devem ser digitados no editor de textos do Microsoft Word:

- papel tamanho A4 (21cm x 29,7 cm);
- Margem direita e inferior com 2 cm;
- Margem esquerda e superior de 3 cm;
- Espaçamento entre linhas: 1,5 cm;
- Letra *Times New Roman*, **fonte 12**, para o desenvolvimento do texto, excetuando-se as citações longas, que devem conter **fonte 11** e as notas de rodapé que devem estar com **fonte 10**;
- Alinhamento justificado no texto, e à esquerda, nas referências.

2.2 Os trabalhos devem ser apresentados da seguinte forma:

2.2.1 **Título** - centralizado, em letras maiúsculas, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, negrito. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

2.2.2 **Nome do autor** - abaixo do título, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, afastado por um espaço (1,5), em itálico, alinhado à direita.

2.2.3 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as Referências.

2.2.3 **Resumo em língua portuguesa** - contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentado depois do nome do autor, afastado deste por um espaço (1,5).

2.2.4 **Palavras-chave em língua portuguesa**, em número de três, devem ser apresentadas logo após o resumo, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Resumo** e **Palavras-chave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.5 As citações, as notas e as referências devem seguir as normas da ABNT em vigor. As **notas de rodapé** devem ser colocadas ao longo do texto. As citações devem estar de acordo com as normas recentes da ABNT, usando o sistema autor-data.

2.2.6 **Resumo em inglês e em espanhol** (Abstract e Resumen). Título do trabalho e versão do resumo em inglês e em espanhol, contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentados após o Resumo em língua portuguesa, afastado deste por um espaço (1,5 cm). Os termos **Abstract** e **Resumen** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.7 **Palavras-chave em inglês** (Keywords) e em espanhol (Palabras clave). Versão das palavras-chave do resumo. Em número de três, devem ser apresentadas logo após o abstract, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Keywords** e **Palabras clave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.8 As **referências** devem ser apresentadas ao final do texto, contendo exclusivamente as obras citadas. Alinhadas somente à margem esquerda do texto, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo.

2.2.6 Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores (quando for o caso) nas Referências.

2.2.10 Os **quadros, tabelas, gráficos, figuras** (fotografias ou desenhos) devem vir ao longo do texto, o mais próximo possível dos parágrafos em que são mencionados. Os títulos devem estar acima e as fontes abaixo de cada um desses elementos.

2.2.11 Quando o texto contiver notas, estas devem ter o caráter unicamente explicativo. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.

2.2.12 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.

2.2.13 A resenha, de três a quatro páginas, deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

2.2.14 Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.

2.2.15 A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Práxis Educacional.

### 3 EXEMPLOS DE CITAÇÕES

#### 3.1 Citações indiretas:

Para sua formação profissional, é imprescindível que o graduando, ao longo do curso, tenha contatos com as escolas da comunidade para conhecer o cotidiano escolar, suas necessidades, seus problemas e seus avanços (LIBÂNEO, 2004).

#### 3.2 Citações diretas, curtas (contendo até três linhas):

Segundo Crusoé (2009, p. 99), “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.”

Pode-se concluir que, “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.” (CRUSOÉ, 2009, p. 99).

**3.3 Citações diretas, com mais de três linhas** - destacadas em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, alinhadas com o texto à direita e com o recuo de 4 cm da margem esquerda.

[...] Constata-se que a educação da população resulta na viabilidade de (melhor) qualificação profissional, além de maior número de pessoas com formação para o trabalho – o que vai gerar mão de obra excedente e, por isso mesmo, a possibilidade real de redução de gastos com pagamento de pessoal, como manda a lei da oferta e da procura. (NUNES, 2010, p. 64).

## 4 EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

### 4.1 Monografias (livros e trabalhos acadêmicos)

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de Matemática**. 1. ed. Natal: Edufrn, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 292f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 275f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2007. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Lygia Quartim de Moraes.

### 4.2 Monografias em meio eletrônico

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Docência e pesquisa**. Vitória da Conquista: Ediesb, 2007. 286p. ISBN 978-85-88505-61-2. CD-ROM.

### 4.3 Partes de monografia

NUNES, Claudio Pinto. A relação entre educação e trabalho. In: NUNES, Claudio Pinto. **Educação escolar: sentidos atribuídos por estudantes trabalhadores**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 51-89.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; AMADO, João da Silva; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A prática interdisciplinar na escola e a formação continuada de professores. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; RIBEIRO, Márcia Gurgel; SILVA, Claudionor Alves da (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010, p.197-213.

#### 4.4 Publicação em periódicos

PIMENTEL, Edna Furukawa; MONTENEGRO, Zilda Maria C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Edições Uesb, v. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/355/387>>. Acesso em: 13 set. 2012.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. Vivência arte-educativa na alfabetização. Coletâneas PPGE, Salvador, p. 61-66, 1º jun. 1999.

#### 4.5 Artigo/matéria em jornal

WEBER, Demétrio. Verba do Fundef é desviada em 350 municípios. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2000. Disponível em: <<http://www.Estadao.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Mini-curso: ensino e aprendizagem. **Jornal Eventos e Promoções**, Vitória da Conquista-BA, v. 40, p. 28-29, 1º maio 1996.

#### 4.6 Trabalho apresentado em evento

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; COELHO, Fernanda de Castro Batista. Aula de português: palavras e contra palavras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012. Uberlândia. **Anais do SIELP**. v. 2.n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/292/325>>. Acesso em: 13 set. 2012.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Democratização da gestão educacional: eleição de diretores em Vitória da Conquista/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 19, 2009. João Pessoa. **Anais impressos e eletrônicos: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**, João Pessoa, 2009.

SILVA, Claudionor Alves da. O ensino da leitura e da escrita: uma abordagem discursiva. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, 2; SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAIS, 1, 2006, Vitória da Conquista/BA. Anais do II Epja e I Gepráxis: Políticas, gestão e práxis educacionais, Vitória da Conquista/BA: Uesb, 2006. p. 96-109.

#### 4.7 Autoria desconhecida

PLENÁRIO conclui votação da PEC do Fundeb. **CNTE Informa**. Brasília, 7 dez. 2006, nº 366. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2006.

#### 4.8 Legislação

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2004.



## **ENDEREÇO DA REVISTA**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)  
Revista Práxis Educacional

Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1º Andar

Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA

CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749

E-mail: [rpraxiseducacional@yahoo.com.br](mailto:rpraxiseducacional@yahoo.com.br)

<http://periodicos.uesb.br>

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

## **EQUIPE TÉCNICA**

### **Coordenação editorial**

Jacinto Braz David Filho

### **Capa**

Warley Souza dos Reis

### **Editoração eletrônica**

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

### **Normalização técnica**

Dr. Claudio Pinto Nunes

### **Revisão de linguagem**

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (português)

Dr.<sup>a</sup> Valéria Viana Sousa (português)

Mestranda Teresa Cristina Teixeira da Rocha (inglês e espanhol)

### **Secretário estagiário**

Claudio Henrique Lima Oliveira



EMPRESA GRÁFICA DA BAHIA

Impresso na tipologia Garamond 11/15 papel Pólen Soft Imune 80g/m<sup>2</sup>

Em abril de 2015.