

Práxis

Educacional

v. 12, n. 21, jan./abr. 2016

Dossiê Temático: Prática Pedagógica



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

PRÁXIS EDUCACIONAL



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*
Prof.ª Dr.ª Alexilda Oliveira de Souza - *Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusobé
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

Organização do Dossiê Temático
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB

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>
Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/989>
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista2062-revista-praxis-educacional
SEER - Sistema Eletrônico de oração de Revistas - seer.ibict.br/index.php?option=com_mtrec&task=viewlink_id=1864&Itemid=109

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. 12, n. 21 (jan./abr. 2016). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2016.
Início: novembro de 2005
Periodicidade: Semestral a partir do v. 4, n. 4. Numeração alterada.
Quadrimestral a partir do v. 11, n. 18.
ISSN da versão impressa: 1809-0249. ISSN da versão on-line: 2178-2679
Tiragem: 500

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

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: editoraesb@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÁXIS EDUCACIONAL

DOSSIÊ TEMÁTICO:
PRÁTICA PEDAGÓGICA

THEMATIC DOSSIER:
TEACHING PRACTICE

DOSSIER TEMÁTICO:
LA PRÁCTICA DOCENTE



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

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 1-398	jan./abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Copyright©2016 by Edições Uesb

PRÁXIS EDUCACIONAL
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
v. 12, n. 21 – jan./abr. 2016

EDITOR

Dr. Cláudio Pinto Nunes

CONSELHO EDITORIAL

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

REVISÃO DE LINGUAGEM

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

Editor.....13

DOSSIÊ TEMÁTICO: PRÁTICA PEDAGÓGICA

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

Elizetu Clementino de Souza.....19

1 EXPERIÊNCIAS LEITORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PIBID

Maria do Socorro da Costa e Almeida; Elizetu Clementino de Souza.....25

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PIBID: INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA DESVELADA POR SEUS EGRESSOS

Laíse Ataides Ribeiro; Eliane Greice Davanço Nogueira.....45

3 DIÁLOGOS FORMATIVOS ENTRE PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Claudia Almada Leite; Helena Amaral da Fontoura.....75

4 CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS: CURRÍCULOS PENSADOS/PRATICADOS E JUSTIÇA COGNITIVA

Graça Regina Franco da Silva Reis; Marina Santos Nunes de Campos.....103

5 A DIVERSÃO COMO SENTIDO DA ESCOLA NA VIDA DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Renan Marcel Barros dos Santos; Rita de Cassia Gallego.....133

6 FORMAÇÃO A PARTIR DE TÉCNICAS NARRATIVAS PARA ESTUDANTES COM BAIXO RENDIMENTO: O PROJETO INSTALL

José González-Monteagudo; María Teresa Padilla-Carmona.....159

ARTIGOS

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Iolanda Mendonça de Santana; Maria de Fátima Gomes da Silva.....181

8 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA (2009 -2012) <i>Arlete Ramos dos Santos; Gilvan dos Santos Sousa; Rosaide Pereira dos Reis Ramos</i>	207
9 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA FERRAMENTA PARA A SUSTENTABILIDADE <i>José Luiz Alves; Daniela de Oliveira Cândia</i>	231
10 A INFLUÊNCIA DE HISTÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS MULHERES EDUCADORAS EM PORTUGAL E ESPANHA <i>Mercedes Blanchard; Dolores Muzás</i>	247
11 CIVISMO, RAÇA E PÁTRIA NO LIVRO DIDÁTICO “A GRANDE PATRIA BRAZILEIRA” <i>Joaquim Antônio Novais Filho; Maria Cristina Dantas Pina</i>	271
12 GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NA ARGENTINA <i>Maria Eugenia Vicente</i>	293
13 AS (NÃO) RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE A EPISTEMOLOGIA QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR <i>Jeanes Martins Larchert; Maria Waldenez de Oliveira</i>	317
14 LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE EVIDENCIADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRATO COM O TEMA DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS <i>Maicelma Maia Souza; Nilma Margarida de Castro Crusoé; Nubia Regina Moreira</i>	339
15 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E PRODUTIVIDADE RELATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA FURG <i>Washington Luiz dos Santos Ferreira; Maria do Carmo Galiazzi</i>	365
Normas Gerais para publicação na Revista.....	389

SUMMARY

EDITORIAL

Editor.....13

THEMATIC DOSSIER: TEACHING PRACTICE

PRESENTATION OF THE THEMATIC DOSSIER

Elizetu Clementino de Souza.....19

1 READING EXPERIENCES ON THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT PIBID

Maria do Socorro da Costa e Almeida; Elizetu Clementino de Souza.....25

2 PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PIBID: PROGRAM REVEALED FOR THEIR GRADUATES

Laíse Atáides Ribeiro; Eliane Greice Davanço Nogueira.....45

3 FORMATIVE DIALOGUES BETWEEN PEDAGOGY OF COOPERATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Claudia Almada Leite; Helena Amaral da Fontoura.....75

4 TEACHERS' TALKS: *THINKING PRACTICES WITHIN* CURRICULA AND COGNITIVE JUSTICE

Graça Regina Franco da Silva Reis; Marina Santos Nunes de Campos.....103

5 FUN AS ONE OF THE MEANINGS OF SCHOOL: A STUDY OF NARRATIVES OF MATHEMATICS UNDERGRADUATE STUDENTS

Renan Marcel Barros dos Santos; Rita de Cassia Gallego.....133

6 TRAINING THROUGH NARRATIVE TOOLS FOR UNDERACHIEVING STUDENTS: THE INSTALL PROJECT

José González-Monteagudo; María Teresa Padilla-Carmona.....159

ARTICLES

7 EDUCATIONAL PRACTICES OF THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION IN VIEW OF INTERDISCIPLINARITY

Iolanda Mendonça de Santana; Maria de Fátima Gomes da Silva.....181

8 CONTINUOUS TRAINING OF EDUCATION MANAGERS IN THE MUNICIPAL NETWORK OF VITORIA DA CONQUISTA – BA (2009 -2012) <i>Arlete Ramos dos Santos; Gilvan dos Santos Sousa</i> <i>Rosenaide Pereira dos Reis Ramos</i>	207
9 ADULT LITERACY: A TOOL FOR SUSTAINABILITY <i>José Luiz Alves; Daniela de Oliveira Cândia</i>	231
10 THE INFLUENCE OF STORIES IN THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF FEMALE EDUCATORS IN SPAIN AND PORTUGAL <i>Mercedes Blanchard; Dolores Muzás</i>	247
11 CIVIC PRIDE, RACE AND COUNTRY IN THE BOOK “THE GREAT BRAZILIAN HOMELAND” <i>Joaquim Antônio Novais Filho; Maria Cristina Dantas Pina</i>	271
12 MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION POLICIES IN ARGENTINA <i>Maria Eugenia Vicente</i>	293
13 THE (NO) COURSE RELATIONS BETWEEN THE EPISTEMOLOGY QUILOMBOLA AND SCHOOL EDUCATION <i>Jeanes Martins Larchert; Maria Waldenez de Oliveira</i>	317
14 LIMITATIONS OF TEACHER TRAINING EVIDENCED IN PEDAGOGICAL PRACTICE: DEALING WITH THE THEME OF RACIAL-ETHNIC RELATIONS <i>Maicelma Maia Souza; Nilma Margarida de Castro Crusóe</i> <i>Nubia Regina Moreira</i>	339
15 DISTRIBUTION TIME AND THE PRODUCTIVITY OF <i>STRICTO</i> <i>SENSU</i> GRADUATE FROM FURG <i>Washington Luiz dos Santos Ferreira; Maria do Carmo Galiazzi</i>	365
General Rules for publication in the Journal.....	389

RESUMEN

EDITORIAL

Editor.....13

DOSSIER TEMÁTICO: LA PRÁCTICA DOCENTE

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER TEMÁTICO

Elizzen Clementino de Souza.....19

1 EXPERIENCIAS LECTORAS EN LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES: REFLEXIONES SOBRE EL PIBID

Maria do Socorro da Costa e Almeida; Elizzen Clementino de Souza.....25

2 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL PIBID: INFLUENCIA REVELADO POR SUS GRADUADOS

Laise Ataiides Ribeiro; Eliane Greice Davanço Nogueira.....45

3 DIÁLOGOS FORMATIVOS ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Claudia Almada Leite; Helena Amaral da Fontoura.....75

4 CHARLA DE PROFESORAS: CURRÍCULOS PENSADOS/PRACTICADOS Y JUSTICIA COGNITIVA

Graça Regina Franco da Silva Reis; Marina Santos Nunes de Campos.....103

5 LA DIVERSIÓN COMO UNO DE LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA: UN ESTUDIO DE NARRATIVAS DE GRADUANDOS EN MATEMÁTICAS

Renan Marcel Barros dos Santos; Rita de Cassia Gallego.....133

6 FORMACIÓN CON TÉCNICAS NARRATIVAS PARA ESTUDIANTES DESVENTAJADOS: EL PROYECTO INSTALL

José González-Monteagudo; María Teresa Padilla-Carmona.....159

ARTÍCULOS

7 PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VISTA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Iolanda Mendonça de Santana; Maria de Fátima Gomes da Silva.....181

8 FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS ADMINISTRADORES EDUCACIONALES EN LA RED MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA (2009 -2012) <i>Arlete Ramos dos Santos; Gilvan dos Santos Sousa</i> <i>Rosenaide Pereira dos Reis Ramos</i>	207
9 ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS: UNA HERRAMIENTA PARA LA SOSTENIBILIDAD <i>José Luiz Alves; Daniela de Oliveira Cândia</i>	231
10 LA INFLUENCIA DE LAS NARRACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS MUJERES EDUCADORAS EN PORTUGAL Y ESPAÑA <i>Mercedes Blanchard; Dolores Muzás</i>	247
11 CIVISMO, RAZA Y PATRIA EN EL LIBRO DIDÁCTICO “LA GRAN PATRIA BRASILEÑA” <i>Joaquim Antônio Novais Filho; Maria Cristina Dantas Pina</i>	271
12 GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA <i>Maria Eugenia Vicente</i>	293
13 LAS (NO) RELACIONES CURRICULARES ENTRE LA EPISTEMOLOGÍA DE LOS QUILOMBOS Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR <i>Jeanes Martins Larchert; Maria Waldenez de Oliveira</i>	317
14 LIMITACIONES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EVIDENCIADAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TRATO DE LA CUESTIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICAS Y RACIALES <i>Maicelma Maia Souza; Nilma Margarida de Castro Crusóe</i> <i>Nubia Regina Moreira</i>	339
15 DISTRIBUCIÓN TEMPORAL Y PRODUCTIVIDAD DEL POSTGRADO STRICTO SENSU DE LA FURG <i>Washington Luiz dos Santos Ferreira; Maria do Carmo Galiazzi</i>	365
Normas Generales para publicación en la Revista.....	389

EDITORIAL

Esta primeira edição de 2016 de Práxis Educacional tomo como foco em seu dossiê temático a prática pedagógica. Ao se definir este tema, considerou-se a necessidade de se trazer as práticas cotidianas, objetos de muitos estudos científicos, como ponto de análise e, neste contexto de circulação da produção, comunicar à comunidade interessada os resultados de alguns estudos.

Nesse sentido, dois objetivos se colocam. De um lado a revista cumpre seu compromisso de socializar os frutos de estudos produzidos em diferentes centros de pesquisa no Brasil e ao redor do mundo. Por outro lado, ao atingir seus leitores, a Revista Práxis Educacional tem, ainda, a intenção de provocar o desejo de tomar os estudos como referenciais para novos estudos e para a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas por aqueles leitores os quais assumem a docência como atividade profissional e, por que não dizer, também científica.

Desse modo, se por uma mão pretende-se aqui divulgar conhecimento; por outra, mas em direção semelhante, deseja-se provocar práticas inquietas porque pensadas e analisadas, não mais se aceitam em um lugar que seja de comodismo. Estas são nossas missões.

Foi o professor doutor Elizeu Clementino de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade

do Estado da Bahia (UNEB) foi quem ficou responsável pela organização do dossiê deste número, a quem a Revista Práxis Educacional agradece.

Para além dos seis artigos que compõem o dossiê Prática Pedagógica, a vigésima primeira edição do presente periódico traz, em sua sessão de artigos com temáticas de fluxo contínuo, nove outros artigos, os quais estão listados e referidos a seguir.

O sétimo artigo tem como título “**Práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade**”, escrito por Iolanda Mendonça de Santana e Maria de Fátima Gomes da Silva, tem por objetivo investigar perspectivas interdisciplinares, no âmbito das práticas pedagógicas de sala de aula, de quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O texto apresenta concepções de interdisciplinaridade de professoras e formas de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula das professoras participantes da investigação. A pesquisa conclui que as professoras investigadas concebem e assentam as suas práticas pedagógicas de sala de aula num primeiro nível da integração de disciplinas – o nível da justaposição e do paralelismo entre várias disciplinas que não se tocam e não interagem. Por isso, conforme registra o artigo, as formas de vivência da interdisciplinaridade dessas professoras não proporcionam uma reflexão crítica sobre o conhecimento a ser construído.

O oitavo artigo é de autoria de Arlete Ramos dos Santos, Gilvan dos Santos Sousa e Rosenaide Pereira dos Reis Ramos e é intitulado “**Formação continuada de gestores educacionais na rede municipal de Vitória da Conquista - BA (2009 -2012)**”. O artigo buscou apresentar resultados de investigação cujo objetivo é investigar os avanços e os retrocessos obtidos com as políticas públicas educacionais implementadas pelo município onde se realizou a pesquisa no recorte temporal de 2009 a 2012. Para tanto, são apresentados dados referentes à formação continuada dos gestores educacionais, dados estes produzidos por meio de realização de entrevistas e aplicação de questionários. A pesquisa se realizou pelo viés metodológico do materialismo histórico dialético.

Os resultados evidenciaram que a gestão democrático-participativa, com base em pressupostos teóricos legais estabelecidos pelas políticas educacionais municipais ainda não se concretiza. Por isso, os gestores não apresentam comprometimento efetivo, de maneira que a formação continuada destinada aos gestores escolares resulte em base-referencial para a implementação de uma gestão exercida de modo participativo-democrática em todo o âmbito escolar.

Escrito por José Luiz Alves e Daniela de Oliveira Cândia “**Alfabetização de adultos: uma ferramenta para a sustentabilidade**”, o nono artigo desta edição focaliza a relação entre educação e meio ambiente e defende a importância do processo educacional como propulsor de práticas sustentáveis. O texto situa a discussão no âmbito da educação de pessoas adultas e ressalta a necessidade de engajamento da sociedade como elemento essencial no combate à degradação da natureza e, nesse contexto, educação, cidadania e meio ambiente se apresentam como conceitos que são tomados com base na literatura pertinente ao tema. O artigo conclui defendendo que o processo de alfabetização como pressuposto de cidadania.

Na sequência está o artigo “**La influencia de las narraciones en la construcción de la identidad de las mujeres educadoras en Portugal y España**”, de Mercedes Blanchard e María Dolores Muzás. Trata-se de um artigo que apresenta pesquisa realizada pelo corpo docente da Escola de Paula Frassinetti, cidade do Porto, em Portugal, e da Universidade Autónoma de Madrid, na Espanha. O estudo parte da afirmação de que os contos de fadas influenciam significativamente a construção da identidade pessoal dos educadores, através dos valores que eles transmitem. Nesse sentido, o estudo lança mão de metodologias Histórias de Vida, entrevistas estruturadas e análise de conteúdo para identificar a influência que os personagens de histórias infantis praticando em 11 mulheres, sendo cinco de Espanha e seis de Portugal, que estão ou estiveram educadores. O texto conclui afirmando a importância das histórias para educadoras e a influência dos valores que refletem o tipo de sociedade.

Joaquim Antônio Novais Filho e Maria Cristina Dantas Pina são os autores do décimo primeiro artigo desta edição “**Civismo, raça e pátria no livro didático ‘A Grande Pátria Brasileira’**”, cujo objetivo é analisar as ideias de civismo e raça na construção do sentido da história pátria por Antônio Alexandre Borges dos Reis, no seu livro didático “A Grande Pátria Brasileira”, publicado em 1917 para ser utilizado no ensino primário. O texto busca entender obra/autor no seu contexto de produção e identificar no discurso didático os caminhos de construção de tradições cívicas e patrióticas escolhidas para serem lembradas pela juventude brasileira.

O décimo segundo artigo tem como título “**Management of secondary school education policies in Argentina**”. Nesse texto de autoria de Maria Eugenia Vicente é apresentado um estudo cujo objetivo é analisar as decisões e medidas tomadas pelos diretores de escolas públicas e privadas na Argentina em face do que é estabelecido pela Lei Nacional de Educação (LEN), focando, sobretudo, as sanções da escolaridade obrigatória do nível secundário. Nesse sentido, o artigo toma como centralidade da análise as diferentes estratégias e práticas de gestão de inclusão social no nível secundário, através das dimensões: 1) O lugar de trajetórias socioeducativas dos alunos nas propostas educacionais; 2) estratégias de retenção; 3) O lugar de aluno na construção de acordos e projetos educacionais; e 4) a relação entre a instituição e as famílias.

Jeanes Martins Larcher e Maria Waldenez de Oliveira se ocupam no décimo terceiro artigo em apresentar um estudo sobre “**As (não) relações curriculares entre a epistemologia quilombola e a educação escolar**”. Cujo objeto é a organização da resistência quilombola da comunidade do Fojo em Itacaré - Bahia e os processos educativos nela vivenciados. Nesse contexto o texto objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da epistemologia quilombola, seus saberes e conhecimentos. No corpo do texto, três grupos de análise são evidenciados: o domicílio

existencial; a epistemologia da natureza e o território comunitário. Ainda como parte da análise, processos educativos da memória e da identidade quilombola são analisados ao tempo que em que são estabelecidos diálogos entre os processos educativos da comunidade e o da escola local, tomando-se como entendimento norteador o entendimento de que mulheres quilombolas tenham na escola um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Na continuidade, o décimo quarto artigo tem como título **“Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais”** é de autoria de Maicelma Maia Souza, Nilma Margarida de Castro Crusóe e Nubia Regina Moreira. O estudo se propõe a apresentar resultados de estudos exploratórios sobre a as limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica, na escola, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos trabalhos sobre relações Étnico-Raciais. O texto evidencia que aspectos culturais trabalhados na escola, sobretudo no que se refere a relações raciais são atravessados por crenças e valores, por parte dos sujeitos que atuam na escola, o que provoca, muitas vezes, um tratamento desse aspecto como algo exótico, folclórico, superficial e até mesmo de forma preconceituosa, desconsiderando que tais relações estão na base da formação do povo brasileiro. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de professores, reelaboração do currículo escolar a fim de melhor compreender o mito da democracia racial e suas implicações na atualidade.

Para encerrar a seção de artigos, tem-se o texto **“Distribuição temporal e produtividade relativa da pós-graduação *stricto sensu* da FURG”**, de Washington Luiz dos Santos Ferreira e Maria do Carmo Galiuzzi. Trata-se de uma análise do modelo de desenvolvimento dos programas de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), utilizando-se como indicadores as suas respectivas dissertações e/ou teses, por meio da análise da distribuição temporal e da diversidade temática desta produção acadêmica. A análise se desenvolve tomando-

se como categorias: a) produção coletiva, b) produções acadêmicas, c) produtividade relativa, e d) período de tempo.

Ao iniciarmos o seu décimo segundo ano de funcionamento, o presente periódico científico convida os leitores de sempre a ler, estudar e divulgar os estudos aqui apresentados em seus espaços de atuação profissional e científica, de acordo com seus diferentes interesses de pesquisa. Do mesmo modo, *Práxis Educacional* deseja que aqueles que se interessarem pelos temas aqui socializados possam, também, fazer uso desses estudos em futuras pesquisas suas aulas, cumprindo, assim, o propósito de provocar novas inquietações em prol da produção científica e acadêmica. À leitura toda gente!

Claudio Pinto Nunes
Editor

DOSSIÊ TEMÁTICO Prática Pedagógica

Sobre prática pedagógica, formação, iniciação à docência e desenvolvimento profissional docente: algumas questões iniciais

Elizetu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia- Brasil

A proposta do Dossiê *Prática Pedagógica* inscreve-se como uma temática que busca privilegiar discussões sobre questões contemporâneas e políticas públicas sobre formação e iniciação à docência, notadamente no que se refere à cultura profissional docente, a escola enquanto *lócus* de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente na interface entre espaços de formação e inserção pessoal e profissional no cotidiano escolar.

Ao tomar a escola enquanto instituição social, buscamos tematizar dimensões sócio-históricas, pedagógicas e legais da organização escolar, centrando-se numa análise da cultura e do cotidiano escolar, com ênfase em questões sobre trabalho docente, prática pedagógica e formação de professores em diálogo com questões contemporâneas sobre políticas públicas de formação e experiências docentes.

Ao compreendermos a organização escolar como um dispositivo sociopolítico, apreendemos que o ato educativo possa ser discutido, numa perspectiva histórica e legal, enfocando questões relacionadas à

formação docente, ao trabalho no cotidiano escolar e aos modos como os professores se formam e aprendem o exercício profissional no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os textos apresentados no presente dossiê centram-se na análise de questões de ensino e de formação, ao sistematizarem aspectos sobre formação inicial e inserção profissional, tomando inicialmente experiências desenvolvidas pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência na Bahia, no que se refere às práticas leitoras no processo de formação e em Mato Grosso do Sul, no que se tange aos processos de desenvolvimento profissional docente, bem como experiência com alunos com dificuldades de aprendizagens na Europa, através de ações desenvolvidas no projeto “*Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn (INSTALL)*”, realizado na Universidade de Sevilla.

Outras abordagens também sistematizadas no dossiê tematizam questões sobre processos formativos e pedagogia da cooperação na vertente do desenvolvimento profissional docente, experiências formativas empreendidas através de narrativas de professores e alunos, mediante conversas entre pares sobre currículos *pensados/praticados* e também sobre o sentido da escola expressas através de narrativas de licenciandos de Matemática da Universidade de São Paulo.

Tais abordagens e textos privilegiam, sobremaneira, olhares diversos sobre a prática pedagógica tanto na vertente de experiências iniciais de formação, acompanhamento e inserção profissional docente quanto aos desafios que se colocam contemporaneamente sobre práticas pedagógicas, currículos praticados, pedagogia cooperativa e aprendizagens formativas de professores de matemática. Desta forma, compreendemos a escola enquanto espaço instituído/instituente de uma práxis crítica e consciente, implicando leituras diversas sobre a função social da escola, do ato educativo e dos processos de ensino-aprendizagens em diálogos com contexto das políticas públicas de formação, do cotidiano escolar e da cultura profissional docente.

Inicia o dossiê o texto intitulado “**Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID**”, de Maria do Socorro da Costa e Almeida e Elizeu Clementino de Souza, ao discutirem implicações de experiências leitoras na formação inicial de professores, considerando as práticas de aprendizagem da profissão docente desenvolvidas em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade do Estado da Bahia – Campus I, no Curso de Pedagogia. Mobiliza o texto reflexões sobre questões teóricos-metodológicos contemporâneos do campo das pesquisas (auto)biográficas em educação, formação docente e leitura, tendo em vista tratar, de forma analítica, sobre as relações entre experiências leitoras vivenciadas por licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e seus percursos de formação na construção de novos modos de atuação didática no contexto da Escola Básica.

Outra discussão sobre o PIBID é realizada no artigo “**O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos**”, por autoria de Laíse Ataídes Ribeiro e Eliane Greice Davanço Nogueira ao identificarem contribuições do programa, no âmbito de um subprojeto desenvolvido com onze alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com ênfase na construção de experiências pedagógicas e docentes diferenciadas para estudantes do 1º a 3º anos do Ensino Fundamental, com dificuldades de aprendizagem, bem como através da apreensão de narrativas das experiências vivenciadas pelos alunos, no processo de formação, sobre a aprendizagem da docências, suas dificuldades e contradições e as implicações nos processos de inserção profissional, através da iniciação à docência.

Outra vertente teórica sobre prática pedagógica sistematizada no dossiê versa sobre diálogos formativos, pedagogia da cooperação, currículos, narrativas docentes e discentes sobre a escola e a profissão, implicando em modos diversos como aprendemos e desenvolvemo-nos nos espaços de formação e inserção profissional.

O artigo “**Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação e desenvolvimento profissional docente**”, de Claudia Almada Leite e Helena Amaral da Fontoura, discute aspectos teórico-metodológicos sobre a Pedagogia da Cooperação, a qual configura-se como um conjunto de princípios, processos, procedimentos e práticas, que podem orientar o profissional de educação que pretenda trabalhar na perspectiva da aprendizagem cooperativa, através da utilização de jogos cooperativos e suas implicações com a prática e o desenvolvimento profissional docente.

Pensar os *espaçostempos* de formação é a ideia central que mobiliza as reflexões construídas por Graça Regina Franco da Silva Reis e Marina Santos Nunes de Campos, quando apresentam no texto ‘*Conversas entre professoras: currículos pensadospraticados e justiça cognitiva*’ sínteses de duas pesquisas desenvolvidas no Rio de Janeiro, com referência as rodas de conversas com professoras sobre *experiênciaspráticas* e de histórias de vida sobre currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar.

O texto “**A diversão como um dos sentidos da escola: um estudo de narrativas de graduandos de Matemática**”, de autoria de Renan Marcel Barros dos Santos e Rita de Cassia Gallego, parte de três dimensões sobre a diversão e os sentidos atribuídos à escola, com ênfase na suspensão da realidade, na dilatação da realidade e na antecipação da realidade. A análise construída centra-se na utilização de entrevistas narrativas de estudantes da graduação em Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, objetivando identificar e compreender sentidos da escola em diferentes fases da vida – *antes, durante e após* a escola – e suas contribuições para a constituição dos seus projetos pessoais e profissionais.

Encerra o dossiê o artigo “**Formación con técnicas narrativas para estudiantes desventajados: el proyecto INSTALL**”, de José González-Monteagudo e María Teresa Padilla-Carmona, desdobrando-se como se desenvolveu a ação do Projeto europeu de pesquisa *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*, o qual contou com a participação de universidades da Itália, Romênia, Irlanda e Espanha.

O referido projeto de investigação e intervenção com estudantes em desvantagens educativas adotou técnicas narrativas, mediante processos de reflexividade biográficas e da utilização de um Itinerário de Mediação Narrativa (IMV), objetivando promover a inclusão social e contribuir para a não evasão dos estudantes, face as práticas de formação e de acompanhamento dos estudantes universitários, dentro e fora da Europa, implicando em ações e políticas universitárias, com ênfase no êxito acadêmico dos estudantes, nos processos de orientação pessoal e universitária, mediante a adoção de narrativas de formação.

As contribuições apresentadas do presente dossiê só foram possíveis, através da colaboração formativa e em rede de pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia, da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade de São Paulo, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Servilla, os quais têm desenvolvido experiências e práticas de formação que possibilitam ampliações e novos olhares sobre a prática pedagógica, especialmente, no que se refere à formação, à iniciação à docência, ao acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagens e ao desenvolvimento profissional docente em constante transformação.

Esperamos que o dossiê possa contribuir para outras leituras sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento de novos e significativos projetos de formação, inserção profissional e desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade.

Terra, verão de 2015
Elizetu Clementino de Souza

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID

Reading experiences on the initial training of teachers:
reflections about PIBID

Experiencias lectoras en la formación inicial de profesores:
reflexiones sobre el PIBID

Maria do Socorro da Costa e Almeida
Universidade do Estado da Bahia- Brasil

Elizetu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia- Brasil

Resumo

O estudo aborda reflexivamente as implicações de experiências leitoras na formação inicial de professores, considerando as práticas de aprendizagem da profissão docente desenvolvidas em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado na capital baiana, em uma Licenciatura em Pedagogia. Relaciona as contribuições dos aportes teóricos-metodológicos contemporâneos do campo das pesquisas (Auto) biográficas em educação, formação docente e leitura, tendo em vista tratar, de forma analítica, sobre as relações entre experiências leitoras vivenciadas por licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e seus percursos de formação na construção de novos modos de atuação didática no contexto da Escola Básica. O acompanhamento dos processos formativos realizados

pela presente pesquisa permite destacar os seguintes aspectos como resultados da inserção regular e sistemática dos bolsistas de ID em sucessivas agendas e práticas de leitura, a saber: a potência das práticas leitoras para a construção de sentidos; contribuição para o desenvolvimento da autonomia do professor em iniciação profissional; a repercussão das experiências de formação no PIBID para a criação de uma cultura leitora em licenciandos de Pedagogia, com reverberação na criação de estratégias favoráveis às novas gerações de leitores na Escola Básica; a experimentação didática como derivada da ampliação de repertórios de leitura pelos bolsistas de ID; a virtuosidade dos rituais de leitura em percursos formativos de professores; o reconhecimento da dimensão emancipatória do 'ato de ler', especialmente na Escola Pública; a percepção das práticas leitoras como elo que aproxima as realidades, tensões e sujeitos na relação Escola e Universidade.

Palavras-chave: Formação inicial. Leitura. PIBID.

Abstract

This study reflexively examines the repercussions of reading experiences on the initial training of teachers, considering the methods of instructing the teaching skills as developed in a subproject of the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID), implemented in Salvador, in a Licentiate course in Education. The study connects the contributions of the contemporaneous theoretical and methodological inputs in the (self)biographical research in Education, teaching training and reading to analyze the relationships among Licentiate students, scholarship holders and their paths of training on the construction of new methods of educational practice in basic schools. The observation of the training procedures executed by the current study allows to highlight the following results of the regular and systematic inclusion of scholarship holders in successive reading programs and practices: the power of personal reading practices for the construction of meaning; the contribution to the development of the teachers' autonomy on the start of their career; the repercussion of PIBID's training experiences in the creation of a reading culture in Education students, with a reverberation towards the creation of favorable strategies to the new generations of readers in basic schools; the didactic experimentation as derived of the amplification of literature reserves by scholarship holders; the virtuosity of the reading rituals in teachers' training paths; the acknowledgment of the freeing dimension of the 'act of reading', especially in the basic schools; the perception of the reading actions as the link that approaches realities, tensions and subjects of the relationship between School and University.

Keywords: Initial training. Reading. PIBID

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 25-44	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	---------------

Resumen

El estudio aborda las implicaciones de experiencias lectoras en la formación inicial de profesores, considerando las prácticas de aprendizaje desarrolladas en un subproyecto del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), implementado en la capital bahiana, en una Licenciatura en Pedagogía. Relaciona las contribuciones de aportes teórico-metodológicos contemporáneos del campo de las investigaciones (auto) biográficas en educación, formación docente y literatura para tratar las relaciones entre experiencias lectoras de licenciados, becados de Iniciação a la Docência (ID) y sus rutas o recorridos de formación en la construcción de nuevos modos de actuación didáctica en el contexto de la Escuela Básica. El acompañamiento de los procesos formativos realizados por la presente investigación permite destacar los siguientes aspectos como resultado de la inserción regular sistemática de los becados de ID en sucesivas agendas y prácticas de lectura: las prácticas lectoras para la construcción de sentidos; el desarrollo de la autonomía del profesor en iniciación profesional; las experiencias de formación en PIBID para la creación de una cultura lectora en licenciados de Pedagogía, a través de estrategias favorables en las nuevas generaciones de lectores en la Escuela Básica; la experimentación didáctica como derivada de la ampliación de reportorios de lectura por los becados de ID; a virtud de los rituales de lectura en recursos formativos de profesores; el reconocimiento de la dimensión emancipadora del “acto de leer”, especialmente en la Escuela Pública; la percepción de las prácticas lectoras como lo que aproxima las realidades, tensiones y sujetos de la relación Escuela y Universidad.

Palabras clave: Formación inicial. Lectura. PIBID.

Apresentação

O texto discute questões relacionadas à influência da promoção de experiências leitoras na formação inicial de professores como uma oportunidade multilateral de apropriação sociocultural e acadêmica dos ritos da profissão docente e dos aportes teórico-metodológicos para a promoção de situações didáticas, especialmente sobre leitura, na educação fundamental.

O estudo se debruça sobre um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que integra

bolsistas, licenciandos em Pedagogia, em um Departamento da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Os pressupostos teóricos que orientam a condução desta proposta se ancoram em subsídios do campo da formação de professores, nos referenciais sociointeracionistas sobre aprendizagem e nos estudos contemporâneos sobre leitura.

O presente trabalho aborda as contribuições das experiências leitoras para os licenciandos participantes de um subprojeto do referido Programa – PIBID (BRASIL, 2013), em andamento, na Universidade do Estado da Bahia. São debatidas as relações que esses estudantes, bolsistas de iniciação à docência, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UNEB, estabelecem com a leitura e como essas se articulam com as injunções da formação docente, considerando que essas vivências podem se tornar subsídios para a futura atuação como profissionais.

As reflexões aqui partilhadas nasceram das observações e acompanhamento da operacionalização de um ciclo formativo, desenvolvido no referido subprojeto, com uma programação constituída de seminários internos de apropriação conceitual, como atividades de integração dos encontros semanais de leituras, de discussões e de produção de materiais para as aulas concebidas pelos bolsistas de iniciação à docência.

Para início de conversa: ler, formar e iniciar

Discutir sobre formação inicial de professores nos remete a pensar sobre diversas questões e desafios que se colocam na contemporaneidade, especialmente se considerarmos os modos como são forjadas as políticas públicas sobre formação de professores e, de certa forma, a ausência de políticas eficazes (GATTI, BARRETO, 2009) no contexto educacional brasileiro sobre processos de inserção profissional, acompanhamento e desenvolvimento profissional docente.

De nossa perspectiva, pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que

potencializem uma escuta sensível de narrativas e experiências de professores em processo de formação inicial e de inserção profissional, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade, numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias cotidianas dos sujeitos, em seus percursos formativos.

Em se tratando do desenvolvimento profissional docente, a desvalorização e descaracterização, como vertentes inaceitáveis, mas recorrentes no magistério como profissão, articulam as críticas construídas sobre o papel da educação no contexto social capitalista, visto que problemas diversos emergem com a ampliação sem critério, planejamento e qualidade da oferta de licenciaturas e políticas em prol da qualidade em educação, semelhante ao que vivemos com a atual expansão do ensino superior pós-LDB na década de 90, na sociedade brasileira.

Isso reafirma a crise de identidade profissional, a diminuição de salários e, conseqüentemente, a reorganização do trabalho na escola em função da fragmentação do trabalho docente. É daí que, supostamente, com base na divisão técnica do trabalho, amplia-se a divisão das ações do trabalhador na escola, forjando a existência de duas categorias: aqueles que pensam e os que executam, sendo as professoras do ensino fundamental, na maioria das vezes, ainda hoje, compreendidas como ‘tarefeiras’, cumpridoras de programas e subservientes à ordem estabelecida na sociedade e na escola.

Desta forma, as perdas salariais e a diminuição do controle sobre o seu próprio trabalho imprimem e revelam a gênese da proletarização profissional das professoras, com base na dualidade entre o profissionalismo e a proletarização da formação e do trabalho docente. Esta conjuntura implica em diversos programas de formação, tendo em vista o atendimento a demandas externas e a melhoria da formação e adequação da titulação com o exercício profissional desempenhado por professoras e professores em exercício, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Atravessar este debate implica apreender que a formação do educador, considerando os subsídios das análises emergentes, está inscrita nas relações que caracterizam a sociedade do conhecimento (IMBERNÓN, 2005), sem perder de vista sua fluidez, simultaneidade, contradição, historicidade e polifonia. O sujeito participa como agente reflexivo da realidade, ou seja, ao tempo em que age, interpreta e pensa sobre sua formação, através dos sentidos atribuídos às experiências, mediante incorporação de dispositivos construídos cotidianamente na prática profissional e nos domínios da formação. Do mesmo modo, ao agir socialmente e no contexto institucional, recria possibilidades de transformação de sua prática, especialmente na condição docente, ampliando sua compreensão sobre o fazer educativo, ativando dispositivos de subjetividade e de intervenções no espaço da sala de aula, através de processos de iniciação e/ou de reinserção profissional (CORDEIRO, SOUZA, 2010), preocupações que norteiam os objetivos do PIBID.

Neste contexto, a formação inicial do educador se encontra marcada por traços inerentes à sua iniciação escolar, ao seu percurso como estudante, à escolha da profissão, além de diversas experiências vividas por meio das relações propiciadas pelos componentes curriculares e pelas situações transversais ao curso de licenciatura (CATANI, 2001), que extrapolam as propostas do currículo oficial. Elas estão caracterizadas pelas oportunidades de imersão em outras ordens de experiência: sociais, filosóficas, culturais, estéticas, linguísticas, dentre outras, vivenciadas pelos sujeitos.

Ao considerar esses aspectos, a discussão proposta neste texto aborda a complexidade do conjunto de relações que integram as aproximações entre leitura, formação docente, formação inicial, iniciação à docência (CATANI, 2001) e experiências leitoras no *espaço-tempo* da formação e da atuação profissional (LAJOLO, 1999). Ao tratar dessas experiências no percurso de formação, no momento em que o sujeito vivencia dois papéis, escolhidos por intencionalidade: licenciando e

bolsista, muitos elementos emergem no debate, tais como: a história de formação vivida por cada um, suas memórias de leitura (CORDEIRO; SOUZA, 2010); as relações entre ‘ser leitor’ e preparar-se para atuar como formador de novas gerações de leitores na escola básica, tendo em vista construir outras experiências leitoras por meio de práticas de formação do PIBID, dentre outros aspectos e dimensões referentes à iniciação e à inserção profissional.

Percursos de leitura e iniciação à docência

Ao discutir sobre formação, (auto)biografia e iniciação à docência Souza (2005), em trabalho anterior, tomou como referência sistematizações construídas por Peters (1979) no que se refere às relações entre educação e iniciação, bem como as contribuições fecundas de Catani (2001), sobre a didática como iniciação. Para Peters (1979), a noção de educação como iniciação se refere a um conjunto de atividades e diferentes maneiras de proceder que são valiosos para apreensão de um corpo de conhecimentos, de um conjunto de técnicas iniciáticas que desvendam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, bem como os modos de produção, circulação e apropriação de conhecimentos em estreita relação com o cotidiano e os processos de formação vividos pelos sujeitos.

As ideias de Peters (1979) sobre a educação como iniciação foram apropriadas por Catani (2001a), tendo em vista discutir, além de questões sobre a didática como iniciação, suas implicações na utilização da autobiografia na perspectiva de dispositivo de formação, visto que

[...] através dos relatos autobiográficos de formação, o indivíduo tem oportunidade de criar ou transformar modos de compreender as relações com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar e a realidade social mesma a partir da reinterpretação da sua inserção no mundo. Em mais de um sentido o termo ‘iniciação’ é o mais apropriado para dar conta dessas formas de compreensão destinadas a favorecer o autoengendramento. (CATANI, 2001a, p. 21).

Ademais, o trabalho centrado nas escritas de formação se revela fértil uma vez que se inscreve, também, em outras formas de compreensão do lugar que ocupa a didática no campo da formação, ao implicar relações entre didática e iniciação, delimitando outros modos de apreensão do trabalho docente no campo da didática e da formação. Esta fertilidade se amplia na medida em que toma como eixo: processos de ensinar a ensinar, mediante as aprendizagens experiências dos sujeitos em formação e nas disposições iniciação/inserção profissional.

O que nos interessa pensar aqui, conforme já analisado por Souza (2005), refere-se, especificamente, às relações que integram os processos formativos e a importância das práticas leitoras nas relações iniciáticas da docência. Embora o PIBID, no primeiro momento, não pretenda se assemelhar ao estágio curricular, pois vislumbra outras formas de aprofundamento e tratamento epistemológico sobre a formação, vale lembrar que Souza (2005) já abordava o estágio¹ - enquanto espaço formativo - como reunião de práticas de iniciação, articulando as sistematizações de Peters (1979) e Catani (2001) sobre educação e didática como iniciação. Cabe enfatizar que iniciar e formar professores leitores, o caso tratado neste estudo, implica em ampliar possibilidades de trabalho com as histórias e memórias de leituras, bem como com experiências leitoras e aprendizagens construídas pelo sujeito, ao longo da vida, em processos de formação.

Nesse sentido, construir percursos de leitura convoca a experiência ao centro das conexões que movem essas realidades. De acordo com o trabalho de Cordeiro e Souza (2010), isso envolve vivenciar, ampliar repertórios de conhecimento e dispositivos sobre leitura, formação e ensino. Desta forma, a concepção de experiência integra as dimensões do 'sentir', do 'pensar' e do 'agir' (VAN MANEM, 2003), possibilitando

¹ Sobre as relações entre estágio e iniciação, afirma Souza (2005) que a educação como iniciação, a didática como iniciação e a formação não se esgotam na transmissão de saberes, na apropriação de competências técnicas e profissionais, como quer a didática instrumental e, muito menos, na assertiva das potencialidades individuais. Vínculo-me à perspectiva epistemológica e metodológica da formação experiencial e do estágio como iniciação, por entender que a noção de processo de formação que ela implica parte da centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa.

o conhecimento de si, através do aprofundamento da autopercepção, ao tempo em que suscita mudanças na forma do sujeito se perceber e estar no mundo. As experiências leitoras, portanto, constituem-se em encontros profícuos entre o leitor e as diversas possibilidades textuais, as quais remetem a desafios, a reelaboração de ruídos e estranhamentos, permitindo a construção de alianças interpretativas sobre distintos gêneros textuais, desvelando, sobretudo, outras práticas leitoras na vida, na escola, na formação e no cotidiano profissional.

Para Freire (1999) e Kleiman (2008), ler consiste em uma experiência social ampliada que dialoga com múltiplas facetas da apropriação do sujeito sobre o mundo. Ultrapassa os exercícios de decodificação de palavras. Sobre a construção do ‘sujeito leitor’, cabe destacar que

[...] a capacidade de leitura existente anterior à escrita, leitura de mundo, “dos sinais dos tempos”, dos acontecimentos, traduzidas em formas orais, ainda que consolidadas pelos costumes, perderam a sua força. A imagem teve sua expressão narrativa reduzida a uma cena – ver nos museus o apogeu da pintura nos séculos pós-renascentistas e somente com a emergência de novos suportes, a criação de novas linguagens – cinema, TV, outras mídias no século passado, - atentou-se para a necessidade de formar leitores para estes modos de narratividade que já estivera presente na oralidade dos povos ágrafos. (YUNES, 2008, p. 1).

Assim, no âmbito das trocas simbólicas contemporâneas, a leitura se ancora nas aventuras de construção de sentidos, transversaliza o particular e o público, relaciona o individual e o coletivo. O ato de ler modifica o leitor e, também, a realidade lida, pois, relaciona múltiplos atravessamentos de percepção e de autopercepção. A leitura supõe a existência de intencionalidades: na escolha do que ler, nos modos de ler, nas tramas de apropriação (LAJOLO, 1999) e, também, nos processos de ressignificação de si e do mundo.

O leitor é convidado a ser mediador entre vários mundos (FREIRE, 1999), relacionando-os aos seus sistemas de significações e com as

emergências do intangível. Como mediador, opera sempre na interface dessas múltiplas realidades. Debruça-se sobre a estética, sobre o indizível, aguça paladares, modifica papéis, gera novas indagações, recusa-se às respostas fáceis. Faz das situações leitoras momentos de encontros e desconstruções de suas razões e percepções. Aposto na amplitude e no ‘frio na barriga’; no encontro com a próxima página, com o próximo texto e, especialmente, com os sentimentos desconhecidos. Cabe ressaltar que a leitura possui dimensões não apenas estéticas, mas também sociais haja vista que

[...] aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles. (YUNES, 2009, p. 9).

A leitura pode ativar redes de sentidos e memórias, construídas nas interações entre sujeitos e fenômenos. Seu desenvolvimento depende do aparecimento e da qualidade das experiências leitoras. Sua qualidade se expressa levando em conta as condições em que tais práticas ocorrem: local, clima, possibilidade de escolhas de temas e suportes, estratégias, iluminação, tipos de mediação, etc.

As experiências leitoras podem se constituir como elementos estruturantes da formação inicial de professores, implicando em processos de iniciação e de desenvolvimento profissional docente. Os percursos de ‘sujeito leitor’, realizados pelos licenciandos, podem ser ativados quando são desafiados a construir sentidos, a partir de suas leituras cotidianas e dos rituais de leituras que as iniciativas curriculares acadêmicas lhes oportunizam, bem como das experiências leitoras empreendidas ao longo da vida. Essas podem impactar em crescimento reflexivo sobre o iniciar-se e viver ‘na’ e ‘da’ profissão, possibilitando, também, a compreensão sobre as tramas profissionais que limitam, fragmentam, hierarquizam e até

excluem os sujeitos das oportunidades de apropriação social, sobretudo, a partir do trabalho no contexto da escola.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que as experiências leitoras, especialmente, na formação profissional, compõem um rico mosaico de oportunidades de tematizações e contextualizações que “integram muitas vozes”, processos de interpretação da realidade, da formação e das dinâmicas encontradas na escola da educação básica, ‘lôcus’ de atuação do futuro egresso da licenciatura.

O PIBID como espaço social de leitura: experienciando agendas formativas

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – faz parte de uma política nacional vigente de formação de professores, com vistas a ampliar os investimentos na elevação da qualidade da educação no Brasil. No referido Programa (BRASIL, 2013), licenciandos selecionados recebem bolsas mensais – aportes financeiros –, para se dedicarem à aprendizagem da docência, na etapa inicial da formação, através da participação em subprojetos vinculados às Universidades e realizados em escolas públicas de educação básica. Sua atuação é acompanhada por um coordenador de subprojeto, um professor universitário, além de um supervisor, professor da educação básica. Ambos são bolsistas, selecionados por meio de avaliação prevista em edital próprio.

No subprojeto do PIBID do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, foco da atenção deste estudo, o eixo norteador consiste na relação entre a Universidade e a Escola, considerando as contribuições do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na formação de professores.

Foram acompanhados quatro semestres de trabalho docente, no referido subprojeto, no período de 2011 a 2012. Neste intervalo de tempo, os participantes cumpriram um cronograma constituído por três

ciclos formativos, com encontros semanais, integrando, horizontalmente, os seguintes sujeitos: estudantes, coordenadora de área, supervisora e pesquisadores. Sua programação foi constituída por leituras, discussões e os seminários internos de apropriação conceitual, organizados para celebrar a culminância de cada ciclo de formação.

A disposição semestral dos referidos ciclos formativos aborda os caminhos da mediação pedagógica e as categorias norteadoras de iniciação à docência interrelacionadas aos itinerários de leituras, a saber: **colaboração**, *práxis* e **mediação**, ligando-as aos dispositivos pedagógicos construídos coletivamente sobre processos de: produção, circulação e apropriação de textos, de rituais de iniciação profissional e de ampliação de práticas de leitura, sobretudo, no que se refere aos referenciais sociointeracionistas de aprendizagem em construção (WEISZ, SANCHES, 2006). Esta perspectiva possibilitou a transformação dos encontros do PIBID e da sua agenda, em espaços sociais de e para a leitura (CHARTIER, 1996), além das discussões e da colaboração para aprendizagens nos e sobre os contextos de formação e de atuação profissional.

As experiências leitoras foram desenvolvidas a partir da concepção e da implementação das agendas com itinerários de leituras e de produções de materiais didáticos, nos ciclos formativos do subprojeto do PIBID, acompanhado neste estudo. Neles, os participantes bolsistas são desafiados a vivenciar situações semanais de leitura de textos e compartilhamento de sentidos em ‘rodas de conversas’, tematizações e discussões sobre as contribuições dos autores.

As dinâmicas dos rituais de leitura afetam a relação de apropriação teórico-prática que cada participante estabelece com o outro, construindo novas formas de compreender e valorizar os estudos sobre a importância da diversidade de situações de leitura para instigar o professor em formação, conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 1. Exemplo de um Ciclo Formativo

1ª Agenda Formativa (seis semanas)	
Ações Desenvolvidas	Resultados Evidenciados
<ul style="list-style-type: none"> - Construção do itinerário de leituras, considerando as categorias de investigação previstas no subprojeto, a saber: <i>práxis</i>, aprendizagem colaborativa e mediação; - Levantamento coletivo de textos, fontes e experiências que se constituam em aporte para leitura; - Partilha no AVA da agenda de leituras; - Encontros formativos para socialização e discussão sobre as leituras realizadas; - Ampliação e cruzamentos dos conceitos e impressões emergentes; - Produção escrita e partilha no AVA das aprendizagens construídas; - Elaboração de propostas de aulas para educação básica, considerando os pressupostos estudados nos encontros de formação, valorizando as práticas leitoras nas propostas didáticas desenvolvidas com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação de rituais de leitura, discussão e sistematização de aprendizagens sobre docência, aprendizagem, <i>práxis</i>, colaboração e mediação; - Horizontalização das experiências leitoras, integrando coordenadora, docentes e discentes no contexto das produções; - Elaboração e apresentação em congressos científicos de sistematizações das experiências de iniciação à docência, desenvolvidas na interface universidade e escola básica.

Fonte: Elaboração dos autores

Nas observações realizadas, nos encontros semanais do PIBID, há evidências de que as experiências leitoras estão inscritas nas relações de aprendizagem sobre a profissão. A leitura abarca, nessa esfera, processos individuais e coletivos. Possibilita reflexões acerca dos saberes necessários para a docência nos anos iniciais da educação básica e, especialmente, sobre o lugar da prática no desenvolvimento profissional do educador.

As experiências leitoras promovidas nos encontros formativos do PIBID geram implicações muito favoráveis na constituição da identidade docente e da trajetória profissional de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Esses espaços formativos se esboçam em meio a muitas tensões

e contradições, pois cada participante é dotado de uma determinada memória de práticas sociais de leitura, constituindo repertórios distintos. No entanto, muitas vezes, revelam a superação das vivências fragmentadas de leitura e de uma ligação meramente protocolar com as práticas de leituras no contexto da formação.

Durante cada momento da agenda semanal, foram realizadas leituras de textos impressos: científicos, informativos, didáticos, literários, etc., além de textos imagéticos: filmes, vídeos com aulas filmadas no contexto da escola pública, fotos, rótulos, cartazes, folders, dentre outras possibilidades, compõem situações formativas intencionais de leitura, para e pela leitura, no contexto das ações do subprojeto.

Para isso, o papel do mediador nas experiências leitoras é estratégico. Esse mediador precisa ser um leitor e, sobretudo, um ‘educador-leitor’. Pois sua atuação precisa contribuir para a ressignificação da concepção de docência e de leitura, para que o bolsista de iniciação à docência – licenciando – vivencie novas aproximações e relações teórico-metodológicas, qualificando o embasamento de sua formação inicial e de sua iniciação profissional.

A professora que participa do subprojeto como supervisora bolsista tem contribuído no processo de mediação, demonstrando muita responsabilidade e entusiasmo na promoção de condições para a vitalização das experiências leitoras entre os participantes, como evidencia a atitude de enviar um e-mail, socializando a promoção: “Leia para Uma Criança”, realizada pela Fundação Itaú Social, através de distribuição de livros, selecionados da literatura mundial, oportunizando aos adultos lerem para crianças, em seus lares ou em instituições. Tal questão é enunciada no texto do e-mail copiado a seguir:

Meninas,
Olha que maravilha!!! Não deixem passar e façam logo seus pedidos.
<http://ww2.itaub.com.br/itaucrianca/index.htm>
Abcs, C. (Supervisora bolsista do PIBID)
Enviado: Segunda-feira, 21 de Outubro de 2013 23:42

Os mediadores de experiências leitoras precisam tornar esses espaços formativos significativos e instigantes, por isso, a perspectiva de envolver os estudantes nas escolhas de repertórios, dinâmicas e fontes de leitura. Além de incluí-los na organização dos seminários internos de apropriação conceitual, nos encontros semanais de leitura e de produção de materiais para as aulas que serão mediadas pelos próprios bolsistas de iniciação à docência.

Ao participar de uma diversidade de práticas, percebe-se que muitos resultados positivos, alcançados pelo subprojeto, resultam das experiências leitoras no PIBID, dentre eles a articulação entre processos individuais e institucionais que enriquecem a percepção sobre o trabalho docente. Com isso, rompe-se com uma cultura individual, personalista, na formação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e pesquisadores envolvidos, a partir da vivência de uma perspectiva de *interformação*, articulando auto e *heteroformação*, com redes de aprendizagem, possibilitadas pelas trocas colaborativas entre os integrantes e os parceiros do subprojeto. Esta experiência é profícua, pois contribui para enfrentar, preventivamente, o modelo da fragmentação e dissociação, na organização do trabalho docente, tão repudiado pelos educadores críticos.

A discussão que aqui se apresenta, portanto, sinaliza para evidências muito favoráveis acerca das experiências leitoras no contexto da formação inicial (CATANI, 2001). Pode-se considerar que elas contribuem para o fortalecimento das oportunidades de desenvolvimento profissional (GATTI; BARRETO, 2009) dos licenciandos, assim como para o delineamento de uma identidade de ‘educador leitor’, pois, eles articulam as construções de sentidos, a partir de suas histórias individuais, de leitores e de profissionais, relacionando-as com as vivências partilhadas nos encontros formativos do subprojeto no qual são bolsistas de iniciação à docência (ID).

Nesse sentido, vale destacar, também, as evidências de motivação, amadurecimento e de organização do pensamento reflexivo na formação

dos bolsistas de ID, sobre a realidade em processo. Eles passam a vivenciar a autonomia e a exercer, também, a mediação, como fruto da aprendizagem em rede e de seus processos colaborativos. Superam a hegemonia das verticalizações e modelos cartesianos de aprendizagem, predominantes, ainda, em muitas propostas acadêmicas, nos quais os universitários revelam atitudes de passividade, aguardando as instruções externas para a promoção de um projeto de heteroformação.

Na contramão desse modelo, eis um exemplo de uma das citadas bolsistas de ID, do PIBID que ficou tão mobilizada com os desdobramentos filosóficos e pedagógicos dos ciclos formativos em sua trajetória de formação e com a retomada de seu prazer pela leitura que encaminhou um e-mail para os demais participantes deste subprojeto, socializando uma descoberta:

dica de site <http://www.skoob.com.br/>, você pode adicionar livros que já leu, criando sua própria biblioteca, livros que quer ler, livros que está lendo, dentre outros recursos. (Vi, bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/UNEB, 2013.2).

Dessa forma, o amadurecimento das percepções acerca de si mesmo, da escola, dos alunos, da aprendizagem e de sua própria formação vai emergindo em atitudes que revelam mais iniciativa e capacidade criativa de propor soluções. O PIBID pode se consolidar, desse modo, como um espaço profícuo de formação desse ‘educador leitor’, tendo em vista que as experiências leitoras suscitam a elaboração de ‘narrativas de si’ (CORDEIRO, SOUZA, 2010) que esboçam o que é ser docente em formação e como a leitura pode contribuir para pensar sua atuação na escola, sobretudo, neste momento de iniciação.

Diálogos finais: formação e experiências leitoras

O acompanhamento da experiência de leitura na formação, no contexto do PIBID, nesta investigação sobre processos de iniciação à docência, realizado até o momento, revela que as práticas de leituras

vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência, no âmbito de um projeto específico do PIBID, propiciam construções multilaterais de sentidos, especialmente em duas direções: dos licenciandos para a realidade da formação e das necessidades da escola dos anos iniciais para as propostas acadêmicas do curso de Pedagogia. Esse fenômeno de bilateralidade interpretativa possibilita a criação de práticas pedagógicas (WEISZ; SANCHES, 2006) mais contextualizadas e significativas para todos os integrantes do processo, enriquecendo os percursos de quem se qualifica para trabalhar na preparação de novas gerações de leitores (LAJOLO, 1999), especialmente na educação básica.

Nos ciclos formativos, por exemplo, surgem nos bolsistas de iniciação à docência, a saudável preocupação de se levar em conta “o que a criança já sabe” e a “história de vida construída na comunidade”, assim como valorizar suas linguagens e características culturais nas propostas de mediação e de construção de situações leitoras. Os bolsistas de iniciação à docência tendem a enriquecer as discussões, a partir das leituras realizadas, com sugestão de temáticas para aprofundamento dos estudos e de critérios de organização das sequências didáticas que serão desenvolvidas na escola, com o acompanhamento da supervisora bolsista. Ficam ainda os desafios de construção de sentidos por meio do delineamento de uma cultura leitora que aproxime seus agentes das dimensões: social, estética, sensorial e científica, em contínua formação.

A construção de rituais de leitura e formação tem gerado a ampliação de repertórios conceituais e interpretativos na atuação didática dos participantes do PIBID. A intensificação do gosto pela leitura, a intencionalidade na construção de acervos, a dinamização de práticas leitoras nas aulas das séries iniciais, a compreensão acerca das dimensões social e emancipatória do 'ato de ler' e o contato sistemático com as relações que permitem novas construções de sentidos são evidenciadas nas injunções do processo formativo e podem ser consideradas como resultados parciais da experiência, além do desvelamento de concepções emergentes sobre as práticas pedagógicas que subsidiam o

trabalho docente na escola pública, promovendo melhores situações de aprendizagens para os educandos, no ensino fundamental.

A promoção de experiências leitoras, nessa etapa da formação, portanto, apresenta um potencial singular quando se trata de refinar percepções, ampliar repertórios e dinamizar acervos, contribuindo para a construção de uma desejável cultura leitora, que articule sujeitos, tempos, preferências e estratégias para responder às demandas criadas pelas novas gerações de leitores, da Universidade à Escola, em caminhadas transversais, cruzadas e, muitas vezes, contraditórias, porém, sempre desafiadoras, tendo como pressuposto que não há transformação humanizadora, sem sensibilidade, enfrentamento e criatividade.

Assim, as experiências leitoras acompanhadas no subprojeto do PIBID revelam, por meio de narrativas de trajetórias de formação de seus integrantes, o potencial emancipatório do ‘ato de ler’ (FREIRE, 1999), possibilitando apropriações socioculturais e acadêmicas acerca das características do trabalho docente, integrando o ‘pensar’, o ‘sentir’ e o ‘fazer’ da e na profissão, traduzindo o gosto pela leitura em oportunidades concretas de operar com teias de subjetividades para a construção de sujeitos melhores e de uma sociedade mais justa, fluida e humana, unindo sujeitos, palavras, gestos, intuição, formação e leitura no espaço-tempo da formação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID> Acesso em: 10 maio 2013.

CATANI, Denice Barbara. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 53-72.

CATANI, Denice Barbara. Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB**. Salvador: Editora da UNEB, 2001a, p. 09-26.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino. Rascunhos de Mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e Formação Humana**; Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010, p. 217-223.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete Angelin; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099> Acesso em: 02 abr. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Trad. de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães, São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. In: **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 8, n. 11, p. 51/74, jan.-jun. 2005.

VAN MANEM, Max. **Investigación Educativa y experiencia vivida.** Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

WEISZ, Telma. SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.

YUNES, Eliana, **Livro, leitura, literatura...** - Entrevista realizada com Eliana Yunes. *Revista do SESC-Rio*, ano 1, nº 5, novembro de 2008, p.1. Disponível em: <http://picpedagogia.blogspot.com.br/2009/03/entrevista-com-eliana-yunes-conversando.html> Acesso em: 02 nov. 2013.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009. Disponível em: http://www.catedra.puc-rio.br/portal/catedra/a_catedra/o_que_e_leitura/ Acesso: 01 nov. 2013.

Doutoranda Maria do Socorro da Costa e Almeida

Universidade do Estado da Bahia- Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Grupo de Pesquisa, Autobiografia, Formação e História Oral

Grupo de Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador

E-mail: help26@uol.com.br

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia- Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Grupo de Pesquisa, Autobiografia, Formação e História Oral

Grupo de Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do

Educador Bolsista Produtividade CNPq

Secretário Geral da ANPEd e Presidente da Associação Brasileira de

Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph)

E-mail: esclementino@uol.com.br

Recebido em: 30 de agosto de 2015

Aprovado em: 17 de outubro 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos

Professional development and PIBID:
program revealed for their graduates

Desarrollo profesional docente en el PIBID:
influencia revelado por sus graduados

Laise Ataídes Ribeiro

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil

Resumo

O presente texto tem como objetivo identificar os contributos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultante de uma investigação do subprojeto PIBID, desenvolvido com onze egressos do curso de Pedagogia/UEMS/Unidade Campo Grande. Os sujeitos da pesquisa participaram do Subprojeto PIBID: Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas conveniadas de Campo Grande - MS. A proposta do subprojeto é que os bolsistas construam atividades diferenciadas para trabalhar com estudantes de 1º a 3º anos com dificuldades de aprendizagem.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 45-74	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	---------------

Para levantar as questões sobre a influência do PIBID na prática docente e no desenvolvimento profissional dos egressos, nos orientamos com questionário com perguntas abertas sobre a participação no PIBID e as formas de ação do programa para seu desenvolvimento profissional docente, levantando também as práticas em alfabetização utilizadas dentro dos ateliês. A análise das narrativas mostram que, de modo geral, os egressos avaliam positivamente a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando-o como relevante para sua formação. As atividades do programa foram citadas como oportunidade de ligar conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Desse modo, os egressos consideram que a participação no programa contribui para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, ajudando-os também em sua prática como professores iniciantes. Além do fato levantado de que dez dos onze egressos do programa estão trabalhando como docentes, atendendo assim os principais objetivos do PIBID.

Palavras- chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação de professores. PIBID. Narrativas.

Abstract

This article aims to identify the contributions of Institutional Scholarship Program of Introduction Teaching (PIBID) resulting from an investigation of PIBID subproject developed with eleven graduates of pedagogy course / UEMS / Unit of Campo Grande. The people who participated in the investigation of PIBID subproject: workshops training and literacy teachers: planing some effective practices, for early years of elementaries school in the accredited schools of Campo Grande - MS. The purpose of the subproject is to prepare the students that involved in the program to be able to plan differents activities to work with children from 1 to 3 years old with learning difficulties. To choose some importants questions about the influence of PIBID in teaching training and professional development of graduates, we are guided by questionnaire using open questions about participation in PIBID and program forms of action to his teacher professional development, considering also practices in literacy used within the workshops. The narratives of the analysis show that, generally, the graduates evaluate positively his participation in PIBID and attach to the program a meaningful learning for the teaching profession, pointing it as relevant to their training. The activities of this program were considered as an opportunity to exercice together the theoretical and practice knowledge from graduation in the schools. Thus, the graduates consider that his participation in the program contributes to the learning of teaching and improving the quality of

initial training, helping them also in their practice as beginning teachers. Besides the fact, ten of the eleven of the graduates program are working as teachers, reaching the main objectives of PIBID.

Key-words: Teachers' professional development. Teacher training. PIBID. Narrative.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar las contribuciones del Programa Institucional de Becarios de la Iniciación Docente (PIBID), resultante de una búsqueda del subproyecto PIBID, desarrollado con una participación de once estudiantes del curso de pedagogía/UEMS/unidad de Campo Grande. Las personas que participaron en la investigación del subproyecto de PIBID: talleres de formación y profesores del nivel de educación infantil: construyendo las prácticas eficaces, dirigidas a los primeros años de la escuela primaria en las escuelas acreditadas de Campo Grande - MS. La propuesta del subproyecto consiste en preparar los becarios para poder construir actividades diferenciadas para trabajar con alumnos de 1 a 3 años cuyas dificultades de aprendizaje. Para escoger preguntas sobre la influencia del PIBID en la enseñanza de la práctica y el desarrollo profesional de los graduados, usamos cuestionario con preguntas abiertas sobre la participación en el programa del PIBID y las formas de acción del programa para el desarrollo profesional de los docentes, teniendo en cuenta también las prácticas en alfabetización utilizada dentro de los talleres. El análisis de los relatos muestran que, en general, los graduados evalúan positivamente la participación en el PIBID y se unen al programa del aprendizaje significativo de la profesión docente, apuntando como relevantes para su formación. Las actividades del programa están considerados como una oportunidad para llevar a cabo el conocimiento teórico práctico de la graduación en las escuelas. Por lo tanto, los graduados consideran que la participación en el programa contribuye al aprendizaje de la enseñanza y eleva la calidad de la formación inicial, ayudándoles también en su práctica como profesores principiantes. Además, diez de los once graduados del programa están trabajando como profesores, cumpliendo así los objetivos principales de PIBID.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Formación de profesores. PIBID. Narrativas.

Introdução

O Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, conceito de várias facetas, instiga o professor a se aprimorar ao longo de sua jornada profissional, questionar, investigar e aperfeiçoar seu trabalho em busca de uma educação de qualidade, interferindo assim, na escola e na aprendizagem dos alunos de modo direto.

O termo Desenvolvimento Profissional Docente, por sua polissemia, é considerado termo “guarda-chuva” para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente (SOWDER, 2007). A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de tácita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para a ação e formação dos professores. (DIAS DA SILVA, 1998). Carlos Marcelo (2009) coloca que o desenvolvimento profissional não é algo voluntário ou casual, mas uma necessidade dos profissionais frente à sociedade atual, num cenário de constantes mudanças.

Para os professores, significa avançar, não atribuindo valor apenas aos cursos pontuais, que por acaso podem ser oferecidos nas secretarias de educação, no entanto procurar em sua própria prática cotidiana a busca pelo melhor; somente assim se fará um profissional mais preparado, em constante progresso e uma escola de qualidade. Para a efetiva concretização do DPD, Day (2001, p. 17) afirma que “planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

A formação inicial dos professores, como já exposto, passa longe de ser uma formação completa e finita. A formação também passa pela experiência, pelo contato do professor com seu campo de trabalho, a escola, assim como prediz Tardif (2002) algumas coisas da profissão só

se aprende fazendo, o ensino também se aprende e aperfeiçoa-se no fazer. A formação que ocorre no decorrer da prática profissional também pode se fazer através de redes e grupos de compartilhamentos. Se faz mister que os professores tenham então, tempo para se dedicarem a atividades de compartilhamento e profissionalização, cursos, seminários, entre outros métodos dentro e fora da escola. Ademais, é necessário que o governo, as escolas e universidades se mobilizem para oportunizar tais instrumentos de desenvolvimento para os docentes. Entretanto, Day (2001) ressalta que os professores não devem se limitar somente a uma aprendizagem baseada apenas na experiência, pois isso limita o desenvolvimento profissional.

O relatório mundial *Teachers matters* da OCDE, direciona o desenvolvimento profissional docente aos profissionais mais suscetíveis da docência: os professores iniciantes, são mais vulneráveis ao choque de realidade e ao abandono da carreira, por motivos diversos. Este relatório prediz que:

o assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

O documento avalia que a aprendizagem da profissão não se dá somente pela formação inicial, e estender essa formação não representará resolução de todos os problemas formativos; é necessário uma atenção aos ingressantes, pois estes podem aprender fazendo, se desenvolverem como profissionais no decurso da prática profissional assistida, além de precisarem do suporte inicial para o ingresso na carreira. Partindo desse viés, de aprender fazendo, o PIBID se coloca como alternativa de inserção de professores iniciantes, enquanto estudantes de licenciaturas, no mundo escolar, para aprender no “chão da escola”.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, criada em 2007. Gerido pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2015).

De acordo com a Capes (2015), os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e 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;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tonando-se protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Mais do que complementar a formação inicial, o programa tem como objetivo a valorização e incentivo ao magistério, garantindo aos participantes a oportunidade de ganharem recursos financeiros para se manterem na faculdade e se aperfeiçoarem enquanto futuros profissionais. Como o desenvolvimento profissional se dá ao longo do tempo, começar esse caminho já na graduação pode alavancar os futuros profissionais no sentido de tornarem-se mais reflexivos, pesquisadores da própria prática, no caminho da formação permanente e na perspectiva da autoformação, levando em conta seu lado humano, pessoal e profissional.

Para Carlos Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente se dá pela prática, no enfrentamento dos problemas da escola, do cotidiano escolar, dos estudantes; os professores precisam partir dos problemas para as soluções. O autor alega que quando os professores estão envolvidos nos processos de sua aprendizagem, seu compromisso cresce; para tanto, os assuntos dos cursos de formação precisam atender as necessidades reais dos professores em sala de aula, precisam ver sentido no que estão aprendendo e onde irão usar esses conhecimentos.

Imbernón (2011) relata que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ocorre por meio de diversos fatores, não somente pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo da vida profissional, mas também por salário, demanda do mercado de trabalho, relações interpessoais no trabalho, condições estruturais, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. Nessa discussão, o DPD depende de um conjunto de fatores, não somente centrada na formação contínua ou na prática cotidiana, mas relativas a outras características determinantes, que podem contribuir (ou não) para que o professor progrida.

Imbernóm (2011) complementa que o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão, incluindo assim, diagnósticos das necessidades dos professores, e o desenvolvimento de políticas e programas para atender

as necessidades profissionais. Desse modo, o DPD perpassa os muros das escolas e universidades, pois demanda um conjunto de ações de várias esferas da sociedade, como o grupo profissional articulado como uma categoria, políticas de governo voltadas à melhoria e valorização dos professores, e a sociedade, na figura dos pais dos alunos, organizada de modo a contribuir para a busca da qualidade na educação. As questões levantadas acerca do DPD incluem a questão do tempo dos professores disponível para exercer a reflexão, as discussões, a formação ao longo dos cursos, e compartilhar e problematizar a escola em conjunto.

A extensa carga horária dos profissionais docentes se coloca como entrave para que ocorram oportunidades de DPD, seja dentro ou fora da escola; para além disso, a configuração do sistema educacional, com uma visão empresarial envolta em bônus e metas individuais, não incentiva o coleguismo entre professores na tentativa de aperfeiçoamento da escola. A cultura do isolamento do docente, perante a realidade atual, precisa ser combatida, para que a colaboração conjunta faça parte do cotidiano das escolas, a fim de que professores e todo corpo da escola busquem soluções, discutam assuntos coletivos, compartilhem ideias e experiências individualizadas em sala.

O espaço escolar deve ser privilegiado nos processos de desenvolvimento profissional, visando impactos na melhoria da educação. Para que o desenvolvimento profissional seja legitimado, uma postura diferente das práticas formativas tradicionais precisa ser adotada. Vaillant e Garcia (2012) percebem que as experiências mais eficazes para o DPD, são aquelas baseadas na escola e que se inserem nas atividades cotidianas dos professores. Colocam ainda que o desafio atual consiste em criar condições que permitam aos professores aprender e as escolas melhorarem, numa perspectiva de que a escola seja uma comunidade de aprendizagem, onde possam estudar, pesquisar e ajudar uns aos outros.

Com a ideia de desenvolver-se profissionalmente, a partir não somente da formação, mas também do estudo contínuo, da experiência e da vivência profissional, da busca por soluções de problemas do cotidiano escolar, o PIBID surge como oportunidade de ligação entre a formação inicial e a experiência da profissão, ao futuro professor, oferecendo-lhe a desejada articulação entre a escola e a universidade.

Segundo a proposta, o licenciando pode aprender a ensinar, ensinando e vivenciando o cotidiano escolar, sendo supervisionado por professores da educação básica e da universidade. Fiorentini e Crecci (2013) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional docente se dá por meio do compartilhamento de experiências, questionando suas práticas num contexto coletivo, assim como propõe o programa PIBID, nos momentos de reuniões periódicas com bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, para que juntos, possam sistematizar e refletir as dúvidas, anseios e questões colocadas.

Fiorentini e Crecci (2013) propõe ainda que o PIBID seja um programa que se faz sob o viés do DPD, investigando as questões da educação básica, propondo novas formas de fazer docente, desenvolvendo práticas pedagógicas e colaborando com o aperfeiçoamento profissional dos professores iniciantes. Para tanto, seria necessária a extensão do programa para todos os licenciandos. Os caminhos que se abrem com o PIBID, mostram a relevância que o mesmo possui para todos os setores participantes do processo: os bolsistas, os professores, os estudantes, as escolas. Trata-se, sem dúvida, de um programa de destaque por fazer a ligação da academia à educação básica, abrindo possibilidades de pesquisas e estudos dentro das salas de aula e proporcionando o DPD aos envolvidos.

Nesta pesquisa, pretendemos investigar as questões acerca do Desenvolvimento Profissional Docente entre os egressos do programa PIBID, utilizando para tanto, das escritas de si, que os mesmos geraram. Os benefícios a longo prazo do PIBID ainda serão investigados, pois como programa novo, com oito anos de implantação, ainda se encontra

em expansão, atendendo a milhares de estudantes de licenciaturas em todo o país e como instrumento de DPD; o presente estudo evidencia então a importância do PIBID para os egressos participantes da pesquisa.

O uso das narrativas na formação de professores e metodologia da pesquisa

No presente texto, adotamos como metodologia a abordagem da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995).

A utilização das narrativas como método investigativo vem sendo utilizada na Antropologia, nas Ciências Sociais e na área da Educação, sobretudo pela complexidade que envolve as pesquisas educacionais. O papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas como a história, a psicologia, a filosofia, a linguística, a antropologia ou a literatura (REIS, 2008). Uma história contada é perpetuada e faz refletir não somente quem a narra, mas também quem a lê, quem a ouve.

Nas pesquisas na área da educação, Souza (2015) aponta que se adota a história de vida, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, sejam na formação inicial ou continuada de professores, sejam em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. A abordagem formativa do uso de narrativas transforma-a em ferramenta importante nas discussões de formação de professores, que a utilizam para ressignificar sua trajetória pessoal e profissional, a fim de desvelar o porquê de ser professor, como se deu sua formação e de onde surgiram suas práticas e crenças acerca do exercício profissional.

A narrativa das histórias de vida possibilita a desconstrução de sua vida, enquanto leva a reflexão de sua trajetória, mobilizando as memórias.

Ao narrar sua história, é como se a pessoa retomassem o passado, se reconstruindo no presente, e como ferramenta de mudança do futuro. Abrahão (2011) retrata que a natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura obedecer a uma lógica linear e sequencial. A narrativa busca trazer à tona a reflexão dos fatos, para saber sua trajetória, e como chegou até ali, interferindo no seu modo de ser.

Assim, o uso das narrativas em pesquisas educacionais qualitativas, compreende a complexidade da profissão e das peculiaridades experienciais de cada indivíduo, uma perspectiva individual, mas inserida num contexto coletivo. Por meio dos relatos de experiência pessoal, motivados pela influência do contexto vivenciado, no qual o produtor assume-se como ator da própria história, podemos descobrir e verificar como cada um se faz um profissional, se faz professor. Com as narrativas, podemos dar novos significados a experiências vividas, suscitando a reflexão-ação do docente participante de tal pesquisa. Numa proposta de investigação de formação docente, a exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas sobre o ensino e sobre o que é se fazer professor. (DAY, 2001).

Ao adotar as narrativas como método de pesquisa, valoriza-se a pesquisa qualitativa e a subjetividade desta, saindo do contexto da pesquisa experimental, na qual se valoriza o controle das variáveis. Conforme Reis (2008) a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem de si próprios, dando-lhes a palavra. Apropriando-se de sua história, podem então, os professores delimitarem sua identidade profissional e pessoal, resgatando suas experiências e partilhando sua vivência e sua experiência pessoal na formação/pesquisa.

Como uma das possibilidades de utilização das narrativas, a escrita de memoriais se dá pela escrita intencional, oriunda de um processo de rememoração de fatos, constituídos em enredos, da trajetória de vida de uma pessoa. Aqui, entende-se que o narrador precisa situar os contextos em que sua história ocorre, para que o memorial tenha sentido para ele, validando a interpretação da realidade vivida em seus aspectos diversos. Para os professores, a escrita de memoriais formativos coloca-se como dispositivo ímpar para sabermos como se constituíram em profissionais docentes, segundo sua história de vida, gerando em quem escreve/ relata e em quem ouve/lê identificação, aprendizagem por meio da experiência, um questionamento de si próprio, construindo conhecimentos pedagógicos.

A partir da escrita de si, em que os egressos do programa PIBID retratam as questões que permearam sua formação e sua ação, tanto no PIBID quanto como professores iniciantes, pretendemos analisar o que representa para os mesmos ter participado do PIBID, quais as impressões do programa e em que este os ajudou (ou não) na construção da profissão docente e no Desenvolvimento Profissional Docente.

As escritas de si, geradas pelos grupos de professores são importantes para situar o contexto histórico e cultural da profissão, redescobrimo as intencionalidades das práticas, das vivências em sala de aula, durante a formação inicial, continuada, no âmbito do PIBID e desvelar a construção da profissão docente entre os participantes da pesquisa, narrando suas experiências pedagógicas, motivados pela influência do momento.

As escritas de si: o que revelam os egressos?

A Pesquisa recente feita por Bernadete Gatti *et. al* (2014), publicada pela Fundação Carlos Chagas, aponta o PIBID como programa que obteve sucesso entre seus participantes. Com aplicação de questionários a partir de uma amostra de professores supervisores, coordenadores

de área e licenciandos bolsistas das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul), esse trabalho será utilizado para fins comparativos com o presente estudo, já que possuem semelhanças estruturais entre as pesquisas.

O subprojeto pesquisado de Pedagogia da UEMS – Campo Grande trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e atua principalmente com alunos em fase de alfabetização, desenvolvendo atividades de reforço nas escolas conveniadas da rede estadual do Mato Grosso do Sul (SED). A presente pesquisa tem como sujeitos onze egressos do PIBID, que já se graduaram e atualmente são ingressantes na carreira docente. No primeiro momento da pesquisa foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre dois grandes eixos pesquisados: a participação no PIBID e a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente, além de perguntas pessoais, para fins de levantamento do perfil dos egressos pesquisados, com perguntas sobre sexo, idade, estado civil, ocupação (antes do ingresso no PIBID). Dos 11 questionários distribuídos entre os egressos pibidianos do curso de Pedagogia, todos devolveram respondidos. Além disto, utilizamos as narrativas dos egressos, que foram produzidas dentro do projeto de pesquisa “Tô voltando pra casa”, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e conta com a participação de professores de IES, mestrandos e acadêmicos da Pedagogia, entre esses, alguns que também participaram do PIBID. Este grupo de pesquisa trata dos professores iniciantes, que discutem mensalmente suas questões e angústias e narram, por escrito, suas impressões dos temas debatidos nas reuniões do grupo.

Dentre os 11 sujeitos pesquisados, apenas um é homem, sendo então dez mulheres participantes da presente pesquisa, evidenciando a esmagadora presença feminina nas atividades docentes, especialmente na Pedagogia. Em sua maioria são casadas (oito), e apenas uma das entrevistadas não está atuando em sala de aula. Todos são contratados, seja pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ou da Secretaria Estadual da Educação (SED), atuando com cargas horárias

diferentes, a maior parte com 20 horas semanais. A faixa etária do grupo de egressos pibidianos é ampla, com a mais nova de 22 anos a 50 anos, sendo um grupo heterogêneo. Todos se formaram em Pedagogia pela UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), Unidade Universitária de Campo Grande. Seus nomes foram trocados, para garantir o anonimato em suas afirmações, sendo identificados somente como Egressos numerados de 1 a 11 (E1 a E11).

Eixo 1: participação no PIBID

Quando questionados sobre o motivo da inserção no PIBID, a grande maioria dos egressos relatou que foram motivados pela possibilidade de adquirir experiência na área educacional, para conhecer melhor a escola e o relacionamento entre professor e aluno. Foi citado por duas egressas que o ingresso no PIBID complementar o Estágio supervisionado, considerado insuficiente para as mesmas:

Inicialmente, quando ingressei no PIBID não sabia ao certo do que se tratava, já que fiz parte da primeira turma do projeto da UEMS em Campo Grande, mas me interessei pela possibilidade de estar “dentro” da escola e de poder ter algum contato com a sala de aula. (Egressa 1).

Para familiarização e prática em sala de aula. Penso que, sem essa experiência e apenas com os Estágios Supervisionados, ficamos com conhecimento superficial do que devemos realizar ou desenvolver quando chegarmos no “chão da escola” e, para ter um certo reconhecimento pelos profissionais da escola, o que facilita a inserção e efetivação na mesma. (E2).

Para ter experiência prática que ia além dos estágios supervisionados, além de adquirir segurança pois estar no cotidiano da escola nos garante isso. (E4).

Apenas quatro dos 11 entrevistados afirmaram não ter exercido nenhuma atividade profissional antes do ingresso no programa. Três afirmaram trabalhar na área educacional (atuando como professora auxiliar, recreadora e educadora social), e quatro faziam atividades diversas

(estágios e outros tipos de ocupação), já que os bolsistas podem exercer atividade remunerada além do PIBID, desde que cumpram sua carga horária.

De modo geral, todos avaliam de modo positivo a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando o PIBID como relevante para sua formação. As atividades do programa, como observação de aulas, desenvolvimento de atividades e a leitura foram citadas como exemplo de oportunidade de ligar os conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Deste modo, os egressos consideram que a participação no PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, sendo que os trabalhos desenvolvidos no projeto também contribuíram para a construção do Trabalho de curso e nas disciplinas da graduação.

Considero o PIBID como um divisor de águas na minha formação, com o ingresso no projeto passei a entender e me interessar mais pelas outras disciplinas da graduação, fiquei mais ativa em todos os movimentos e eventos acadêmicos além de me envolver com a pesquisa. Com relação ao exercício da docência, ter participado do PIBID só contribuiu para a minha prática com os conteúdos escolares e com o trato dos alunos, mas estando em sala hoje, percebo que essa contribuição está além do que eu imaginava, pois os momentos de observação (no período do projeto) me norteiam para questões mais práticas de organização e funcionamento da gestão de uma sala; toda vez que estou em um dilema ou com alguma dificuldade tento me lembrar de algo que tenha visto aquelas professoras fazerem e que deram certo. (E1).

Programa sério que, realmente, se preocupa com a formação do acadêmico e o aprendizado do aluno. Foi importante para a graduação no âmbito de envolvimento na escola, utilização de dados e informações da mesma para o TCC e prática através da teoria que recebemos da universidade e das reuniões do programa. Foi de muita importância para a docência, pois, através das experiências, boas ou ruins, aprendi a ser mais humana comigo mesmo e com todos ao meu redor, tanto como pessoas como profissionais. É claro que não são todas as escolas

que se envolvem no programa como deveriam. Na minha escola não foi diferente. Não tínhamos a atenção necessário, por parte da coordenação, para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, porém, fazia conforme minhas forças e deu certo. (E2).

Quando entrei no PIBID, descobri que em um ano e meio na universidade em, não sabia nada sobre educação. Porém, o alicerce da construção do meu sonho já estava completo e o PIBID me ajudou a erguê-lo e hoje vejo e analiso, que meu sonho esta sendo realmente vivenciado, graças ao PIBID, que possibilitou a construção desse profissional e contribuiu em minha formação. (E10).

O Egresso 1 e 10 enfatizam em suas falas que o PIBID foi importante para a sua consolidação profissional, e que vivenciar o cotidiano escolar faz realmente a diferença na formação inicial. Durante sua participação no PIBID, os egressos relataram problemas principalmente em relação à falta de espaço na escola para desenvolverem as atividades; muitas vezes não havia salas disponíveis para os pibidianos realizarem o trabalho de reforço e acabavam utilizando os únicos espaços disponíveis, dentre os citados, o pátio da escola, a biblioteca e a sala de tecnologia: *“No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9)”*. A questão de falta de material também foi relatado como ponto negativo, pois a burocracia na compra dos materiais de consumo pode atrasar ou dificultar os projetos. Uma egressa alegou problemas com a coordenação da escola, que não dava a atenção necessária aos bolsistas.

No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. (E3).

Inicialmente tive dificuldade em organizar atividades e planejar; mas ao decorrer dos encontros que nos possibilitou em expressar nossos anseios e até mesmo nossas dificuldades que eram superados por meio dos textos pautados e a partir do compartilhamento do grupo. E uma das dificuldades que tínhamos era em relação ao espaço, as vezes tínhamos que dar aula no pátio porque não havia sala disponível para atender os alunos. (E6).

No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9).

As dificuldades relacionadas ao início da docência se assemelharam, como a falta de material para trabalhar, e já como professores iniciantes, tiveram de se adaptar: *“No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. Já como professor, também há falta de recursos porém outras dificuldades como o domínio de sala, planejamento e questões burocráticas da escola falaram mais alto.”* (E3).

O início da docência é momento delicado, que envolve a euforia do começo da profissão e o medo da responsabilidade de se tornar o professor regente. Duas professoras iniciantes, egressas do PIBID descreveram como dificuldade no início da docência o sentimento de responsabilidade com escola, os alunos e pais. A docência é profissão “solitária”, onde o professor realiza seu trabalho sozinho, o que pode pesar na inserção à profissão, necessitando assim de um acompanhamento de perto, geralmente função elencada à coordenação pedagógica da escola. Uma professora iniciante relatou em sua fala: *“Como professor iniciante senti dificuldades quanto a disciplina e a forma como trabalhar os conteúdos no coletivo, e ao mesmo tempo, atender as especificidades dos alunos. No início me senti muito solitária, apesar de ter todo o apoio da escola.”* (E11).

A disciplina dos alunos foi citada por grande parte dos entrevistados como dificuldade enfrentada no início da profissão, e os egressos sentem falta do apoio que receberam como pibidianos nos momentos de dificuldades, o que reforça o sentir-se sozinho como professor.

Sobre o que pode ser melhorado no PIBID, foi quase uma unanimidade entre os entrevistados o apontamento sobre a ampliação no número de vagas oferecidas, pois por considerarem o programa uma oportunidade de aprendizagem relevante, acreditam que este merece ser estendido a maior número de licenciandos e escolas, evidenciado nas falas: (E3)”. *Acredito que a disponibilização de mais vagas pois ao meu ver essas*

são insuficientes, privilegiando apenas uma pequena parte dos acadêmicos” e “(E4) O pibid deve ser ampliado, deve ter maiores recursos financeiros para que possa atender maior número de acadêmicos e de escolas e oferecer maior bolsa e vale transporte”.

A ampliação de recursos destinados ao PIBID para compra de material de consumo e para participação em eventos também foi sugestão citada entre os egressos. A obrigatoriedade dos bolsistas publicarem os resultados de seus projetos os levam a participar de congressos, eventos e muitos não têm condições de, com suas bolsas, custearem a participação nesses eventos; logo, uma verba destinada ao apoio da divulgação e participação em congressos seria um incentivo a mais aos participantes.

Alguns sugeriram a extensão do convênio do PIBID a escolas municipais, e três dos 11 entrevistados sugeriram a oferta de vale-transporte, o que evidencia que os egressos atuavam em escolas distantes de sua residência, gerando um entrave a mais entre tantos para o desenvolvimento do programa. Ainda um egresso relatou que o valor da bolsa PIBID poderia ser maior, e outro sentiu falta de maior envolvimento da coordenação da escola no programa.

No estudo de Gatti et al (2014), as questões de críticas e propostas de melhoramentos para o PIBID que encontrou semelhanças com o presente estudo foram a da ampliação do programa e da falta de envolvimento da direção e coordenação das escolas participantes do programa, evidenciada no ponto da “falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos” (GATTI, et al, 2014) que prejudica as ações dos bolsistas na escola. Logo, se faz necessário dar maior atenção aos atores da escola pública e envolvê-los no PIBID de maneira mais efetiva. Além disso, a sugestão de disponibilizar recursos para aquisição de material permanente, aumentar verba de custeio e oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas são sugestões que apresentam conectividade no estudo de Gatti *et.al* e na presente pesquisa.

Após o término da graduação e o fim da participação no PIBID, os egressos entrevistados alegaram que a entrada no mercado de trabalho foi imediata, alguns ingressaram na mesma escola em que atuaram como bolsistas pibidianos: “(E4) O *pibid* foi fundamental pois através dele fui convidada pela escola em que atuei a integrar o quadro de professores” e “(E10) Facilitou muito, pois me empregaram na escola onde atuava no PIBID”. Essa fala caracteriza a afinidade do programa com o exercício da profissão, atendendo um dos objetivos principais que é o incentivo dos participantes à carreira docente. Os egressos reconhecem que a participação no PIBID pode facilitar no momento de arrumar um emprego, como a egressa: “(E8) O *pibid* foi determinante, não trabalho na escola onde atuava o *pibid*, mas a diretora da escola que me contratou sabia dos benefícios do *pibid* e logo me contratou”. Uma questão relevante detectada foi o fato de 10 dos 11 entrevistados já estarem atuando em sala de aula, sendo que em sua maioria, não houve intervalo de tempo grande entre a formatura e o emprego, alguns foram contratados antes ou imediatamente após a colação de grau.

Durante a participação no PIBID, os bolsistas têm a oportunidade de desenvolverem práticas e adquirirem conhecimentos próprios da experiência docente, que levam para a sua prática em sala de aula depois do término da graduação. Dentre as práticas proporcionadas pelo PIBID e que os professores iniciantes citam exercitar, encontram-se o planejamento, o contato com as teorias pedagógicas educacionais, e o trato com os estudantes. Como os egressos participaram de subprojetos ligados à alfabetização, as práticas do PIBID de sucesso foram citadas como sendo utilizadas com seus alunos, no papel de professores iniciantes.

O trato com os alunos, a organização das aulas, certamente foram adquiridas no pibid e aplicadas em sala de aula. (E4).

Todos os conhecimentos foram bem aproveitados, mas a divisão do tempo para as atividades, o planejamento, o tipo de atividades, o olhar para o aluno e percebê-lo no ambiente são ensinamentos que sempre utilizo. (E9).

A divisão do tempo, o planejamento e a postura em sala de aula trabalhadas no PIBID foram apontadas como aprendizagens que ajudaram na inserção a profissão e no momento de estar em sala de aula. (E10).

Eixo 2: Influências no desenvolvimento profissional docente

Podemos inferir como o PIBID influencia o fazer docente dos professores iniciantes, egressos do programa, e de que maneira isso faz diferença no desenvolvimento dos entrevistados. Se o desenvolvimento profissional está relacionado com o envolvimento e com a melhora na prática como professor, o PIBID interferiu no modo como os egressos conectam-se com sua profissão, detectado na fala a seguir:

Como ingressei direto em uma sala de alfabetização pude colocar em prática tudo que aprendi nos 2 anos e meio que estive no PIBID, além disso considero que essa participação no projeto me fez entender melhor a minha profissão, as fraquezas que, enquanto profissionais, apresentamos e de não ter medo de demonstrar a minha incompletude e nem de recorrer aos meus pares para pedir ajuda. (E1).

O programa antecipa o contato com a sala de aula e o cotidiano escolar, sendo uma oportunidade para o crescimento profissional, embora os entrevistados ainda não fossem professores regentes à época do PIBID. O contato direto com os problemas escolares na perspectiva de futuros professores lhes dá certa experiência com seu local de trabalho.

O PIBID contribui, entre seus egressos, na reflexão de suas práticas, visto que a postura de professores reflexivos sempre foi incitada pelo programa, seja através das reuniões de discussão ou de avaliação das práticas que ocorrem no programa. Esse caráter de compartilhamento de experiências, o interesse em modificar as atividades, o estudo coletivo e/ou individual, o uso e desenvolvimento de novas metodologias em sala, são exemplos do que ocorre no âmbito do PIBID e que se configura também como a busca pelo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Imbernón (2011) corrobora que a formação inicial é muito importante, já que é neste momento, o início da profissionalização, que os vícios, rotinas, virtudes, etc. são assumidos como processos usuais da profissionalização; portanto, a participação no PIBID pode desmistificar estes fazeres da profissão, contribuindo para a construção de fazeres benéficos, preparando os futuros professores serem mais abertos a novas práticas, metodologias e se despirem de velhos preconceitos enraizados na escola.

A escolha pelo magistério, de acordo com Tardif (2002), é influenciada por experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e após a formação para a docência, abrangendo também os longos anos em que os professores eram apenas estudantes, construindo suas impressões sobre a profissão docente devido a este extenso contato com a escola.

A questão sobre as impressões da profissão docente e a escolha (ou não) pela docência (Você sempre quis ser professor? Quais são suas impressões sobre a profissão de professor hoje? Seu reconhecimento com a profissão, opinião sobre status social, salário...) gerou alguns apontamentos: quatro das entrevistadas disseram que não queriam ser professoras, mas as trajetórias de vida a levaram por cursar a Pedagogia, e só depois do contato com a escola, sentiram identificação com a profissão. Uma citou o PIBID como incentivo ao ingresso na docência.

Não, ingressei na pedagogia porque não tinha passado no vestibular para enfermagem, no entanto após cursar um ano de faculdade eu me encontrei e percebi que ser professora era o que eu queria para o resto da minha vida. Com relação às minhas impressões, posso dizer que vivo em conflito. Ao passo que me sinto orgulhosa e decidida sobre ser professora principalmente quando estou em sala, a dificuldade em conseguir um trabalho em escola pública (onde ao menos o reconhecimento salarial é maior) e as situações em que nos submetemos para manter nosso emprego algumas vezes me dão vergonha da minha profissão. O salário, com certeza não é o melhor que poderia ser e quanto ao status e reconhecimento profissional acredito que está em ascensão, mas ainda precisa melhorar muito. (E1).

Nunca pensei em ser professora, mas como sempre gostei de ensinar as pessoas para dar-lhes independência acabei concluindo que deveria ingressar na carreira docente. Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social. (E4).

Não, mas quando entrei no pibid me encontrei como professora. Hoje me sinto muito bem, posso dizer que me vesti das fardas de um professor e hoje me realizo em uma sala de aula. (E8).

Todos os egressos relacionam o baixo *status* social, pouca valorização e os baixos salários como entraves na profissão, e o motivo do pouco interesse pela docência. O que ainda assim move estes egressos no exercício da docência, são, segundo duas entrevistadas, o contato com as crianças e a alegria do aprendizado por elas proporcionado, além da relevância social do professor: “(E7) [...] *o que me motiva é ver a alegria das crianças ao aprender algo, que eu contribui para elas aprender, isso não tem preço*”. e “(E4)[...] *Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social*”.

Na tese de Dieliming (2013), a mesma questão é trabalhada com bolsistas do PIBID, relativa à desvalorização do professor e à desistência de alguns bolsistas de se tornarem professores. Dieliming (2013) cita Vaillant (2006), que ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica com base no projeto *Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão* alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentre os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão, seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. Tais motivos sempre vem à tona nas discussões sobre a profissão docente, evidenciando que apesar do PIBID atrair os estudantes de licenciatura, a carreira docente não parece induzir, sobretudo, devido aos salários e condições de trabalho.

Alguns (cinco) entrevistados responderam que sempre quiseram ser professor, não deixando claro quando exatamente surgiu essa vontade de exercer o magistério, mas fica evidente que, na universidade, como cursista, o estudante pode sentir-se mais motivado ou ainda, enxergar que não é aquilo que deseja. Na fala de dois dos egressos são apontados a satisfação e o gosto de ser professor e sempre ter ansiado por isto:

Sim, adoro minha profissão mesmo que as pessoas assustem quando eu falo que sou professora, não teria outra profissão. [...] (E7).

Sim, sempre quis. No começo queria ser professor de história, mas passei em pedagogia na uems e me identifiquei bastante com o curso. Acredito que em relação ao reconhecimento da profissão ainda precisamos melhorar bastante em todos os aspectos, mas acredito que já se avançou significativamente nesses últimos anos. (E10).

As falas destacam que apesar das dificuldades elencadas na profissão, os entrevistados se encontram na docência, e revelam gostar do que fazem. Duas das entrevistadas relatam que encontraram dificuldades em conseguir trabalho na rede pública, endossado pelo fato do ingresso na carreira docente se dar por concurso público, o que não ocorre no estado de MS há três anos, e apenas conseguirem trabalhar por contratos esporádicos, de vagas surgidas por licenças médicas ou afastamento dos professores efetivos. Contudo, como apenas uma entrevistada não está atuando em sala de aula, o que se infere é que a área da Pedagogia possui boa absorção no mercado de trabalho em Campo Grande - MS.

Para um aprofundamento das questões trabalhadas no subprojeto sobre a alfabetização, foram distribuídos outros dez questionários, somente aos egressos que se encontram em sala de aula, a fim de levantar as práticas que foram tratadas por eles no âmbito do PIBID. Dos dez questionários sobre as atividades desenvolvidas no PIBID, inicialmente encaminhados aos mesmos egressos do PIBID - Pedagogia da UEMS,

apenas quatro deram respostas. Três dos egressos que responderam ao questionário são mulheres, atualmente são professoras contratadas em Campo Grande. As egressas que responderam a esse questionário são as mesmas que participaram da primeira etapa da pesquisa, e foram identificadas como E11, E1, E9 e um egresso que não pudemos identificar.

A primeira pergunta foi direcionada aos egressos no sentido de descreverem as atividades diferenciadas e inovadoras de alfabetização que eram trabalhadas por meio do PIBID; como unanimidade foi apontado o uso do alfabeto móvel para escrita. Morais (2012, p. 139) apresenta o trabalho com esta metodologia: “O alfabeto móvel, seja com cartelas em papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever.”

O uso de jogos e atividades lúdicas, confecção de livro com história criada pelos alunos e atividades específicas também foram apontados. Uma egressa (E1) exemplificou três atividades:

- desenvolvemos uma atividade onde trabalhamos com uma réplica de identidade, reforçando a importância do nome e do sobrenome, utilizamos a música "Gente tem sobrenome" do Toquinho e foram aplicadas várias atividades a respeito do uso do nome e também do sobrenome para diferenciar as pessoas.
- o uso de jogos na hora das atividades também era outro diferencial que sempre utilizávamos.
- o varal das letras auxiliava no conhecimento das letras e palavra para a escrita correta, havia uma menina que estava no 3º ano e ainda não conhecia nem as vogais e não sabia escrever o próprio nome, porém era excelente copista, com o varal das letras ela foi se familiarizando com as letras e formando as palavras.

A utilização de jogos lúdicos na alfabetização é um recurso valioso na tentativa de alfabetizar brincando, na construção de conhecimentos significativos, despertando o prazer em aprender. O uso de atividades lúdicas pode e deve ser utilizado como instrumento de formação integral do educando, pois contribui para a alfabetização e em toda a relação do estudante com o mundo a sua volta.

A segunda pergunta diz respeito a como essas práticas variadas são recebidas pelos alunos. Todas responderam que houve boa receptividade das crianças, diante das ações diferenciadas promovidas por eles, o que ficou demonstrado pelo envolvimento dos estudantes. A egressa (S/IDENTIFICAÇÃO) relata que: “*Sim, tudo que é diferenciado chama a atenção dos alunos, os jogos, as atividades diferenciadas, o uso de lápis de cor e canetinha para pintar os desenhos inclusos nas atividades sempre foram bem recebidos pelo alunos*”. Outra aponta que as atividades que proporcionam integração elevam a autoestima dos estudantes: “*Sim, por ser um trabalho mais interativo completamente diferente do que eles estavam acostumados em sala de aula e por proporcionar que eles participassem e se sentissem capazes*” Egressa (E11).

As atividades lúdicas são bem recebidas pelos alunos por representarem itens novos e por despertarem interesse, e precisam fazer parte do cotidiano da escola. No PIBID, as egressas trabalham com as questões lúdicas de maneira contextualizada, planejada, valorizando esta metodologia, enxergando-a como um instrumento para a aprendizagem. Logo, sua formação como professora decorre de maneira positiva e abrangente, pois trazendo elementos lúdicos para a alfabetização, principalmente com os alunos com dificuldades, despertam-se habilidades e a atenção das crianças.

A terceira pergunta questiona a aplicabilidade de tais atividades fora do âmbito do PIBID, indagando se as egressas, como professoras regentes utilizam ou utilizariam as práticas que aprenderam/construíram durante o programa. As egressas relataram que sempre que possível, procuram utilizar em seu cotidiano como professoras regentes ou não, as práticas e atividades experienciadas no PIBID. A egressa (E9) alega que utiliza em sua prática o hábito de fazer o diagnóstico das especificidades. A egressa E1 inferiu que a quantidade de crianças com o qual lidava com o PIBID era inferior à quantidade que lida em sala de aula, e precisa fazer adaptações para trabalhar as mesmas atividades, com mais alunos: “[...] *no PIBID o número de crianças é bem reduzido. Como regente em uma sala com 28 alunos nem sempre consigo trabalhar como trabalhava no projeto, mas utilizo tudo*

que aprendi e estou desenvolvendo estratégias para adaptar a um número maior de alunos” Egressa (E1).

A última pergunta interpela se houve alguma atividade do PIBID que demonstrou-se inadequada quando efetivada em sala de aula ou se houve algum resultado diferente do que proposto no programa. De modo geral, as três egressas responderam que não houve nenhuma atividade que consideraram inadequada ou que caíram no comum, embora a egressa (E11) enfrentou um episódio no qual algumas crianças não gostaram muito da escolha: “[...] como no caso da música do Toquinho, alguns alunos disseram que “-É 'paia' professora.”, como eles se referem a um estilo que não gostam, mas outros já gostaram, mas nada que tivesse interferido na atividade em si”.

A egressa (E1) relata que encontrou dificuldades ao trabalhar questões e atividades diferenciadas como professora regente, visto que os estudantes não estão muito habituados a abordagens fora do padrão:

[...] mas em algumas vezes quando propunha alguma coisa muito diferente do que eles estavam acostumados em sala, algo que exigisse que eles pensassem, oralizassem e escrevessem sempre na primeira vez era complicado e quase não saia nada. Mas insistindo na proposta em outras aulas isso foi superado. O mesmo acontece agora que estou como regente, as vezes planejo uma atividade que exija que eles pensem e produzam, mas eles demonstram bastante resistência, apresentam a necessidade de estar copiando do quadro sempre (como eram acostumados antes). (E1).

Fica evidente, na fala dessa egressa, que os estudantes ainda não compreendem algumas atividades singularizadas, que raramente são trabalhadas em sala de aula. As atividades práticas com o PIBID se mostram como uma complementação formativa na medida em que os participantes da pesquisa podem vislumbrar novos meios de se trabalhar a questão da alfabetização, por meio da ludicidade, de novas propostas ou métodos. Assim, as egressas se mostram à vontade para trabalhar, com as devidas e necessárias adaptações e adequações, as propostas do PIBID com suas turmas, gerando conhecimentos novos e cheios de significados

aos alunos de 1º a 3º anos. Como os alunos que têm contato com as bolsistas pibidianas são aqueles com dificuldade de aprendizado, o PIBID evidencia que estas atividades tratadas são, não somente diferentes, mas também eficazes em seu objetivo, ficando claro que todas as egressas utilizam/utilizariam as práticas em suas salas de aula.

Relativamente à preocupação com a necessidade de aprendizagem dos alunos, Morais (2012, p. 113) “ressalta a necessidade de reinventarmos a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para ensinar a escrita alfabética e que tais metodologias não devem ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização.” Logo, o PIBID se torna um espaço onde novas práticas são desenvolvidas e velhos métodos podem ser desconstruídos, gerando novos conhecimentos na área da alfabetização e novos meios de ensinar.

Considerações Finais

Como ficou demonstrado ao longo da pesquisa, a relação que se estabelece entre o conhecimento científico e prático, pautado nas ações do PIBID e considerando os objetivos referendados na Introdução acerca do PIBID, procuramos delinear a contribuição do programa para os participantes, no que tange aos conhecimentos necessários para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, instrumentos de formação do saber, como o PIBID, não pode ser um programa irrefletivo por parte dos vários agentes nele envolvidos. Para sua validação, deve ser cumprido o objetivo para o qual fora criado – a formação a ser usada na transformação. Isso significa que o conhecimento adquirido por meio do programa deverão ser transmitidos em sala de aula, (com adaptações e adequações) como docente, pois é isso que, certamente, contribuirá para o ensino e aprendizagem significativos.

As práticas de alfabetização sustentadas pelas egressas, dentro e fora do PIBID, mostram-se como alternativas viáveis de serem aplicadas na realidade da sala de aula escolar. A aproximação com a profissão docente

proporcionada pelo PIBID gerou segurança aos participantes ao levarem essas práticas para sua atuação docente. Assim, o programa se anuncia como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimento e de constituição dos licenciandos como professores flexíveis, abertos a novas oportunidades de aprendizagem e principalmente reflexivos de sua própria ação.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Centro de educação e ciências humanas programa de pós-graduação em educação**. 2014. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão et al. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos Cedes**, p. 33-45, 1998.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GATTI, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) / pesquisadores**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 45-74	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	---------------

GODOY, Arilda Schmidt et al. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2015.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. In: LESTER, F. (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, v.1. Reston: NCTM, 2007. p.157-224.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. **SOS profesión docente**: al rescate del currículum escolar. BIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 2006.

Mestranda Laise Ataiades Ribeiro
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Bolsista CAPES
Grupo de Pesquisa em Narrativas Formativas
E-mail: laiseataides@gmail.com

Prof^a Dr^a Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Narrativas Formativas
E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

Recebido em: 26 de agosto de 2015

Aprovado em: 23 de outubro 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação e desenvolvimento profissional docente

Formative dialogues between pedagogy of cooperation and professional development of teachers

Diálogos formativos entre la pedagogía de la cooperación y el desarrollo profesional de los docentes

Claudia Almada Leite

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Helena Amaral da Fontoura

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo

A Pedagogia da Cooperação é um conjunto de princípios, processos, procedimentos e práticas, que podem orientar o profissional de educação que pretenda trabalhar na linha da aprendizagem cooperativa, pois trabalha com metodologias que motivam e desenvolvem a integração e cooperação. A presente pesquisa é parte integrante de uma dissertação de Mestrado em Educação em uma instituição pública no estado do Rio de Janeiro que objetivou investigar as possibilidades da aplicação da Pedagogia da Cooperação na prática docente, analisar esta pedagogia como instrumento de fortalecimento da capacidade argumentativa e discutir uma sequência de processos para um aprendizado mais

dinâmico e cooperativo em sala de aula. A metodologia foi realizada através de pesquisa exploratória numa abordagem qualitativa buscando estabelecer um diálogo junto aos professores participantes da Residência Pedagógica na instituição. Focamos na possibilidade do uso dos Jogos Cooperativos, do Diálogo, e da Comunicação não-violenta (CNV) que são processos da Pedagogia da Cooperação que podem ser aplicados pelos educadores para desenvolver a criatividade e a cooperação entre os educandos, visando às metas coletivas e não apenas individuais. A pesquisa tem como referencial teórico as contribuições de Brotto com o conceito de Pedagogia da Cooperação; Vigotski com os conceitos de vivência e Zona de Desenvolvimento Iminente, e García sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Buscamos contribuir para ampliar as concepções de ensino referenciadas em práticas docentes cooperativas e participativas.

Palavras-chave: Diálogos formativos. Desenvolvimento profissional docente. Pedagogia da cooperação.

Abstract

Pedagogy of Cooperation in Education is a set of principles, processes, procedures and practices that can guide the professional education wishing to work in the line of cooperative learning, because it works with methodologies that motivate and develop integration and cooperation. This research is part of a Master's thesis in education in a public institution in the state of Rio de Janeiro aimed to investigate the possibilities of applying the cooperation of pedagogy in teaching practice, consider this pedagogy as an instrument for strengthening the argumentative ability and discuss a sequence of processes for a more dynamic and cooperative learning in the classroom. The methodology was performed by exploratory research a qualitative approach in order to establish a dialogue with the participants teachers of Pedagogical residence at the institution. We focus on possible use of the Cooperative Games, the dialogue, and nonviolent communication (NVC) which are processes of Pedagogy of cooperation that can be applied by educators to develop creativity and cooperation between the students, aiming at collective goals and not just individual. The research is theoretical contributions of Brotto with the concept of Pedagogy of Cooperation; Vygotsky with the concepts of living and Impending Development Zone, and García on Teacher Professional Development. We strive to expand the teaching concepts referenced in teachers unions and participatory practices.

Keywords: Formative dialogues. Professional development of teachers. Pedagogy of cooperation.

Resumen

Pedagogía de la Cooperación en educación es un conjunto de principios, procesos, procedimientos y prácticas que pueden guiar la educación profesional que deseen trabajar en la línea del aprendizaje cooperativo, porque trabaja con metodologías que motivan y desarrollan la integración y la cooperación. Esta investigación es parte de una tesis de maestría en educación en una institución pública en el estado de Río de Janeiro tuvo como objetivo investigar las posibilidades de aplicación de la cooperación de la pedagogía en la práctica docente, considere esta pedagogía como instrumento para el fortalecimiento de la capacidad argumentativa y discutir una secuencia de procesos para un aprendizaje más dinámico y cooperativo en el aula. La metodología se realizó mediante la investigación exploratoria un enfoque cualitativo con el fin de establecer un diálogo con los participantes profesores de residencia Pedagógica en la institución. Nos centramos en la posible utilización de los Juegos Cooperativos, el diálogo y la comunicación no violenta (CNV), que son procesos de Pedagogía de la Cooperación que se pueden aplicar por los educadores para desarrollar la creatividad y la cooperación entre los estudiantes, con miras a los objetivos colectivos y no sólo individual. La investigación es aportaciones teóricas de Brotto con el concepto de Pedagogía de la Cooperación; Vygotsky con los conceptos de la vida y la inminente zona de desarrollo, y García el Maestro de Desarrollo Profesional. Nos esforzamos por ampliar los conceptos de enseñanza que se hace referencia en los sindicatos de docentes y las prácticas participativas.

Palabras clave: Diálogos formativa. Desarrollo profesional de maestros. Pedagogía de la cooperación.

Introdução

A profissão docente tem como elemento legitimador o saber, e cabe ao educador ampliar, aprofundar, e melhorar a sua competência profissional e pessoal, transformando o seu saber em aprendizagens relevantes para os seus alunos. Os educadores têm que ter a capacidade de manter a curiosidade sobre a sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, e valorizar e procurar o diálogo em sala de aula, pois sabemos que “[...] as conversações nas quais estamos imersos ao fazermos ciência que determinam o curso da

ciência” (MATURANA, 2001, p. 146), e também o despertar dos alunos pelo interesse pela observação, pesquisa e ciência.

Dentro deste contexto, para os educadores terem êxito em sua profissão, devem focar os seus esforços na atualização contínua, que integra saberes individuais, coletivos e científicos de tal forma que estes se correlacionem harmoniosamente numa integração de saberes com a finalidade de uma prática docente coerente, crítica e criativa. Este trabalho pretende trazer contribuições de Brotto (2013) sobre Pedagogia da Cooperação, com seus princípios, suas práticas e alguns de seus processos. Ressaltaremos a importância da compreensão dos valores de cooperação e convivência, com os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente de García, e de vivência e Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski, para o objetivo de contribuir para ampliar as concepções de ensino referenciadas em práticas docentes cooperativas e participativas, e na possibilidade de formação do sujeito cooperativo.

A Pedagogia da Cooperação é uma pedagogia viva, porque se renova constantemente, na medida em que se articula e se incorpora às experiências vividas por quem decide aplicá-la. Porém há um ponto de partida para a realização desta Pedagogia. São quatro momentos, definidos como transdisciplinares, e orientados para o propósito final da prática da cooperação: princípios, práticas, procedimentos e processos. Em uma visão mais ampliada, pode ser entendida ainda, como “[...] uma jornada de realização exterior para promover a transformação interior da pessoa e do grupo.” (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p. 11).

No contexto da Pedagogia da Cooperação, as conversações baseadas na aceitação mútua e na cooperação para um projeto comum, são possíveis, e durarão até que os envolvidos no processo educacional saiam do espaço emocional estabelecido pela relação de ensinagem. Uma “[...] convivência democrática surge da aceitação mútua e não a gera, pois é somente a partir da aceitação mútua que uma conspiração ontológica definidora de um modo de convivência que não leve ao abuso pode ocorrer.” (MATURANA, 2002, p. 81).

Na reflexão sobre Desenvolvimento Profissional Docente (GARCÍA, 2009b) é fundamental pensar sobre as questões que atravessam a chamada crise dos modelos de escolarização na contemporaneidade, com foco na massificação da escolaridade, nas transformações no mundo do trabalho e sua relação com os processos de escolarização. Propomos reflexões direcionadas à formação inicial e contínua dos professores, que se vejam como educadores sempre atentos aos reais motivos e mecanismos que levam a esta crise. E que tenham potencial de autorreflexão crítica sobre a sua prática docente, em prol de uma aprendizagem democrática, mesmo diante de uma “[...] ciência moderna que surgiu em uma cultura que [...] trata o conhecimento como uma fonte de poder [...] que perdeu de vista a sabedoria e não faz nada para cultivá-la.” (MATURANA, 2001, p. 157).

Maturana (2001) destaca que esta “[...] sabedoria desenvolve-se no respeito pelos outros, no reconhecimento que o poder surge pela submissão e perda de dignidade, no reconhecimento de que o amor é o sentimento que constitui a coexistência social, a honestidade e a confiança” (p.157). Pretendemos com a utilização da Pedagogia da Cooperação uma possibilidade de apoio ao educador no seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma troca de saberes entre os indivíduos em prol do desenvolvimento e aprendizagem contínuos num movimento de cooperação e respeito mútuo.

É importante que o educador estimule um ambiente motivador e desafiador em sala de aula, direcionado à pesquisa, argumentação, elaboração e cooperação, colocando como meta a ser alcançada pelo aluno, o desafio científico de se tornar autor. Este movimento possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de produzir o seu próprio texto, utilizando a linguagem científica e os devidos cuidados metodológicos.

Desta forma, pensando num ambiente escolar direcionado ao aprendizado, fazemos uma reflexão sobre a importância da Pedagogia da Cooperação como instrumento de apoio aos educadores, mas sempre mantendo relação direta com as outras dimensões do planejamento

pedagógico. A Pedagogia da Cooperação favorece o diálogo entre os alunos, e entre professores e alunos, o desenvolvimento de uma dimensão relacional de cooperação, com ética e responsabilidade na apropriação dos conteúdos aprendidos e apreendidos em sala de aula, que possibilita a aquisição do conhecimento dentro de uma perspectiva de questionamentos, de vivências e convivências. Não somente de mecanicidade estrutural, mas sim no despertar do prazer do educando pelo espírito investigador, criativo e crítico.

Pedagogia da Cooperação, Prática Docente e Desenvolvimento Profissional Docente

Neste estudo contamos com as contribuições de Brotto sobre Pedagogia da Cooperação. A Pedagogia da Cooperação é um conjunto de princípios, processos, procedimentos e práticas, que podem orientar o profissional de educação que pretenda trabalhar na linha da aprendizagem cooperativa. Esta, por sua vez, é aquela em que os objetivos são comuns, as ações compartilhadas, e os resultados benéficos para todos, propiciando a formação do sujeito cooperativo, pois trabalha com processos que desenvolvem a integração e cooperação (BROTTO; ARIMATÉA, 2013).

A co-existência, a com-vivência, a cooperação e a comum-idade¹ são os princípios da Pedagogia da Cooperação. A co-existência pressupõe a consciência de interdependência humana, e por isso, é importante dedicar boa parte do que se faz na escola, no trabalho, na comunidade e na família para recuperar a consciência da integração. Brotto e Arimatéa (2013, p. 19, grifos do autor) destaca que “[...] é necessário saber cuidar do que está no *centro* de todo de qualquer grupo: a *liberdade* para ser quem se é e, ao mesmo tempo, cooperar para o bem comum.”

A com-vivência e o aprender a conviver não são apenas para facilitar a convivência entre os diferentes, isto é, pessoas portadoras de necessidades especiais, sem uma visão mais ampliada. “[...] Propõe-se a

¹ Brotto pretende enfatizar e resgatar o sentido que algumas palavras possuem na Pedagogia da Cooperação, apresentando uma escrita diferenciada com a separação das sílabas.

inclusão de ideias, de sentimentos, de visões, de sensações, de atitudes, de comportamentos, de valores das pessoas” (BROTTO E ARIMATÉA, 2013, p. 14, grifos do autor). O destaque é dado à inclusão, que possibilita a “[...] *com-vivência* de todos que *queiram* fazer parte do jogo de aprender a *ven-ser* quem se *é*.” (BROTTO E ARIMATÉA, 2013, p. 15, grifos do autor).

A cooperação, juntamente com a confiança e o respeito mútuo, é o exercício de um novo modo de fazer, de olhar os outros e a si mesmo, que favorece o aparecimento de novos modos de com-viver. Envolve habilidades de “[...] co-operar consigo mesmo, com o outro, com o ambiente e com toda a *comum-unidade* humana.” (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p. 17, grifo do autor).

O sentido da comum-unidade é o reconhecimento de que pertencemos à comum-unidade humana, e passa pelo desafio de promover e sustentar a melhoria da qualidade das relações entre as pessoas e entre os grupos, fortalecendo “a promoção da autonomia individual e do bem comum” (FUNDAÇÃO VALE, 2013, p. 9).

Brotto e Arimatéa (2013) esquematizaram as práticas essenciais da Pedagogia da Cooperação relacionando-as com os quatro princípios da educação da UNESCO, numa direção em que seja vivenciado o “*ser-e-estar* em grupo de uma maneira integral e integrada” (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p. 31, grifos do autor). As práticas são: “[...] fazer *com-tato*: aprender a ser e a conviver”; “[...] estabelecer *com-trato*: aprender a conviver”; “[...] compartilhar *in-quieta-ações*: aprender a conhecer”; “[...] fortalecer alianças e parcerias: aprender a conviver”; “[...] reunir soluções *como-uns*: aprender a conhecer e a conviver”; e “[...] praticar a transformação: aprender a fazer e a ser.” (p. 32, grifos do autor).

Brotto e Arimatéa (2013) alertam que o conjunto de práticas colaborativas, destacadas pela Pedagogia da Cooperação devem ser utilizadas pelo educador de acordo com a sua percepção sobre as condições do grupo e do momento. Para ele, pedagogicamente no esporte é recomendável combinar atividades específicas da disciplina com atividades cooperativas, desse modo poderão ser aperfeiçoadas tanto

as habilidades de rendimento como as habilidades de relacionamento. Buscamos neste caminho fazer um paralelo para o ensino das diversas disciplinas em sala de aula, e que essas práticas possam servir como base para a condução de uma Pedagogia cooperativa em sala de aula, em prol da formação de um sujeito colaborador e pesquisador.

Dentro deste contexto, é de suma importância os educadores estarem atentos “[...] ao planejamento de ensino [...] Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída”, pois “[...] as estratégias de um bom professor [...] acontece na conjuntura de diferentes processos de significação [...] nos entrelaçamentos dos saberes que provém dos alunos e alunas, o que possibilita a formação do pensamento reflexivo.” (FONTOURA, PIERRO e CHAVES, 2011, p. 78). Outro fato importante para os educadores é estarem conscientes que “o valor da ciência para a vida humana está nas possibilidades que ela abre para compreendermos esta mesma vida, ao nos permitir entrar em reflexões recursivas sobre nosso domínio de experiências” e “nossas operações cotidianas em nosso domínio de experiências” (MATURANA, 2001, p. 157) num fluir de interações e comunicações.

Os procedimentos da Pedagogia da Cooperação destacados por Brotto e Arimatéa (2013, p.30) indicam uma maneira de se conciliar no processo de ensino-aprendizagem “as habilidades de rendimento (capacidades físicas, habilidades motoras e conhecimentos técnicos, relacionados diretamente ao domínio cognitivo) com as habilidades de relacionamento (atitudes, [...] envolvidos diretamente com o domínio não cognitivo).”

Brotto e Arimatéa (2013, p. 29, grifo do autor) elucidam os “[...] *procedimentos*” que podem nortear a aplicação dos processos cooperativos visando promover a integração e a cooperação dos participantes do Programa proposto pela Fundação Vale (2013) para o esporte. Buscamos neste caminho fazer um paralelo para o ensino das diversas disciplinas no ambiente escolar, e que estes procedimentos possam servir como base para a condução de uma Pedagogia cooperativa em sala de aula.

Dentre esses procedimentos tem-se: o círculo e o centro; a ensinagem cooperativa; do mais simples para o mais complexo; ser mestre-e-aprendiz; começar e terminar juntos; e a roda de diálogo, que explanaremos a seguir. No “[...] círculo... todos são vistos como iguais” e “reconhece-se a existência de um centro, de algo que está *entre-nós*, [...] e que deve ser cuidado por cada um, durante todo tempo.” Devemos “[...] sempre que possível, trabalhar em círculo, para começar e terminar a aula, pelo menos”, e ter no centro do círculo um elemento representativo para o grupo (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p.30, grifos do autor).

A “ensinagem cooperativa” (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p. 30, grifos do autor) consiste na interdependência entre consciência, “[...] *compartilh-essência*”, e transcendência, que são os principais eixos dos Jogos Cooperativos. Na prática docente no ensino das diversas disciplinas escolares esses eixos podem ajudar os professores no incentivo aos alunos para uma reflexão sobre o próprio aprendizado; o favorecimento do diálogo; e a possibilidade de experimentar as mudanças nas vivências pessoais e coletivas (transcendência), e assim o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2008).

Brotto e Arimatéa (2013, p.30) nos fazem refletir que “[...] toda evolução ocorre de dentro para fora, [...] do mais simples para o mais complexo.” E que inicialmente deve-se propor atividades que favoreçam a integração entre os colegas mais próximos, depois, aos poucos inserir atividades com um grupo maior, até conseguir a integração e cooperação de todo o grupo. Atentos em “[...] ser mestre-e-aprendiz”, cientes que nesta dinâmica o educador deve estar aberto para ensinar, “[...] aprender com os próprios erros”, ouvir, estimular e aceitar sugestões sobre “[...] como aprender e praticar um determinado fundamento.” Como educadores podemos promover algumas atividades em sala de aula e “[...] começar e terminar a atividade reunindo todos no círculo, em torno do centro” para uma reflexão conjunta, e “[...] aconteça o que acontecer deve-se começar e terminar juntos” (p.31) essas atividades.

A “[...] Roda de diálogo” (BROTTO E ARIMATÉA, 2013, p. 31) incentiva “[...] conversas sobre as experiências e os aprendizados” e cria um “continente de segurança e de confiança”, facilitando a troca de vivências em busca de um aprendizado partilhado por todos podendo ser utilizada na prática docente para mediar um conflito (WEIL, 2011) ou para desenvolver um trabalho de CNV (ROSENBERG, 2006).

Brotto e Arimatéa (2013, p. 31, grifos dos autores) indicam que “[...] esse conjunto de *procedimentos* pode ser tomado como inspiração didática ou pedagógica para fomentar a integração e a cooperação durante a *ensinagem* do esporte em todas as suas três dimensões.” Na prática docente utilizar os procedimentos propostos pela Pedagogia da Cooperação também podem estimular a integração e cooperação, numa conjugação com os seus princípios e processos. Brotto e Arimatéa (2013, p. 31) destacam ainda que “[...] quanto mais complexa é a prática do esporte, mais é preciso cuidar da harmonia entre o desenvolvimento técnico-tático (elementos cognitivos) e o aprimoramento das relações humanas presentes nela (elementos não cognitivos)”. Também devemos considerar que quanto mais complexo o conteúdo, mais é preciso cuidar da harmonia entre o desenvolvimento do aprendizado (elementos cognitivos) e o desenvolvimento “[...] das relações humanas presentes” nele (elementos não cognitivos). E por isso a Pedagogia da Cooperação pode ser um caminho de possibilidades para que os educadores construam saberes numa coexistência entre os conteúdos e valores humanos.

Desta forma, a Pedagogia da Cooperação pode possibilitar o Desenvolvimento Profissional Docente direcionado a um ensino cooperativo em prol da formação do sujeito cooperativo, e sabemos que o educador exerce cooperação quando convive, explica e compartilha os seus conhecimentos e vivências com os seus alunos. García (2009a) analisa as transformações no conceito de Desenvolvimento Profissional Docente tendo como base as definições, as características e as mudanças que ocorreram nos anos de 1990 e na última década. E ressalta que este desenvolvimento é contínuo, é um campo vasto, que está diretamente

relacionado com a procura da identidade profissional do professor, e de como as experiências, vivências, crenças e efetivamente o conhecimento do conteúdo influem neste processo, que tem como foco principal garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Tardif (2012, p.19) indica que “[...] o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.”

E buscando em Vigotski (1998, p. 63, grifos do autor) a compreensão da relação do biológico e do sócio histórico, encontramos a afirmação de que “[...] a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio histórico”, o que não significa que ele não considere a importância do biológico no desenvolvimento humano, porém afirmava “[...] que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para este autor, o sujeito nasce numa cultura, e a sua biologia se constitui nessa cultura, sendo assim, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio”, isto é, nas vivências (PRESTES, 2012, p. 21).

Vasconcellos (2008, p.102) enfatiza que “[...] a cultura, do ponto de vista de Vigotski, não é uma configuração rígida, pronta, acabada, um sistema estático ao qual o indivíduo se adapta ou se submete”, e sim está num permanente fluxo contínuo. E que “[...] as funções psicológicas superiores, têm sua gênese nas interações sociais. Ou seja, para Vigotski, as bases do funcionamento próprio do gênero humano são sociais, são históricas” (p.103), e a cultura representa o que o sujeito internaliza nas suas relações sociais. Sendo assim, “[...] a cultura, como uma rede de conversações, é um modo específico de entrelaçamento do linguajar e do emocionar (MATURANA, 2004, p. 53).

Nessa perspectiva histórico-cultural, Krasilchick e Pontuschka (2006, p. 159) relacionam meio ambiente e o social de uma forma inter-relacional e destaca que desde a década de 1970 o conceito de meio ambiente vem se qualificando e “integrando na sua formulação a natureza

dos processos biofísicoquímicos ao processo social.” Brotto e Arimatéa (2013) nos fazem refletir sobre a abordagem dos processos da Pedagogia da Cooperação como facilitadores da cooperação e do desenvolvimento humano, e que para o entendimento da condição humana, das interações sociais é preciso entender o sujeito como ser histórico-cultural, que coexiste em “[...] conversações de aceitação mútua, de cooperação e de conspiração para um projeto comum.” (MATURANA, 2002, p. 81).

De acordo com Vigotski (1988), “[...] *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, [...] a segunda, nas atividades individuais.*” (p.114, grifos do autor) Para este autor, “nem o meio, nem o professor ou a professora, e nem a criança considerados isoladamente, mas a unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência” (MELLO, 2012, p.730) é que são protagonistas no processo educativo. “[...] *Na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência*” (VIGOTSKI, 2010, p. 686 itálicos do autor).

Prestes (2012, p.205) destaca que a característica essencial da Zona de Desenvolvimento Iminente são as “possibilidades de desenvolvimento” que não são imediatas e nem garantidas de ocorrerem, dependem das possibilidades da presença com a criança de outra pessoa que colabore neste processo de desenvolvimento, pois se não houver esta colaboração, a criança “[...] poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só o seu amadurecimento.” Vigotski não fala de nível potencial de desenvolvimento, pois entende que nada está predeterminado na criança, o que existe é um campo de possibilidades para o seu desenvolvimento, em colaboração com os seus companheiros.

Krasilchick (2011, p. 30) cita em seu livro, que “segundo Vygotsky, a relação com os mais velhos é uma poderosa força no desenvolvimento mental da criança” e “por meio de diálogos entre pessoas e, mais enfaticamente, graças ao papel do professor, os jovens passam a conhecer

o mundo simbólico.” E nessa linha de raciocínio essa autora destaca o papel crucial do professor como uma das partes da unidade indivisível do processo ensino-aprendizagem, quando proporciona aos estudantes não só “contato com os objetos, mas também com os esquemas conceituais vigentes”.

Então, é fundamental que os educadores percebam o quanto é importante o incentivo às redes de comunicação colaborativas em sala de aula, baseadas “[...] na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no auto-respeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.” (MATURANA, 2004, p. 45-46).

Por tudo que foi dito, este trabalho tem o intuito de promover a reflexão dos educadores sobre a aplicação alguns dos processos da Pedagogia da Cooperação, que são os Jogos Cooperativos, o Diálogo e a Comunicação não-violenta (CNV). Vemos nessa proposta, a possibilidade do desenvolvimento dos educandos de uma forma integral e integrada a criação, a autonomia e o sentido de comum-unidade, visando às metas coletivas e não individuais, com o intuito de desenvolver atitudes de empatia, cooperação e comunicação, bem como o reconhecimento do valor das emoções que circulam no ambiente escolar e em sociedade.

Os Jogos Cooperativos, o Diálogo, e a CNV são processos que podem ajudar a um acordo de com-vivência em sala de aula em prol de uma aprendizagem de qualidade. O professor aplicar esses processos na sua prática docente não significa promover a transformação no educando, e sim viver a transformação com o educando, já que somente o meio não transforma o indivíduo, e sim a unidade indivisível entre as particularidades do educando, o educador e o meio é que gera uma vivência que pode criar possibilidades para essa transformação (VIGOTSKI, 2010).

O Jogo Cooperativo é um dos processos da Pedagogia da Cooperação, e sendo processo, facilitam “[...] o aprender a considerar o(s) outro(s), a ter consciência dos próprios sentimentos e a agir objetivando interesses mútuos” (BROITTO; ARIMATÉA, 2013, p. 22). É importante

ressaltar que Brotto e Arimatéa (2013, p.21) apresentam “[...] alguns *jogos cooperativos*, como sugestão de atividades provocadoras de reflexões sobre a prática dos valores humanos por meio do esporte.” E neste trabalho estamos inter-relacionando os estudos de Brotto como possibilidade da utilização dos Jogos Cooperativos na prática docente para também provocar reflexões nos educandos e educadores sobre a prática dos valores humanos por meio de um ambiente em sala de aula, direcionado para o ensino das diversas disciplinas escolares.

Esse processo “[...] apóia-se na interdependência das três dimensões” da Pedagogia Cooperativa, a convivência, a consciência e a transcendência. A convivência como incentivadora e que valoriza a inclusão de todos através da “[...] vivência compartilhada”; a consciência que estimula a cumplicidade entre os alunos, e incentiva-os a refletirem “[...] sobre as possibilidades de mudar comportamentos, relacionamentos e até o próprio jogo”, e a transcendência que “[...] ajuda a sustentar a abertura ao diálogo, decidir em consenso, experimentar as mudanças propostas e integrar, no Jogo e na vida, as transformações desejadas” (BROTTO, 2013, p. 76).

Os Jogos Cooperativos podem funcionar como uma estratégia pedagógica, num fluxo de conversações, necessários ao fazer científico através de desenvolvimento da auto-estima e a alteronomia. A autoestima desperta e desenvolvem talentos, vocações, dons e tons pessoais, como peças singulares e fundamentais ao grande jogo de coexistência. A alteronomia, habilidade do ser humano de viver em grupo de uma forma sinérgica, eficiente e harmônica, age como crucial para a aproximação, entrelaçamento e arranjo harmonioso, de cada uma das diferentes peças para recriar o todo (BROTTO, 2013).

O Jogo Cooperativo proporciona ao educando a possibilidade de manifestar-se com as suas próprias características e individualidades, afirmando a importância de expressar o próprio jeito de Ser e de fazer no mundo em sintonia com os outros, numa sincronia da coexistência humana. O movimento dos Jogos Cooperativos contribui

para o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades denominadas de Habilidades de Com-Vivência e Cooperação que incluem a Visão Compartilhada, o Propósito Como-Um, a Re-descoberta pessoal, a Co-operação, a Comunicação, a Auto-mútua confiança e o Bom humor e descontração. “[...] Com isso, para um novo tempo, não é necessário um novo jogo. Precisa-se, sim, de uma nova maneira de jogar” (BROTTO; ARIMATÉA, 2013, p.12) num entrelaçamento dialógico entre os indivíduos.

Ressaltamos aqui com a ajuda da Pedagogia da Cooperação a importância dos educadores e educandos perceberem o diálogo como processo, e que o seu “[...] objetivo não é analisar as coisas, ganhar discussões ou trocar opiniões”, em vez disso tentarmos seguir numa direção que o diálogo norteie para a compreensão das nossas opiniões, e dos outros, e assim “[...] *compartilharemos um conteúdo comum*, mesmo se não concordarmos plenamente”, e neste caminho “[...] simplesmente compartilhar a apreciação dos resultados” num fluxo em que “[...] a verdade emerge sem anunciar, sem que a tenhamos escolhido”, em prol de despertar a consciência participativa do grupo (BOHM, 2005, p. 65, grifos do autor).

Freire (2013, p. 39) nos instiga a pensar que toda “a prática docente crítica, implicante de pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesta perspectiva, pensar os processos dialógicos na dinâmica de ensino-aprendizagem traz a possibilidade da escuta sem julgamentos, o ouvir empático que segundo Weil (2011, p. 170) é “[...] um esforço de cada um para se colocar no lugar do outro e de compreendê-lo”, num acordo de convivência de falar e ouvir através de uma comunicação aberta e colaborativa, sem julgamentos e pressupostos que traz a possibilidade de desenvolvimento do educando através das trocas vivenciais, que são reflexo da unidade educando-educador e o meio, e educando-educando e o meio como bem nos elucida Vigotski (2010).

Algumas das dicas de Brotto e Arimatéa (2013, p. 31) para o processo de diálogo e que podem servir como orientações dos professores aos seus alunos são sempre que for possível falar na 1ª pessoa do singular para o centro do grupo, de modo que todos ouçam, e após falar “[...] esperar até que pelo menos três ou quatro pessoas falem antes de voltar a fazer o uso da palavra” escutando “[...] o outro até o final sem interromper” e ouvindo “[...] sem julgamentos e pressupostos” numa compreensão que possibilita uma escuta ativa e empática.

Habilidades cooperativas de “[...] agradecer, elogiar, pedir ajuda, dar ajuda, verificar se a outra pessoa entendeu, [...] explorar idéias e discordar de forma cortês” possibilitam a cooperação entre grupos e “[...] ouvir atentamente também é uma habilidade importante para o aprendizado cooperativo” (JACOBS e GOH, 2008, p. 35).

Outro processo da Pedagogia da Cooperação é a Comunicação não-violenta (CNV) que “[...] se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas” (ROSENBERG, 2006, p. 21), nos expressando honestamente por meio dos seus “[...] quatro componentes: observação, sentimento, necessidades e pedido” (p. 25).

A CNV possibilita a percepção e reflexão sobre as ações concretas que estamos observando e que afetam o nosso bem-estar; como nos sentimos em relação ao que estamos observando; as necessidades, valores e desejos que estão gerando nossos sentimentos; e as ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida. É primordial compreender que esse processo “[...] não consiste numa fórmula preestabelecida; antes, ela se adapta a várias situações e estilos pessoais e culturais” (ROSENBERG, 2006, p. 27).

O primeiro componente da CNV é a observação. É necessário perceber que há um distanciamento entre observação e avaliação, já que quando os combinamos, quem nos ouve tende a receber isso como crítica e resistir ao que dizemos. Devemos evitar generalizar os acontecimentos, e isso é justamente o que a CNV propõe, ela estimula que as observações sejam feitas para um determinado tempo e contexto (ROSENBERG, 2006).

Rosenberg (2006) define como segundo componente da CNV, necessário para nos expressarmos, os sentimentos. Afirma que “[...] Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear e identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros” (p. 76). A CNV permite distinguir a expressão de sentimentos verdadeiros, de outros que descrevem pensamentos, avaliações e interpretações. Dentre os exemplos citados por Rosenberg (p.76), destaco este: “[...] Quando você não me cumprimenta, sinto-me negligenciado”. Essa frase, de acordo com o autor, não representa a expressão verbal de um sentimento, porque o autor não considera que “*negligenciado*, seja um sentimento”, e sim a expressão do que a pessoa pensa que a outra está fazendo a ela. Para ele, expressar um sentimento poderia ser “[...] Quando você não me cumprimenta à porta, sinto-me solitário.” (p.77, grifos do autor).

O terceiro componente da CNV é o reconhecimento das necessidades que acompanham os nossos sentimentos. Temos que ficar atentos, porque “[...] o que os outros dizem e fazem pode ser o *estímulo*, mas nunca a causa de nossos sentimentos” (ROSENBERG, 2006, p.95, grifo do autor), e quanto mais diretamente pudermos aliar nossos sentimentos as nossas necessidades, e assumirmos a responsabilidade pelos nossos sentimentos, mais natural será para os outros reagirem compreensivamente ao que dizemos.

Destacamos um exemplo citado por Rosenberg (2006, p. 100) para o reconhecimento das necessidades: “[...] Você me irrita quando deixa documentos da empresa no chão da sala de conferências”. Segundo o autor esta afirmação implica que o comportamento da outra pessoa é exclusivamente responsável pelos sentimentos de quem falou, e assim, não revela as necessidades ou pensamentos que estão contribuindo para os sentimentos dessa pessoa. Para tanto, o autor ressalta que a pessoa poderia ter dito: “[...] Fico irritado quando você deixa documentos da companhia no chão da sala de conferências, porque quero que nossos documentos sejam guardados em segurança e fiquem acessíveis.” (p.101).

Assim podemos refletir sobre o universo escolar. Se o educador diz: - Você me irrita quando não participa da atividade proposta, poderia dizer: - Fico irritado quando você não participa da atividade proposta, porque ela é uma oportunidade de você perceber as suas dúvidas sobre a disciplina, e discuti-las comigo.

O quarto componente da CNV aborda a questão do que gostaríamos de pedir uns aos outros para enriquecer nossa vida. Quando falamos, quanto mais claro formos a respeito do que desejamos, mais provável será o que conseguirmos. Devemos evitar frases vagas, e nos lembrarmos de usar uma linguagem de ações positivas e assertivas, ao declararmos o que estamos pedindo, em vez de o que não estamos. É importante sabermos que pedidos podem ser percebidos como exigências, quando as pessoas têm a impressão de que serão culpadas ou punidas se não os atenderem. Podemos ajudar os outros a confiar em que estamos fazendo um pedido, e não uma exigência, se sinalizarmos nosso desejo de que eles nos atendam somente se quiserem ou puderem (ROSENBERG, 2006). Dessa forma, o educador para o desenvolvimento do processo da CNV em sala de aula deve orientar cada aluno do grupo a ter a sua vez de falar, e para isso precisa ter uma escuta ativa para observar o argumento do outro, e saber expressarem seus sentimentos, as suas necessidades, e as suas opiniões ou pedidos, evitando que o outro entenda como uma exigência.

Rosenberg (2006) orienta que, ao nos dirigirmos a um grupo, sejamos claros a respeito do tipo de entendimento que buscamos dele depois de nos expressarmos. E salienta que o “[...] objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas, sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo às necessidades de todos.” (p. 127). Sendo assim, fazendo um paralelo com a relação educador-educando, também quando nos dirigirmos ao grupo de alunos, sejamos claros a respeito do tipo de compreensão que pretendemos obter dela.

Dessa forma, as metodologias colaborativas podem contribuir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois ativam a “Zona

de Desenvolvimento Iminente” que como conceitua Vigotski (2008) representa o que a criança consegue fazer com a colaboração do adulto ou de seus pares, pois o que já faz sozinho, já está amadurecido, e é a Zona de Desenvolvimento atual. Portanto, levando em consideração a rede colaborativa e o meio em que vivem e convivem alunos e professores, as metodologias colaborativas aplicadas no ensino dos conteúdos de Ciências podem promover o desenvolvimento de todos, e assim uma nova Zona de Desenvolvimento Iminente poderá ser redefinida com uma nova possibilidade de desenvolvimento do aluno na compreensão de novos conteúdos.

Terry Orlick (1989, p. 19) destaca que nosso sistema educacional é baseado na competição, e que “[...] não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado, e sim ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas.” Como educadores temos a responsabilidade de caminhar numa direção de um ensino que esteja inserido numa dinâmica da compreensão de que os seres humanos vivem e convivem num fluir do “[...] linguajar e emocionar” (MATURANA, 2001, p. 149), por isso destacamos aqui a possibilidade da aplicação da Pedagogia da Cooperação em sala de aula, para que atitudes de cooperação e respeito possam contribuir para a formação de um sujeito com uma maior capacidade argumentativa e crítica, a partir do momento que é capaz de manter uma convivência cooperativa no ambiente em que estuda, vive e convive.

Brotto e Arimatéa (2013) sugerem a apresentação gradual e a inserção sem pressa da Pedagogia da Cooperação no esporte, de forma a minimizar possíveis resistências ao novo e a ampliar a disposição dos participantes para a transformação e desenvolvimento. E indicam que pequenas iniciativas, podem ser suficientes para proporcionar novas vivências, motivando assim os educandos no caminho para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, podemos estabelecer um paralelo com o ensino das diversas disciplinas no ambiente de sala de aula, iniciando “[...] uma aula com todos em círculo”, abrindo “[...] pequenos

espaços para uma roda de conversa e apresentar alternativas cooperativas para que todos exerçam o direito de falar e escutar.” (p. 35).

Considerações: concluindo nas possibilidades

Este estudo, percorrendo e refletindo sobre as proposições de diversos autores da área de Educação e Pedagogia da Cooperação, teve o objetivo de contribuir para ampliar as concepções de ensino referenciadas em práticas docentes cooperativas e participativas. Pretendeu ressaltar a importância do Desenvolvimento Profissional Docente e a possibilidade do seu entrelaçamento com a Pedagogia da Cooperação aliadas aos conceitos de vivência e de Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski. Reafirmamos, por fim, que a utilização da Pedagogia da Cooperação, pode contribuir com a prática docente, na medida em que otimiza a integração, a socialização, a cooperação, e estimula a criatividade, a criticidade, a argumentação, promovendo o desenvolvimento do educando na direção da compreensão de si mesmo, dos outros, da realidade e do prazer pela pesquisa.

Vigotski (2003) convida os educadores a refletirem que se a intenção é “que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas” (p. 121), e assim, pensando na prática docente “antes de comunicar algum conhecimento o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno” (p.121), possibilitando “a formação de uma série de outras conexões emocionais” (p. 120), e “se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento” (p. 121).

De acordo com Maturana (2004, p. 135) “[...] todo o fazer humano ocorre em conversações, como coordenações de coordenações, consensuais do fazer e do emocionar”. Brotto nos remete aos aspectos interdisciplinar, relacional e motivacional do ensino, e propõe a Pedagogia da Cooperação na prática docente como um recurso pedagógico ou didático complementar às aulas que pode ser utilizado conforme o

discernimento e criatividade do professor, e que cria possibilidades de cooperação e convivência nos grupos (BROTTO; ARIMATÉA, 2013), com o intuito do exercício do pensamento e desenvolvimento integral do alunos.

O educador tem papel de facilitador na vivência dos princípios, processos, procedimentos e práticas da Pedagogia da Cooperação em sala de aula, que estão diretamente relacionadas com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente. Para que o educador trabalhe com a Pedagogia da Cooperação em sala de aula, tem que vivenciar, aprender e apreender os conceitos e aplicações desta pedagogia, e entender que ela se baseia no indivíduo tomar consciência de que a cooperação está dentro de si.

Desta forma, ao analisarmos as possibilidades da aplicação da Pedagogia da Cooperação pelos educadores devemos estudar os processos de Desenvolvimento Profissional Docente, que é um campo de conhecimento amplo e diverso. García (2009a, p. 19) aponta que “[...] Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão”.

García (2009b) ressalta também que é importante salientar que a aprendizagem deve ser bem orientada, e nesta ótica destacamos a importância do educador. À medida que o educador se compromete como uma das peças importantes do processo de aprendizagem com o aluno fica estabelecida uma interação aluno-professor, uma interação ensino-aprendizagem que evolui para o maior interesse do aluno em aprender.

Sendo assim estamos trazendo neste estudo a Pedagogia da Cooperação para os espaços de desenvolvimento docente, para que esta possa colaborar numa possibilidade de uma nova concepção a ser vivenciada pelos professores, e que à medida que se torne ao nível de novas aquisições internas nestes profissionais, estes possam de forma intencional levá-la para os seus ambientes de sala de aula. E assim nos processos de instrução os professores possam trabalhar com seus

alunos as habilidades de relacionamento, os aspectos não cognitivos da aprendizagem numa integração, para que possam incitar os processos internos de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Este movimento pode possibilitar ao aluno desenvolver e aprimorar a capacidade de dialogar, argumentar e entender os conteúdos das diversas disciplinas em cooperação com outros colegas mais preparados em determinado conteúdo, possibilitando o seu desenvolvimento e a redefinição da sua Zona de Desenvolvimento Iminente para as possibilidades de novos conhecimentos, num fluxo contínuo do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Os professores participantes consideraram a possibilidade da Pedagogia da Cooperação como concepção a ser vivenciada na prática docente, na medida em que pode transformar práticas tradicionais e representar uma nova estruturação, uma ação de melhoria para o processo ensino-aprendizagem, pois muitas vezes há ênfase na explicação dos diversos conteúdos sem entrelaçá-los com a dimensão do cotidiano e do meio em que os sujeitos estão inseridos. Também apontaram que esta Pedagogia é muito enriquecedora, pois traz com a sua proposta outros aprendizados como escuta ativa, habilidade social, exercício do diálogo e ainda desperta nos sujeitos atitudes de cooperação, de percepção de si e do outro, ações de refletir o outro, de cuidar e ser cuidado e ainda capacidade de trazer dimensões não cognitivas tão ausentes do contexto escolar como afetividade, respeito e percepção do outro.

Dentro da perspectiva do trabalho com os aspectos não cognitivos da aprendizagem vale ressaltar Maturana que salienta as atitudes de auto respeito e auto aceitação e de cooperação como essenciais nos processos de instrução, nos ambientes de Desenvolvimento Docente, como na instrução em sala de aula, que devem estar pautados em redes de conversações que possibilitam a troca de experiências entre os sujeitos aprendentes e ensinantes que se constitui na vivência nesses espaços e nas possibilidades de desenvolvimento.

Foi sinalizada pelos egressos como contribuição dessa Pedagogia para a prática docente, na perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente a possibilidade de união entre os professores e de toda escola em busca de tornar as aulas mais dinâmicas e de um novo olhar para os métodos de ensino, tendo em vista para os egressos que é uma prática que resgata valores de afeto, responsabilidade, envolvimento e disponibilidade para mudança. Averiguamos com os egressos que as Oficinas contribuíram para vivenciarem novas experiências, possibilitar reflexões sobre Formação e Desenvolvimento Docente e trouxeram novas possibilidades de ver e fazer o exercício docente. Os professores participantes acrescentaram que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir para a aproximação entre os professores e desenvolver uma sensibilidade com relação ao outro que não costumam ter no cotidiano, e assim formar profissionais com uma visão mais cooperativa no ensino.

Vale ressaltar que apesar das colocações positivas em relação às metodologias colaborativas, os egressos também sinalizaram as dificuldades e fragilidades que se impõem no ambiente escolar quando buscamos trabalhar com práticas pedagógicas que propõem mudanças em atitudes enraizadas nas vivências escolares. Destacaram a indisposição dos alunos para se organizarem para atividades em círculo, e que essa resistência ocorre em decorrência da dificuldade dos sujeitos aprendentes em querer ouvir o outro, olhar o outro, perceber o outro e a si próprio. Diante destes apontamentos podemos repensar em nossas práticas a forma de conduzirmos nossas aulas, pensando numa integração intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, para que nossos alunos possam compreender e inter-relacionar esta coexistência, esta cooperação e colaboração, ao nível dos organismos vivos, das disciplinas e das atitudes nas convivências cotidianas e perceber a integração e interdependência existente no convívio em sala de aula e em sociedade.

Contamos com as considerações dos egressos quanto às possibilidades de a Pedagogia da Cooperação fortalecer a capacidade

argumentativa do sujeito e verificamos que estes consideram o exercício do diálogo e da escuta ativa, explorados pela Pedagogia da Cooperação, como favorecedores do aprendizado, pois permitem aos alunos trocar saberes sobre o seu conhecimento e o conhecimento do outro, num processo de cooperação, que gera a possibilidade de desenvolvimento, e essa atitude traz a possibilidade de enriquecer argumentos e perspectivas para a compreensão do diversos conteúdos escolares. Os egressos acrescentaram que a Pedagogia da Cooperação cria um ambiente propício à fala e à escuta, ser ouvido e ouvir-se, e assim contribui para o aluno enriquecer argumentos por sentir-se valorizado e respeitado ao expor suas ideias.

Diante da observação nos relatos dos professores sobre as possibilidades da Pedagogia da Cooperação percebemos o quanto esta pode contribuir como estratégia lúdico-pedagógica para a nossa didática que é tecida de singularidades e particularidades. Verificamos também que os professores podem utilizar os princípios, processos, procedimentos e práticas da Pedagogia da Cooperação em sala de aula com o intuito de contribuir para as possibilidades do aprendizado dos estudantes. Então constatamos que esta Pedagogia pode estar inserida nos processos de Desenvolvimento Profissional Docente para promover a formação de professores que busquem desenvolver um trabalho cooperativo e dialógico, e assim possibilitem o atravessamento de ações dialógicas e cooperativas pelas fronteiras escolares e a consolidação desta prática em sala de aula.

Observamos nesta pesquisa que há necessidade de um direcionamento metodológico corretamente estruturado para o trabalho cooperativo em sala de aula. O que propomos neste estudo foi trabalhar metodologias colaborativas com os egressos de uma forma estruturada, intencional, numa sequência metodológica, apoiados pelos diversos autores que propõem a utilização de metodologias colaborativas para o desenvolvimento de um processo de instrução mais dinâmico e socializador.

Finalizamos este estudo com um desejo forte que a Pedagogia da Cooperação possa atravessar as fronteiras dos espaços de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, pois consideramos que todo professor exerce cooperação quando convive, explica e compartilha os seus conhecimentos científicos com os seus alunos. Então pensamos que esta Pedagogia possa colaborar para que essa atitude cooperativa que já permeia as ações docentes no dia a dia seja praticada de forma intencional e estruturada e ajude o educador na sua intencionalidade e no seu papel de orientador seja nos processos de instrução nos espaços de desenvolvimento docente, seja nos espaços de sala de aula, contribuindo com metodologias que incitem os processos internos de desenvolvimento dos sujeitos.

Referências

- BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BROTTO, Fábio Otuzi; ARIMATEA, Denise Jayme de. **Pedagogia da cooperação**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013.
- FONTOURA, Helena Amaral da; PIERRO, Gianine Maria de Souza; CHAVES, Iduína Mont´Alverne Braun. **Didática: do ofício e da arte de ensinar**. Niterói: Intertexto, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FUNDAÇÃO VALE. **Proposta pedagógica de esporte da Fundação Vale – Brasil Vale Ouro**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. Sevilha, Espanha: n.08, p. 7-22, jan/abr, 2009a.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Autêntica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte: n.01, p. 109-131, ago/dez, 2009b.

JACOBS, George M.; GOH, Christine C. M. **O aprendizado cooperativo na sala de aula.** São Paulo: Special Book Services, 2008.

KRASILCHICK, Myriam; PONTUSCHKA Nídia Nacib. **Pesquisa ambiental: construção de um processo participativo de educação e mudança.** São Paulo: Edusp, 2006.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática de ensino de biologia.** 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A Questão do meio na pedologia e as suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 727-739. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

WEIL, Pierre. **A arte de viver a vida.** Petrópolis: Vozes; Lorena: Diálogos do Ser, 2011.

VASCONCELLOS, Tania de (org.) **Reflexões sobre a infância e cultura**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ), n.8, Rio de Janeiro, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antecedentes/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010 (Trabalho original publicado em 1935). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>> . Acesso em: 20 abr. 2014.

Prof^a Ms. Cláudia Almada Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
Programa de Pós-graduação em Educação- Processos Formativos e
Desigualdades Sociais
E-mail: claudia.aleite2013@gmail.com

Prof^a Dr^a Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
Programa de Pós-graduação em Educação- Processos Formativos e
Desigualdades Sociais
E-mail: helena@uerj.br

Recebido em: 07 de setembro de 2015

Aprovado em: 28 de outubro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

Conversas entre professoras: currículos *pensadospraticados* e justiça cognitiva

Teachers' talks: *thinkingpractices* within curricula and cognitive justice

Charla de profesoras: currículos *pensadospraticados* y justicia cognitiva

Graça Regina Franco da Silva Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Marina Santos Nunes de Campos

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O objetivo deste é texto é apresentar um recorte de duas pesquisas realizadas no contexto da extensão e voltadas para a formação docente, ambas fazendo uso das rodas de conversa com narrativas de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida. Nele, a narrativa aparece como constitutiva da experiência formativa e, a partir da sua sistematização, são evidenciados conhecimentos que, mesmo presentes nos cotidianos, não eram explicitados, permitindo maior percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências e à avaliação que fazem dos seus processos de *aprenderensinar*. A partir da utilização do compartilhamento de *experiênciaspráticas* como metodologia de pesquisa, busca-se exercitar um

não desperdício de experiências que se aproxima de uma ecologia de saberes. Dessa maneira, desinvisibilizam-se currículos *pensadospracticados* e, nessa relação horizontalizada – onde todos têm suas vozes ouvidas e partilhadas – tem-se a possibilidade de reconhecimento de autorias por parte das professoras envolvidas.

Palavras-chave: Currículos *pensadospracticados*. Formação docente. Justiça cognitiva.

Abstract

The purpose of this article is to present two researches based on teachers' narratives of their personal and professional *experiencespractices* within the scope of teacher formation. The narratives reveal themselves as part of the process of teachers' initial and continued formation, shedding some light on teachers' understandings of their own experiences and their judgment on their *teachinglearning* processes. Considering the sharing of *experiencespractices* as a methodological tool, we assume an ecological perspective seeking to value the diversity of experiences presented and to de-invisibilize *thinkingpractices* within curricula, giving voice and recognizing authorship of all teachers involved in these researches.

Keywords: *Thinkingpractices* within curricula. Teacher formation. Cognitive justice.

Resumen

El objetivo del presente es presentar un recorte de dos investigaciones hechas en el contexto de la extensión y centradas en la formación docente, haciendo uso de mesas de discusión de narrativas de *experienciasprácticas* e historias de vida. En ese sentido, la narrativa surge como parte de la experiencia de formación y, mediante de su sistematización, son demostrados conocimientos que mismo presente en el cotidiano, no eran explicitados, permitiendo una mayor percepción sobre los significados que las profesoras dan a sus experiencias y la evaluación que hacen de sus procesos de *aprendizajeenseñanza*. Por medio del intercambio de *experienciasprácticas* como metodología de investigación procurase evitar el desperdicio de experiencias que se aproximan de una ecología de saberes. De esa manera, no se viabilizan currículos *pensadospracticados* y en esa relación horizontal, donde todos tienen sus voces escuchadas y compartidas – se puede reconocer la posibilidad de autoría por parte de las profesoras involucradas.

Palabras-clave: Currículo *pensadospracticados*. Formación docente. Justicia Cognitiva.

A coordenação tem que me ajudar e não tentar provar a todo tempo que eu estou errada. Se eu estou errada, me ensina, eu tenho humildade para aprender!

Ela (uma “especialista” da Secretaria de Educação que esteve na escola) me disse assim: “Eu quero! Eu queroooo que a próxima avaliação seja mais rígida!”

Então a gente está em campos diferentes. Ela quer ferrar meu aluno e eu quero ajudar.

Eu não vou fazer a prova para o meu aluno, mas se meu aluno já vem com muita dificuldade... Gente, da escola pra fora meus alunos vencem mil lições por dia! O cara vai chegar em sala de aula e eu vou “saraçar”? Não vou não! Eu tenho essa dificuldade, eu tenho uma relação afetiva com meus alunos. Eu não estou ali para passar a mão na cabeça deles, tenho que preparar meus alunos para o mundo, eu não sou mãe deles, mas como eu não vou ler a prova pros meus alunos? (RACHEL, 2011).

Começamos este texto com a narrativa da professora Rachel de Queiroz¹, porque ela nos parece emblemática para pensar algumas questões que nos interessam acerca do que acontece cotidianamente nas escolas: a produção de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) pelos professores e as relações de poder verticais que se estabelecem em alguns *espaçostempos* escolares. Relações que, muitas vezes, (re) afirmam discursos que apontam que a “má qualidade” da educação é responsabilidade dos professores que não sabem “ensinar” aos seus alunos aquilo que eles devem aprender e que buscam, como se fosse possível, por decreto, determinar o modo de agir desses professores a fim de “modificar” suas práticas e, com isso, mudar “a realidade da escola”.

Outra riqueza que emerge deste diálogo com Rachel é a desobediência que professores demonstram mesmo quando “imaginam” que estão a seguir à risca o que lhes é determinado. Eles tomam decisões, estabelecem relações afetivas, reconhecem a presença e investem na vida cotidiana que pulsa no espaço escolar e, acima de tudo, ousam subverter o *status quo*, sendo outros daquilo que deveriam ser e fazer *a priori*.

As escolas vivem permanentemente esses embates, pois são organismos vivos que pulsam, ou seja, há vida *dentrofora* (ALVES, 2010)

¹ As professoras participantes das pesquisas têm sido todas mulheres e tiveram seus nomes preservados e trocados pelos de escritoras brasileiras.

das escolas independentemente daquilo que se espera que elas sejam dentro de seus muros físicos. Alunos, professores e todos aqueles que ali circulam produzem cotidianamente relações e conflitos que muito certamente não são sempre os mesmos e nem se dão sempre da mesma forma. Dizemos com isso que esses sujeitos criam/praticam relações e políticas em seu cotidiano e vão defender seus pontos de vista e ações ou não, de acordo com o que a ocasião permite e possibilita.

Essa narrativa de Rachel, repleta de desobediência e indignação, nos dá pistas para a compreensão dos embates que acontecem permanentemente nos cotidianos das escolas. Com isso em mente, entendemos que não é possível formular uma *políticaprática* de formação que não leve isso em conta.

A partir dessa discussão, explicitamos o objetivo deste texto que é apresentar um recorte de nossas pesquisas² sobre formação que buscam trabalhar com uma perspectiva mais horizontal nas relações entre os sujeitos das escolas entre si e com os pesquisadores, usando para isso a troca de *experiênciaspráticas*³ (REIS, 2014) e as narrativas de histórias de vida, apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida, do processo de formação que é contínuo, reconhecendo a importância das narrativas nesse processo.

Ambas as pesquisas utilizam como aporte metodológico os estudos *nosdoscom* os cotidianos e sua epistemologia, fazendo uso das rodas de conversa com narrativas de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida. Defendemos que a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, pois

[...] em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes

² Uma extensão realizada junto a professoras do ensino fundamental inicial do município de Queimados, já finalizada, e outra, ainda em andamento, no município do Rio de Janeiro, com diferentes professores também do ensino fundamental inicial onde eles relatam suas vivências cotidianas.

³ Ao usar a expressão *experiênciasprática*, buscamos mostrar que o que nos interessa são as vivências efetivas dos *professoresnarradores* e não possíveis discursos esvaziados de conteúdo vivencial sobre o cotidiano.

de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de *aprendizagemensino* que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas. (ALVES, 2010, p. 1.196).

O recorte que apresentamos neste texto se dá nos campos metodológico, epistemológico e político dos estudos do cotidiano que apontam para a impossibilidade de separação entre eles. Nesse sentido, epistemologicamente esses estudos apontam para a compreensão dos cotidianos escolares como *espaçotempos*, onde são tecidos conhecimentos através do movimento denominado por Alves (2008) como *prácticateoriaprática*, e que pressupõe considerar o estatuto epistemológico do Cotidiano para além da ideia dele como *espaçotempo* de repetição e reprodução do senso-comum. Quanto à metodologia, propõe-se que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares sejam realizadas a partir de critérios baseados em outras lógicas de fazer pesquisa que não as hegemônicas.

Como resultado, trazemos uma discussão acerca dos currículos *pensadospraticados* nas salas de aula das docentes com quem interagimos, que fogem ao que se espera que seja realizado e que dessa forma apresentam possibilidades de uma educação que seja emancipatória em relação ao que entendemos como conhecimento.

Para isso, assim como Joaquín Torres-García, que trabalha com uma representação diferente da usual da América do Sul, viramos o mundo de ponta a cabeça e trabalhamos com a lógica que aponta o sul como nosso “norte”. É a partir dessa referência que pensamos num mundo mais plural, solidário e democrático. Em artigo publicado em 1941⁴, em que apresenta a imagem e trata do assunto, ele afirma:

Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já

⁴ Fonte: <http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html>. Acesso em: 29 set. 2014.

temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte.

América invertida (1943) Joaquín Torres-García



Fonte: < <http://www.capital.el/cultura/2012/11/20/121150-galeria-140-mapas-que-redibujaron-el-mundo> > Acesso em: 09 março.2015.

Não acreditamos que o norte deva existir somente em oposição ao sul como defende Torres-García, assim como não defendemos que o sul só deva existir como oposição ao norte, pois aprendemos com Boaventura de Sousa Santos a importância de reequilibrar a correlação de forças e revalorizar aquilo que os epistemicídios aniquilaram (ou buscaram aniquilar). Não acreditamos em oposições duais como modo de pensar o mundo nem na validade em si de se ser Sul ou Norte. No entanto, o desenho de Torres-García nos serve pelo que ele provoca e pela pergunta central que ele suscita sobre quem dita o que é norte e o que é sul e, conseqüentemente, define a hierarquia entre ambos. Há nele uma força política e epistemológica de afirmação dos saberes que circulam no “sul”, pois, ao representar a América de ponta cabeça, aponta para “uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo”.

Este texto está dividido em três “pistas” percebidas durante as pesquisas: “Epistemologia-política: um estudo sobre o tema”,

“Narrativas como utopia política” e “Os currículos como criação cotidiana, *experiênciaspráticas* em ação”. Estas pistas nos apontam portas de entrada para a elaboração de uma Epistemologia de Formação que leve em conta currículos *pensadospraticados* e a busca da justiça cognitiva, entendida como condição da justiça social, pois entendemos que as respostas encontradas são sempre provisórias, pois aprendemos com Brook (1995, p. 15) que “para que um ponto de vista seja útil, temos de assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”.

Pista 1 – Epistemologia-política: um estudo sobre o tema

Os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político. Isso acontece quando ele marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aquelas validadas pela ciência. Assim, ao buscar recuperar a importância e a validade de outros conhecimentos e as *experiênciaspráticas* das professoras com quem trabalhamos, fazemos um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizando saberes e afirmando autorias que, *a priori*, são desqualificadas pelo pensamento moderno. Ou seja, “o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política” (OLIVEIRA, 2008). Assim como Torres-Garcia, afirmamos nossa posição, da qual emergem outros questionamentos.

O par de opostos ignorância/saber criado na modernidade funcionou como paradigma legitimador de exclusões culturais aplicadas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política, considerando o pensamento científico a única forma válida de saber.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004) essa razão é metonímica; pois entende que só há uma forma de racionalidade e também proléptica; pois pretende possuir o conhecimento do futuro no presente,

concebendo-o como progresso sem limite. Nessa perspectiva, o destino da humanidade é inexorável e o progresso é parte constitutiva desse futuro.

Por essas características, o autor considerou a razão moderna como uma “razão indolente”, pois não abre campos de ação para a chegada de diferentes modos de ser e de saber, tornando-se incapaz de pensar o presente, desperdiçando a experiência e, conseqüentemente, tornando-se insuficiente para pensar em novas possibilidades de futuro.

Essa forma moderna de representação e explicação do mundo concebe o tempo de forma linear. Santos (2004) designa essa forma de conceber o tempo como “monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos” (p. 787). Aqui dialogamos com Santos a partir de duas vertentes que nos interessam. A primeira diz respeito à invenção do progresso e da evolução, como forma de celebração do tempo unívoco e unidirecional. Ele aponta que o progresso estabelecido como processo de evolução cria o seu outro em oposição, o “atraso”. Dessa forma, está posta a impossibilidade da copresença entre diferentes maneiras de se conceber o mundo e de nele agir. As outras formas de ser, viver e estar no mundo “são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 34). A modernidade pensa um tempo do “isto ou aquilo”. A proposta que fazemos, a partir da discussão de Santos, é pensar o tempo como “isto e aquilo”. Assim, temos as escolas da era digital que convivem com a aula convencional, a aula-passeio, a aula na praça, a entrevista, a história de vida, o livro de literatura, sem que haja uma hierarquia evolutiva em relação às diferentes formas de viver e estar nas escolas, pois a vida contemporânea, para além do que é previsto que nela se “enxergue”, mostra-se multifacetada. Há o discurso hegemônico da evolução e há a vida vivida cotidianamente na qual são tecidas múltiplas relações entre sujeitos, saberes e culturas, revelando a complexidade do mundo para além das metanarrativas que o reduzem aos modelos ao tentar aprisioná-lo.

Propondo uma discussão sobre o presente e a necessidade de sua expansão, como meio de superação da razão indolente, Santos (2004) traz a defesa de outro modelo de racionalidade, que ele denomina razão cosmopolita. Na formulação dessa racionalidade, ele funda “três procedimentos sociológicos [...]: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução” (p. 779). Para isso, aponta a necessidade de entendermos que a compreensão do mundo está além da compreensão moderna do mundo, que nos mostra apenas uma visão parcial e inadequada do conjunto de experiências sociais em curso no mundo. Indica também que essa compreensão moderna do mundo cria e legitima o poder social e que essa criação e legitimação se relacionam ao tempo e à temporalidade. Santos assume como característica mais fundamental da concepção ocidental da racionalidade a forma como ela contrai o presente e expande o futuro. A contração do presente se dá quando, a partir de uma concepção linear de tempo e de uma planificação da história, vivemos para alcançar um futuro que se expande indefinidamente, tornando o presente, tempo do vivido, um instante fugaz e não experiencial.

Segundo Santos (2006), a transição entre a razão indolente – modelo de racionalidade que não nos permite perceber a riqueza social que há no mundo – e a razão cosmopolita, que requer a ampliação do mundo e a dilatação do presente, tem que começar com a sociologia das ausências para que possamos “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável riqueza social que está em curso no mundo hoje” (p. 779).

É isso o que nos interessa como forma de olhar, viver e conhecer as experiências das professoras, pois compreendemos que a vida de todo dia é muito mais complexa e rica do que pretende a compreensão ocidental do mundo e que esta complexidade e riqueza vêm sendo desperdiçadas. Assim, propomos usar as narrativas como formas de desinvisibilização dessas experiências desperdiçadas, superando o próprio de uma racionalidade indolente, de modo que as experiências vividas

possam ser credibilizadas, registradas e divulgadas por meio da troca de *experiências práticas* narradas. Para “expandir o presente” é necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo. Essa expansão do presente deve então ser um tempo de experiências, pensando que as experiências são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139); Podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade, pois as metanarrativas modernas são somente uma idealização porque narram o que é pensado e não o que existe.

Essa nossa “utopia intelectual” torna possível uma “utopia política”, já que o campo epistemológico e o político são indissociáveis. Essa relação pode ser percebida na medida em que nos debruçamos nas relações de desigualdade sociais e cognitivas. No paradigma científico, as práticas científicas são privilegiadas em detrimento de outros modos de intervenção, pensados a partir de outros modos de conhecer o mundo. Como o conhecimento científico não está distribuído equitativamente na sociedade, as intervenções no real reconhecidas como válidas tendem a ser aquelas determinadas por classes ou grupos sociais que monopolizam o acesso à ciência e, desde esse lugar, o acesso ao exercício do poder social. Tal mecanismo é excludente na medida em que impossibilita o acesso de todos aos resultados econômicos e simbólicos produzidos na sociedade, o que produz injustiça social.

Assim sendo, segundo Santos (2010), a injustiça social está intrinsecamente ligada à injustiça cognitiva, pois a definição de hierarquias entre os conhecimentos baseia-se em relações de desigualdade entre os sujeitos desses conhecimentos. A justiça cognitiva significa, então, a percepção de cada conhecimento como contribuição possível ao processo social, sem ser desconsiderado *a priori*, numa perspectiva de complementaridade e interdependência entre os diferentes

conhecimentos/experiências. Desse modo, instaura-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses conhecimentos (OLIVEIRA, 2013).

Então, pensando na luta contra a injustiça cognitiva, Santos propõe como epistemologia a “ecologia de saberes”, contraproposta à monocultura do saber e fundada na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto de conhecimento em processo constante de criação e renovação, sem hierarquias apriorísticas.

Nessa perspectiva, a tessitura da emancipação social democratizante se dá pela “criação de relações mais ecológicas, de interdependência, entre os diferentes, em todas as dimensões da sociedade, sem dissociação entre o campo político e o epistemológico” (OLIVEIRA, 2013, p.191). Concordando com a autora, compreendemos que o desenvolvimento de práticas sociais participativas e solidárias em todos os *espaçostempos* em que atuamos, bem como a busca pela ampliação de sua institucionalidade, adquirem fundamental importância para a tessitura da emancipação social (OLIVEIRA, 2013).

Acreditando nessas perspectivas, vimos caminhando pelas pesquisas, buscando *praticarpensar* a formação de professores com base na ecologia de saberes e perceber no cotidiano das professoras, por meio de suas narrativas, o quanto há de invenção e de possibilidades de concretização de um futuro que pode ser construído por meio do não desperdício de suas experiências, compreendendo que tal esforço pode ser fecundo na tessitura de justiça cognitiva e, conseqüentemente, da justiça social.

Pista 2 – Narrativas como utopia política

[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

Trazemos a epígrafe acima com o intuito de apontar a potência que tem uma narrativa. Em nossa concepção, as narrativas são a vida

contada como a percebemos no instante em que a narramos, ou seja, usamos as palavras para narrar e atribuímos a elas diferentes significados, de acordo com aquilo que escolhemos contar. A narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras. São verdades para uns, são construção para outros, não importa, pois o que interessa aqui é ouvi-las, conhecê-las e com elas dialogar na tentativa de tecer histórias das escolas, das professoras, de sua formação e do *espaçotempo* em que vivem e atuam.

Nosso caminho político-metodológico-epistemológico em busca de uma formação contínua baseada no reconhecimento das criações cotidianas com a promoção de justiça cognitiva se fez basicamente pelo encontro entre professoras e pelos relatos de *experiênciaspráticas* e de histórias de vida.

A partilha de experiências pode trazer para as professoras, a partir da publicização e discussão/conversa do que é produzido, evidências sobre conhecimentos que estavam presentes em seu cotidiano, mas que não eram explicitados nem reconhecidos como tais. Isso reforça para elas o reconhecimento da autoria de suas criações cotidianas. Galvão (2005), em seus estudos, aponta que “o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias” (p. 330). Essas partilhas têm nos ajudado a compreender que não há como dissociar *prácticateoriaprática*, pois não há fazer sem pensar, o que reforça a ideia da autoria das professoras no seu fazer pedagógico.

Olhando o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, resíduos, indícios, marcas, sinais (GINZBURG, 1989) que nem sempre são perceptíveis imediatamente e que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos; potencializamos nossas possibilidades de compreender a complexidade da vida cotidiana, pois na percepção dos detalhes podemos encontrar indícios de presenças não reconhecíveis de imediato..

Buscar “ver” e compreender resíduos e dados marginais é então condição necessária para entendermos melhor o que se passa no cotidiano,

espaçotempo da complexidade, carregado de permanências e transitoriedades, percebendo que ali há uma “multiplicidade de vias” (PAIS, 2003, p. 45) possíveis que nos ajudam a compreender o que se passa na vida de todo dia. Para isso, é necessário entender que não há irrelevância científica, mas muitos pontos de vista e diferentes formas de percebermos o mundo que nos cerca. No lugar da certeza, há a dúvida e a incompletude, pois a vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos dinâmicos da vida social. É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Um olhar investigador que nos ajude a perceber detalhes entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.

Esse procedimento político-metodológico-epistemológico com as narrativas das professoras foi usado na busca de compreensão dos seus cotidianos, suas aprendizagens, suas culturas e seus conhecimentos. As narrativas como método de investigação contribuem para uma aproximação entre sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores, permitindo melhor percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências, à avaliação que fazem dos seus processos de *aprenderensinar*, assim como permitem um mergulho nos contextos vividos, *espaçostempos* de suas *experiênciaspráticas*.

A narrativa se constitui também como experiência formativa. Nesse exercício cotidiano, as professoras têm a possibilidade de (re)viver suas *experiênciaspráticas*, suas histórias de vida e as dos outros que também narram. Assim, produzem diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e nesse percurso se (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

Para nós, esse processo de autoformação se dá por meio da tessitura de uma rede que abarca todos os fios entrelaçados da vida cotidiana, ou seja, compreendemos que a autoformação abarca diferentes processos e contextos sem que possamos separá-los, como nos ensina Alves (2008). Essa ideia de formação em rede nos ajuda a entender que todos os aspectos da vida das professoras são importantes, ou seja, não há irrelevância nas discussões que traçamos. Tudo aquilo que se passa e que aparece nas narrativas precisa ser considerado em sua relevância, como preconiza Alves (2008) quando se refere ao “beber em todas as fontes” como um dos movimentos necessários à pesquisa *nosdoscum* os cotidianos

Para nós, a pesquisa com histórias de vida e com narrativas de *experiênciaspráticas* pode se transformar também em uma prática emancipatória, pois, ao olharem para si e compreenderem que suas aprendizagens estão relacionadas às suas redes tecidas de experiência e conhecimentos no decorrer da vida, as professoras podem se abrir à possibilidade de perceber o quanto as suas histórias e as dos outros são singulares e construídas individualmente/socialmente estando as suas aprendizagens entrelaçadas a essas histórias. A experiência vivida, na proposta da pesquisa aqui apresentada, é compreendida como prática de conhecimento e prática formativa, tendo também a possibilidade de se transformar em prática emancipatória, na medida em que pode contribuir para as professoras envolvidas perceberem seus saberes constituídos por meio das diversas experiências como conhecimentos importantes para além de uma monocultura do saber formal na qual se baseiam a maior parte das prescrições curriculares, seja para as escolas, seja em seus cursos de formação.

Assim, a partir das narrativas de *experiênciaspráticas*, das narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos e vimos e do mergulho na pesquisa procuramos

[...] superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objeto pesquisado, tido como principal na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma

perspectiva do “olhar” por uma epistemologia da escuta. (CANÁRIO, 2003, p. 14).

Dessa forma, percebemos a formação como uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns (comuns porque estão ali no cotidiano e também comuns porque se tornam parte da vida de todos) e que também se singularizam por meio da riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens, criando todos os dias a história da educação e da formação de professores.

Nossa percepção é de que é possível “criarmos” novas *realidades* que não as das metanarrativas modernas que pensam a vida por meio de modelos e idealizações. Por isso, vemos que é comum que se diga que educamos para a cidadania em lugar de educar na cidadania. Isto porque a educação é pensada para que não se viva o presente como ele se apresenta, essa educação está sempre voltada para um tempo futuro, a serviço de algo que ainda está para acontecer, abandonando a riqueza que a vida cotidiana apresenta. Esse discurso de preparação para o futuro sempre se mostrou um nó cego em nossa rede de *saberes/fazeres*, pois crianças passam nove anos do ensino fundamental se preparando para viver o futuro: a série seguinte, a avaliação nacional ou local ou o mundo do trabalho. Como pesquisadoras do cotidiano, sabemos que não é assim que as escolas acontecem cotidianamente, mas sabemos também que é assim que oficialmente ela é “projetada”. Para nós, pensar em projetos coletivos que pensem numa educação na cidadania, vivenciando o presente e abandonando a metanarrativa de um futuro glorioso, nos parece ser o caminho para compreender as escolas e o que nelas acontece.

Narrar (do latim, *narrare*), que etimologicamente significa “fazer conhecer”, pode ser um caminho para promover uma expansão do presente. Segundo Benjamin (1994, p. 37), a arte de narrar é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado [narrado] é sem limites, porque é apenas uma chave para

tudo o que veio antes e depois”. Por meio do ato de narrar experiências, pensamos que é possível multiplicá-las, agora no presente, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão ocidental do mundo moderno, praticando assim a ecologia de saberes.

Trazer as narrativas e os memoriais das professoras nos leva a expandir o presente como propõe Boaventura, atribuindo a essas experiências que temos *vividoouvido* a possibilidade de “reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos "produzem" o mundo social” (MOGARRO, 2005).

Atuar em projetos de pesquisa e extensão que trabalham com narrativas de *experiênciaspráticas* e seu compartilhamento, pensando que sua multiplicação, tem sido para nós uma forma de viver o presente a partir de experiências vividas. Discutimos juntas o quanto pensar no futuro a partir do passado e da sua concretização no presente possibilita viver cotidianamente a vida dos alunos sem desperdiçar suas experiências e conhecimentos.

Compartilhar histórias tem-se mostrado, também, uma forma de tecer redes de solidariedade, na medida em que vem permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras.

Na perspectiva de Boaventura (SANTOS, 2010), o conhecimento reconhecido como tal por sua dimensão de solidariedade é um conhecimento / emancipação, pois reconhece a responsabilidade coletiva pela tessitura da sociedade justa e democrática em virtude de práticas sociais fundadas na ideia do outro como legítimo outro (MATURANA, 1999).

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (apud NÓVOA, 2009, p.8) falam sobre a importância de se reforçar o que elas vêm denominando de “comunidades de prática”, isto é, um espaço construído por grupos de professores no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação.

Por meio desse *espaçotempo* da troca ou das chamadas comunidades de prática, as professoras podem reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria que são importantes para que se apropriem dos processos de mudança, desenvolvendo novas práticas concretas de intervenção. Essa reflexão coletiva pode, assim, dar outros sentidos aos projetos e atuação profissionais delas.

Essa perspectiva que caminha afirmando as autorias dos sujeitos como algo legítimo traz, ainda, a possibilidade de que as professoras, sujeitos desse processo, saiam do lugar do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, ou seja, do lugar da não existência produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas (SANTOS, 2005, p. 24).

Nessa convivência de partilha centrada nos relatos e conversas sobre *experiênciaspráticas*, podemos dizer então que as narrativas se apresentam como portos de passagem (GERALDI, 1992). São elas que possibilitam e potencializam todo o trabalho. Sabemos que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando em todos os espaços sociais. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. É importante entender então que todos os modos de falar são legítimos e fazem parte do repertório cultural dos diferentes sujeitos – são modos singulares de ler a vida vivida. Geraldi e Oliveira (2010, p. 17), em um texto em que discutem as possibilidades contidas nas narrativas e que muitas vezes não são levadas em conta, escrevem...

Como construir, no entanto, sentidos nas parcerias se a elas comparecêsemos desprovidos de palavras? Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis, em outros termos, a compreensão de enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas.

Com base nessa ideia, vamos trabalhar na compreensão de que todas as experiências narradas são “verdades” possíveis, considerando

que não há como haver descrição de objetos e situações “neutras e objetivas”. Em nossos encontros, praticamos nossas narrativas, ou seja, seguimos buscando dar “sentido às situações que vivemos por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005), da forma como relapsejam no momento em que são contadas.

A importância da argumentação acima – e da que se segue – está no fato de que, por meio desses autores que utilizaram narrativas como forma de expressar seus conhecimentos, buscamos a legitimidade necessária para assegurar a validade de nossa prática de pesquisa. Cerneau (1994), em um único trecho, aponta uma série de autores que nos trazem a “autoridade” necessária para seguir com as nossas escolhas. Ele diz:

A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) [...] Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?’ (CERTEAU, 1994, p. 152-153)

Assim, nossa busca em contar as histórias que temos ouvido/vivido por meio das narrativas se dá por entendermos que as experiências vividas e compartilhadas se apresentam como possibilidade de tessitura de um projeto que pense o conhecimento como emancipação por meio da solidariedade.

Com base em outra ideia de Boaventura (SANTOS, 2006), de que estamos a viver uma crise de hegemonia, percebemos a crise como

momento propício para que nós, pesquisadores e professores praticantes da vida cotidiana, por meio de “táticas que operam golpe por golpe”, lance por lance, nos aproveitando das ocasiões, possamos encontrar espaços abertos na vigilância do poder (CERTEAU, 1994) e assim pensarmos em práticas de pesquisa fundamentadas numa perspectiva político-epistemológica que desinvisibilize práticas e saberes daqueles que vivem cotidianamente as escolas e que de acordo com a racionalidade científica são e também trabalham junto aos ignorantes, os residuais, os inferiores, os locais e os improdutivos. No entanto, o que não está posto nessa forma de racionalidade monocultural é que, nessa relação cotidiana, alunos e professores produzem afetos, deixam marcas e produzem efeitos uns nos outros, ao longo dos processos *aprendizagemensino*. Nesse sentido, a experiência vivida nos encontros é para nós “como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 19).

Nessa produção de conhecimento narrativo, essas professoras têm a possibilidade de “resgatar sonhos que precisam ser sonhados, através da prática de uma sociologia das ausências, que nos permite conhecer o que ainda não existe [ou que é tratado como inexistente], numa realidade que sendo tão nossa nos escapa” (PEREZ, 2003, p.6), ou seja, a prática narrativa nos ajuda a evidenciar outras práticas vividas nas escolas e que, ao serem intercambiadas, podem potencializar o conhecimento como emancipação.

O compartilhamento de práticas se dá por meio das narrativas e tem-se traduzido em um exercício de solidariedade, *espaçotempo* do acontecimento, da receptividade. Resgatar e compartilhar experiências de professoras, refletindo sobre suas práticas e discutindo a teoria que nelas está implícita, é investir na autoformação dessas professoras. Dessa forma, cada uma tem a possibilidade de *aprenderensinar* com e para o outro, num processo de (re)apropriação de práticas que podem ser ampliadas e (re)significadas ad infinitum.

Pista 3 – Os currículos como criação cotidiana, experiências práticas em ação

Compreendendo a prática e a teoria como “instâncias complementares e indissociáveis do *fazer* pensar dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente”, podemos perceber o currículo como criação cotidiana dos *praticantes* pensantes das escolas (OLIVEIRA, 2012, p.7-8). Esse processo de criação é resultado, sempre provisório, do enredamento entre conhecimentos formais e outros tipos de conhecimentos aprendidos por meio de outros processos, a partir de negociações entre o que lhes é imposto pelo poder instituído e o que lhes é possível.

Segundo Certeau (1994), os praticantes da vida cotidiana não consomem as regras e produtos a eles impostos, mas sim criam diferentes *artes de fazer* na medida em que *usam* esses artefatos. Isso porque criam modos para ajustá-los a suas realidades/crenças/saberes/valores que não correspondem aos mesmos padrões daqueles pensados oficialmente.

Baseando-nos nessas noções, podemos afirmar que não basta legislar ou ter acesso apenas a documentos oficiais de currículos para sabermos o que de fato acontece dentro das escolas. Isso porque, para além das políticas oficiais, cotidianamente são produzidos currículos *pensados* praticados (OLIVEIRA, 2012), que são repletos de criações e reinvenções, ou seja, no cotidiano são criados conhecimentos relevantes para a vida cotidiana e para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimentos.

Como parte do resultado de nossas pesquisas, trazemos uma narrativa de *experiência* prática, produzida em roda de conversa que nos mostra que, para além dos conteúdos e disciplinas formais, há uma infinidade de conhecimentos que circulam nas escolas e que precisam ser levados em conta quando queremos compreendê-las.

Cecília Meireles narra seu projeto sobre a dengue.

Na escola em que trabalho, tivemos uma Mostra Pedagógica e eu produzi com meus alunos o projeto “Dengue”. Como meus alunos são de primeiro

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 103-132	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

ano, nós fizemos uma produção de texto, uma paródia da música “A Casa” de Vinícius de Moraes, que resultou na música: “Era uma casa tão bem cuidada; Não tinha lixo, água parada...”. Fomos trabalhando durante a semana, produzindo desenhos e cartazes que foram levados para a Mostra. A partir daí, fomos construindo a ideia de que esse cuidado é responsabilidade de todo mundo, porque a garrafa que fica jogada no quintal não precisa ser retirada pelo agente de saúde. O copinho descartável a gente joga no quintal? Não, joga na lixeira. E a lixeira tem que estar sempre tampada. E as crianças sempre pegam as coisas rapidamente. Durante o projeto, percebi que eles já sabiam quase tudo. O que tem que ser feito para o mosquito da dengue não colocar seus ovos ali? Os que sabiam mais já falavam: “não pode deixar a caixa d’água destampada e etc.”. Eles já tinham bastante informação e os que não tinham, aprendiam com os outros. Alguns alunos tem “gato net” e assistem muitos canais educativos. E um dos meus alunos falou que viu construir o mosquito de massinha. Ele disse: “A moça que fica fazendo o mosquito vai dizendo as dicas para ele não chegar até sua casa.” Eles até fizeram o mosquito de massinha, pintaram de cinza e ainda botaram os risquinhos na patinha dele. Inclusive um aluno falou que ele só pica a 50cm do chão. Isso eu já sabia, mas achei interessante que uma criança de sete anos soubesse essa informação.

O que nós trabalhamos foi assim, a ideia das crianças partilharam a responsabilidade na prevenção da doença com os familiares e vizinhos, movimento que mobilizou todos com a produção de textos, a leitura e a oralidade. Construí frases, coloquei-as embaralhadas e coleí nos cartazes e eles tinham que cortar e montar as frases.

De repente, o projeto envolveu a escola toda e os agentes de saúde visitaram a escola. Os maiores fizeram cartazes, fizeram visita pelo bairro com faixas, o 3º ano fez folheto informativo, que a turma entregou de casa em casa. E assim, foi um projeto de peso. (CECÍLIA, 20011)

Produção do projeto Dengue



Arquivo pessoal

A narrativa de Cecília nos mostra o quanto as crianças já trazem de conhecimentos aprendidos em diferentes *espaçotempos* que não necessariamente escolares. O que aprendem com suas famílias, com a TV, com os agentes de saúde é relevante e importante para o tema estudado. Além disso, percebemos a preocupação da professora com o compartilhamento desses conhecimentos trazidos por seus alunos e alunas, abrindo espaço para que todos possam aprender também com seus pares. Cecília nos mostra que seu fazer é diferente daquele tão comumente compartilhado em discursos sobre professoras de escolas públicas: que são desmotivadas, não levam em conta os conhecimentos das crianças, entre outras tantas críticas.

Ressaltamos ainda a dimensão que o projeto ganhou *dentrofora* dos muros escolares, envolvendo diversas turmas, famílias e comunidade em geral num tema tão importante para a saúde pública, todos trabalhando em prol de soluções para um problema que afetava a comunidade.

Dessa forma, debruçadas sobre o que podemos entrever nas narrativas das professoras, temos buscado tornar o lugar da pesquisa um espaço de trocas de vivências e experiências. Temos buscado trabalhar com o entendimento de que o cotidiano das práticas dessas professoras é um *espaçotempo* de produção de conhecimentos que supera a ideia moderna de que esse é um espaço de repetição. Para isso, então, é necessário aceitar que a vida cotidiana nas escolas é o *espaçotempo* do *complexus* (MORIN, 1995), isto é, ali circulam, como em qualquer espaço social, saberes, valores e culturas, enredados numa trama que não permite “um recorte da realidade” como costumam dizer os modernos, pois não há como se recortar aquilo que pulsa repleto de fios interligados de todas as maneiras e advindos das mais diferentes vivências e de conjunturas plurais, repletas de movimento.

Trazemos então um segundo relato.

Em maio de 2014, participamos de uma discussão que se deu no grupo de uma das pesquisas e que girou em torno dos conteúdos escolares do quarto ano do ensino fundamental. A questão central era a

abordagem dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com as turmas que são formadas por crianças que chegam ao quarto ano de escolaridade sem que estejam alfabetizadas⁵, já que a proposta de formação dessas turmas é a sua alfabetização. Trazemos aqui o relato da professora Maria Clara em resposta às narrativas das colegas que estavam discutindo a questão no grupo.

Eu particularmente acho que essa briga tem que conversar na escola mesmo. Na minha escola, a gente tem um grupo de orientadores que senta com a gente, discute o que precisa ser feito. Desde o ano passado que funciona a classe de quarto ano e desde o ano passado temos conversado sobre isso. O debate na minha escola sobre a formação das turmas de quarto ano ALFA tem sido muito bem feito e acho que por isso as crianças estão progredindo. Eu peguei crianças do quarto ano, e eu até já relatei aqui, que não tinham noção de espaço, não sabiam reproduzir, não sabiam o que estavam reproduzindo e outras não sabiam pegar no lápis. Então o que aconteceu? Nós, professoras dos quartos anos ALFA, junto com as orientadoras, conversamos sobre a questão do conteúdo. Ficou decidido que mesmo tendo um planejamento, porque tem que ter, porque eles estão no quarto ano, a gente trabalha sem a preocupação do conteúdo. (MARIA CLARA, 2014)

Com base nessa narrativa, podemos inferir que Maria Clara aponta para o grupo o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, ou seja, ela se sente muito segura em relação ao que vem trabalhando com as crianças, pois entende que tem o apoio de outros profissionais que trabalham junto com ela. A professora relata que o trabalho coletivo em sua escola permite a ela discutir essa questão lá dentro. Ao narrar sua prática escolar, Maria Clara trouxe para o grupo a sua vivência e a possibilidade de que outras possam buscar esse caminho em suas escolas.

Esses indícios têm nos mostrado que no exercício da partilha há a possibilidade de mudanças. Ao entendermos que a vivência que cada uma tem nesse grupo, na sua escola – com colegas, funcionários, crianças e familiares – é um *espaçotempo* de formação, podemos trabalhar com a perspectiva de que a partilha dessas experiências vividas tecem

⁵ No município de Queimados, estas turmas recebem o nome de “quarto ano ALFA”.

conhecimentos múltiplos a respeito de como cada uma pratica sua profissão.

Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por isso, é tão importante tecer coletivamente uma ética profissional no diálogo com os outros colegas. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”. A formação coletiva de professores é essencial para consolidar parcerias profissionais (id. p.7).

Os diálogos nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem as práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, nos parece importante para “vivermos” coletivamente as escolas.

Nóvoa (1992, p. 26) contribui para a discussão quando nos alerta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado”. Nesse sentido, entendemos que o *espaçotempo* da partilha, assim como o *espaçotempo* escolar da prática, são espaços de autoformação para essas professoras. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar.

Trazemos então a narrativa da professora Jane feita a partir de uma provocação. Pedimos que cada professora da pesquisa pensasse em atividades que fossem desenvolvidas em suas salas de aula e que envolvessem os temas: solidariedade, partilha, justiça social e cognitiva.

Peguei sobras de caixas que vêm com frutas e fizemos uma estante. Trouxe de casa livros de literatura dos meus filhos e dos meus enteados e fiz um canto lá atrás. Procurei saber que mãe podia fazer nossas almofadas e descobri uma mãe que é costureira e que fez pra nós almofadas com retalhos.

Criamos um ambiente. Assim, eles terminam a atividade e vão lá pra trás pra ler. Assim ficam quatro ou cinco alunos lá atrás, juntos. Muito legal essa coisa de partilhar, eles deram uma contida na agressividade. E o mais interessante para mim é vê-los sentados conversando e discutindo ideias que nem gente grande sabe, sem brigar, sem a agressividade que eles apresentavam. (JANE, 2013)

Na experiência narrada por Jane, percebemos que, para além da atividade que trabalha com a convivência entre os alunos, a partilha e a autonomia, ela também envolveu suas famílias. Buscou uma mãe para costurar as almofadas para o novo cantinho e, de alguma maneira, fez com que com que o conhecimento dessa mãe – a costura – se tornasse importante para aquilo que estava acontecendo em sala de aula.

A atividade que Jane compartilhou com as outras professoras foi criada por ela e, portanto, é uma experiência única. A ideia da criação do espaço naquele momento, a concretização de sua produção, as experiências vividas por meio dele pelos alunos e por Jane foi única. As experiências não são repetíveis, são experiências vividas pelos sujeitos no seu cotidiano e tecido em suas redes. Mas isso não diz tudo sobre as práticas e sobre seu potencial formador. Essa atividade narrada por Jane e desenvolvida com seus alunos foi discutida pelo grupo de professoras que pôde refletir acerca da atividade e da importância apontada por Jane na sua relação com a turma. Ousamos dizer que, na perspectiva vivenciada nas pesquisas, nos aproximamos do narrador de Benjamin, “aquele que retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (BENJAMIN, apud SOUZA, 2006, p. 92).

Dessa forma, buscamos, na narrativa de experiências vividas, ouvir o outro como legítimo, entendendo que, nessa partilha, podemos tecer uma prática coletiva, onde cada um vive e narra aquilo que lhe é possível e aprende com as narrativas e discussões.

Tentar pensar juntas em projetos de solidariedade que visem a relação com o conhecimento na perspectiva da ecologia de saberes,

buscando potencializar práticas emancipatórias, é um desafio que está posto em nosso grupo de partilha. A única certeza que temos juntas é a de que não há certezas a compartilhar, mas sim experiências de práticas vividas que estão repletas das subjetividades de cada um. Além disso, tem sido importante pensarmos que aprendemos sempre e em diversos lugares e que a escola não está desvinculada da vida fora de seus muros. Nesse caminho, temos buscado tecer subjetividades coletivas respeitando as singularidades dos sujeitos, pensando que essas singularidades têm permitido que nos enxerguemos – e aos alunos envolvidos indiretamente na pesquisa – não como povo, bloco único e uniforme, mas sim como multidão (NEGRI, 2004), plena de sentidos e vivências e isso tem sido possível por meio da narrativização das experiências.

Observamos nas narrativas ouvidas que, ao inventarem esses currículos, as professoras buscam assegurar, além das aprendizagens formais de seus alunos, uma formação global, a partir do que elas acreditam ser uma educação de qualidade, pois incluem outros conhecimentos, valores morais, sociais, políticos, relações entre sujeitos e etc. (OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, exercitam uma relação com o conhecimento mais emancipatória com chances de ampliação da justiça cognitiva.

Acerca desses conhecimentos pouco se sabe, pois são negligenciados por serem considerados irrelevantes, tanto no âmbito científico quanto no social. Ao considerarmos sua validade, acreditamos ser possível uma melhor compreensão das alternativas curriculares desenvolvidas nesses espaços, bem como “evidenciar a impossibilidade de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Finalizando, mas não chegando ao fim...

Entendemos que, ao utilizarmos como metodologia o compartilhamento de *experiênciaspráticas* em nossos projetos de formação, exercitamos um não desperdício de experiências que se aproxima

de uma ecologia de saberes – nossa escolha epistemológica –, pois desinvisibilizamos currículos *pensadospraticados* tornados invisíveis pelo pensamento hegemônico. Nessa relação horizontalizada – nossa escolha política –, onde todos têm suas vozes ouvidas e partilhadas, temos a possibilidade de reconhecer que professoras são autoras que produzem cotidianamente conhecimentos curriculares.

Captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professoras nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas regras próprias de produção e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012), é possivelmente uma forma de desinvisibilização e multiplicação de experiências emancipatórias desenvolvidas nas escolas. Com isso, conseqüentemente, podemos pensá-las como *espaçostempos* de justiça cognitiva.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP e aliá, 2008. p. 39-48.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BROOK, P. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: R. Canário (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GERALDI, João Wanderley; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alli, 2010. p. 13-43.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 019, p.20-2. 8. São Paulo, 2002.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-54.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica de multidão. **Revista Lugar Comum**, n. 19-20, p. 15-26, jan./jun. 2004. Rede Universidade Nômade.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD. Educação Temática Digital.**, v.9, p.162 - 184, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticados/pensados*. In: **E-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 23 out. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento: Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra epistemologia de formação**: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fórum social mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Prof^a Dr^a Graça Regina Franco da Silva Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
Colégio de Aplicação da UFRJ
Projeto de pesquisa e extensão Conversas entre professorXs:
alteridades e singularidades
E-mail – francodasilvareis@gmail.com

Prof Me. Marina Santos Nunes de Campos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
Colégio de Aplicação da UFRJ
E-mail: marinacampo2@gmail.com

Recebido em: 24 de agosto de 2015
Aprovado em: 15 de outubro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

A diversão como um dos sentidos da escola: um estudo de narrativas de graduandos de matemática

Fun as one of the meanings of school: a study of narratives of mathematics undergraduate students

La diversión como uno de los sentidos de la escuela: un estudio de narrativas de graduandos en matemáticas

Renan Marcel Barros dos Santos
Universidade de São Paulo - Brasil

Rita de Cassia Gallego
Universidade de São Paulo - Brasil

Resumo

O presente artigo discute a *diversão* como um dos sentidos atribuídos à escola, sendo essa considerada em três dimensões: suspensão da realidade, dilatação da realidade e antecipação da realidade, com base nas contribuições de Marias. A análise é alicerçada em entrevistas narrativas realizadas com sete estudantes da graduação em Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, sendo esta parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado, que teve como inquietações: *O que a escola faz com o sujeito?* e *O que o sujeito faz com aquilo que a escola lhe fez?*. A pesquisa com os sete sujeitos buscou identificar e compreender sentidos da escola em diferentes fases da vida – *antes, durante e após* a escola – e suas contribuições para

a constituição dos seus projetos pessoais. De modo geral, os anos iniciais das nossas vidas acontecem dentro da escola, onde se dá um dos primeiros contatos com o mundo para além da família. Lá aprendemos a nos relacionar, a contar, ler e escrever, entre outros saberes. Passar pela escola, em tese, possibilita a ascensão social. Mas, para que servem as escolas? Essas são construções e representações sociais, porém, cada sujeito, em sua experiência, lhe atribui um sentido. Um dos sentidos destacados pelos sujeitos foi a *diversão* que a escola proporcionou-lhes. Conforme se trará neste artigo, a escola, ao final, pode ser considerada divertida. A constituição da *identidade* social do sujeito é discutida a partir de *projeto* (Velho, Machado) e *memória* (Delory, Souza, por exemplo).

Palavras-chave: Educação matemática. Memórias de formação. Sentidos da escola.

Abstract

This article discusses *fun* as one of the meanings associated to school. It is taken into consideration in three dimensions: the suspension of reality, the expansion of reality and the anticipation of reality, based on the contributions of Marias. The analysis is centered in narrative interviews with seven students of Mathematics Licentiate at University of São Paulo Mathematics and Statics Institute, being part of a Master's level investigation, anchored at the following questioning: *What does the school do to subjects?* and *What do the subjects do with what the school has done to them?* The research with the seven subjects had the goal to identify and understand the meanings attached to school in different periods of one's life – *before, during and after* school – and the contributions they provide for their personal projects. Frequently, one's early years are spent inside a school, where one of the first contacts with life outside the family takes place. It is there that we learn how to relate to people, to count, to read and to write, amongst other findings. Attending a school, in theory, makes it possible for people to ascend socially. But, what are schools for? These are socially built constructions and representations, although each person, from their personal experience, gives it a meaning. One of the meanings emphasized by the subjects was how much *fun* school had provided them. As it will be shown in this article, school can be considered fun. The construction of the subject's social *identity* is discussed based on *project* (Velho, Machado) and *memory* (Delory, Souza, for example).

Keywords: Mathematics education. Memory of education. Meanings of school.

Resumen

Este artículo aborda la *diversión* como uno de los significados atribuidos a la escuela, siendo esa considerada en tres dimensiones: suspensión de la realidad, dilatación de la realidad y anticipación de la realidad, basado en las contribuciones de “Marias”. El análisis se basa en entrevistas narrativas realizadas con siete estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas del Instituto de Matemáticas y Estadística de la Universidad de São Paulo, siendo esta parte de la investigación desarrollada en el ámbito del Máster, que ha tenido como inquietudes: ¿*Qué hace la escuela con la persona?* y ¿*Qué hace la persona con aquello que la escuela se lo hizo?* La investigación con los siete estudiantes buscó identificar y comprender sentidos de la escuela en diferentes fases de la vida - *antes, durante y después* de la escuela – y sus contribuciones a la constitución de sus proyectos personales. Por lo general, los años iniciales de nuestras vidas se pasan dentro de la escuela, donde se suceden los primeros contactos con el mundo, además de la familia. Allí, aprendemos a relacionarnos, a contar, leer y escribir, entre otros conocimientos. Pasar por la escuela, en teoría, permite la ascensión social. Pero, ¿para que sirven las escuelas? Esas son construcciones y representaciones sociales, pero, cada persona, en su experiencia, le atribuye un sentido. Uno de los sentidos destacados por los estudiantes fue la *diversión* que la escuela les proporcionó. De acuerdo con lo que se traerá en este artículo, la escuela, al final, puede ser considerada divertida. La constitución de la *identidad* social de la persona se discute desde el *projecto* (Velho, Machado) y *memoria* (Delory, Souza, por ejemplo).

Palabras clave: Educación matemáticas. Memorias de formación. Sentidos de la escuela.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir um dos sentidos da escola para graduandos de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME/USP): a escola como lugar de *diversão*, sendo essa considerada em três dimensões: suspensão da realidade, dilatação da realidade e antecipação da realidade, com base nas contribuições de Marias (1989). A análise será ancorada em sete entrevistas narrativas biográficas, as quais consistem fontes nucleares da pesquisa realizada em nível de mestrado, na Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (SANTOS, 2015). Essa pesquisa foi alicerçada em duas questões: o que a escola faz com o sujeito? e o que o sujeito faz com aquilo que a escola lhe fez?. Porém, tendo em vista diversos tipos de limitações, foi feito um recorte para se pensar as questões. Foram escolhidos sete estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo que estavam em diferentes momentos da graduação, no início, no meio e no fim, se considerar os semestres letivos. Esses graduandos produziram histórias de suas vidas, de modo que foi possível se aproximar do objeto de interesse. A abordagem da pesquisa autobiográfica se deu segundo Christine Delory-Momberger (2006). Para a autora, é impossível atingir diretamente o vivido e só se tem acesso a ele por meio da mediação das histórias: “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (2006, p. 363). Porém, é preciso considerar duas impossibilidades narrativas da memória: lembrar tudo e narrar tudo. Foram feitas considerações acerca da memória e do tempo narrativo, uma vez que a memória é seletiva, isto é, suas articulações se dão em função do momento (POLLAK, 1992). Os sujeitos ao narrarem suas vidas acessam marcas com interesses e posições, moral e social, atuais. Logo, voltar ao passado a partir da memória resulta em encontrar uma das suas possíveis histórias. Vale destacar que

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ajuda-nos a perceber a singularidade da vida, contudo a forma como a contamos não é linear ou a-histórica. Cada um de nós, ao longo de nossa existência, esteve/está imerso em papéis e lugares sociais carregados de significados, e, geralmente, a totalidade de uma experiência que é manifestada também vem marcada de sentidos que, por sua vez, potencializam-se como processo de (auto) formação. (SOUZA; UZÊDA, 2009, p. 256)

Além disso, segundo Nacarato e Passeggi (2012, p. 213), assumir narrativas de formação "como práticas formativas traz para o âmbito das pesquisas em educação a atribuição de valor de conhecimento à subjetividade".

A pesquisa de mestrado desenvolvida mostrou-se relevante dado que um levantamento bibliográfico realizado acerca dos sentidos e das contribuições da escola na vida de sujeitos que cursam a graduação em Matemática apontou para a existência de algumas lacunas no campo educacional. Esse levantamento contou com cerca de 2000 trabalhos em plataformas como o Banco de Teses da CAPES, o SCIELO e o DEDALUS, referente à biblioteca da USP. Entre os resultados, constatou-se a produção de muitos trabalhos concluídos acerca dos sentidos da escola, porém esses foram voltados a estudantes da Educação Básica. No que diz respeito à área de Matemática, há vários trabalhos produzidos, tendo duas pesquisadoras expressivas, Nacarato (2013, 2013a) e Teixeira et. alli (2011), porém esses têm como sujeitos professores de matemática. De todos os trabalhos, cerca de dez se aproximavam efetivamente. Essa aproximação se deu pelo público alvo serem alunos de licenciatura, que ainda estão em formação. Entretanto, a associação entre licenciandos, entrevistas narrativas e os sentidos da escola não foi encontrada em nenhum trabalho, o que é um indicativo das contribuições trazidas pela pesquisa por nós empreendida.

O curso de Licenciatura em Matemática (IME/USP) conta com 50 vagas no período diurno e 100 vagas no período noturno e o ingresso se dá pela FUVEST, um vestibular específico para seleção dos candidatos do Ensino Superior da USP. Apesar de se tratar de uma das melhores universidades não apenas do país, mas da América Latina, o curso não é tão procurado e existe um alto o número de vagas se comparado a outros cursos. Por mais que exista uma seleção criteriosa para o ingresso, no geral, o público da Licenciatura em Matemática do IME é diferenciado. Muitos desses estudantes não são recém-concluintes da Educação Básica, trabalham durante o dia e cursam o Ensino Superior no período noturno. Dos seis cursos que são oferecidos pelo IME-USP, apenas dois, entre eles a Licenciatura em Matemática, é oferecido no período noturno. A diferença entre o período diurno e o período noturno é o tempo de curso, sendo 4 anos e 5 anos, respectivamente. Além disso, existem disciplinas obrigatórias de Matemática, Estatística, Computação e Educação.

Essa ampla formação possibilita a atuação dos licenciandos em diversas áreas. Durante a graduação, muitos dos alunos estagiam no setor financeiro, sobretudo em bancos. É um campo bastante atrativo, se comparado com as condições de trabalho da área da Educação. Em pesquisas anteriores, foi constatado que menos da metade dos formandos e licenciandos em matemática atuam ou já atuaram na área de Educação, sendo que muitos sequer pisaram dentro da sala de aula e não conhecem essa experiência. Em um viés da pesquisa autobiográfica, por meio de entrevistas narrativas autobiográficas, os sete licenciandos escolhidos, colaboradores da pesquisa, contribuíram com suas histórias de vida para ajudar a responder as duas questões centrais do trabalho, *o que a escola faz com os sujeitos?* e *o que o sujeito faz com aquilo que a escola lhe fez?* A entrevista narrativa autobiográfica

compreende três partes centrais. Com uma questão narrativa orientada autobiograficamente [...] desencadeia-se – como *primeira* parte – a narrativa autobiográfica inicial. Na medida em que o objeto da narrativa seja efetivamente a história de vida do informante e transcorrendo compreensível de forma que o ouvinte possa segui-la, não deverá ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador. Somente após de uma coda narrativa [...], o pesquisador-entrevistador começa com suas perguntas. Na *segunda* parte central da entrevista, o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância; [...] A *terceira* parte da entrevista narrativa autobiográfica consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo “por que?” e suas respostas argumentativas. [...] A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia. (SCHÜTZE, 2011, p. 212)

Depois de produzidas, as entrevistas narrativas biográficas foram transcritas

para que os rascunhos de si se tornem visíveis aos olhos do seu autor, eles necessitam da mediação de instrumentos semióticos, para tomar corpo e se objetivar. A vida transformada em texto é passível de interpretações mais acuradas, pois é sobre o texto que se praticam, sem cessar, novas e permanentes exegeses. (PASSEGGI, 2010, p. 123)

Assim, referente à primeira questão, é possível pensar os diferentes sentidos da escola na vida desses colaboradores, diferentes momentos, divididos em antes de entrarem na escola, durante a etapa da Educação Básica e após a conclusão dessa modalidade de ensino; e a segunda questão, possibilita pensar como a escola contribui para a constituição dos projetos pessoais em suas vidas. Nesta oportunidade será apresentada uma das perspectivas de análise da pesquisa, que é o da *diversão* como sentido da escola na vida desses colaboradores. A seguir, serão apresentados os sujeitos da pesquisa e, então, indicadas algumas facetas da escola em questão, o curso dos colaboradores, para, então, se discutir as concepções da *diversão* como suspensão, dilatação e antecipação da vida real, conforme salientado anteriormente.

Sujeitos da pesquisa e suas trajetórias de formação

Nascido em 1985, Bruno foi o primeiro colaborador. Nasceu em São Paulo, mas passou parte da sua infância no Piauí, onde ingressou na Educação Básica. Aos 7 anos, sua família, composta por ele, pelos pais e por um casal de irmãos, voltou para São Paulo, onde vive até os dias de hoje. Filho de pais humildes, que não tiveram oportunidade de completar os estudos, sempre estudou em escola pública e, apesar de não existir grandes incentivos para os estudos por parte dos pais, nunca deixou de ir à escola. Seu pai acreditava que ele e o irmão seguiriam o mesmo caminho que ele, ou seja, que seriam ajudantes

de pedreiro; não tinha grandes perspectivas para os filhos. Se, por um lado, a condição financeira da família de Bruno não favorecia uma boa qualidade de vida, a escola era o lugar onde podia se destacar. Desde o início da sua vida escolar, era o primeiro da turma se considerar seu rendimento nas disciplinas. Além do bom desempenho, gostava bastante de ir à escola, pois era um lugar onde encontrava seus amigos e também por jogar futebol, outra situação de destaque. Sem quaisquer dificuldades de aprendizagem, tinha preferência pelas disciplinas da área das exatas. Sempre gostou de números. Seu avô, no Piauí, era professor de Matemática, fato que pode ter contribuído para isso, segundo Bruno. Conforme ia ficando mais velho, Bruno enxergava novas possibilidades na escola. Foi lá onde começou o interesse pelas primeiras meninas, onde se relacionou com as primeiras namoradas. A sua transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi marcada por grandes dificuldades dentro de casa, pois seus pais estavam se separando e a mãe não tinha condições de sustentar os três filhos. Nessa época, Bruno começou a fazer bicos para ajudar na renda de casa e precisou transferir os estudos para o período noturno. Quando completou 16 anos, Bruno conseguiu um emprego fixo de *office boy* em uma empresa. Estava tão cansado com a situação, que seu rendimento caiu bastante e chegou a cogitar a possibilidade de largar os estudos, mas foi impedido por sua mãe. O último ano escolar foi o mais difícil para Bruno. Ao sair da escola, concomitante ao trabalho, começou um curso técnico de contabilidade em uma escola municipal e, finalizando o curso, sentiu bastante falta do ambiente escolar. Foi quando, pela primeira vez, começou a pensar na possibilidade de entrar na faculdade. Acabou conhecendo a USP e prestou a FUVEST. Além dessa, também prestou para uma faculdade privada, mas não sentiu confiança na instituição e optou por não seguir com os estudos lá. Em 2006, fez um curso pré-vestibular e, dessa vez, entrou no curso de Licenciatura em Matemática, no período noturno, pois durante o dia trabalhava. Continuava na mesma empresa, mas o curso técnico lhe

garantiu uma promoção. Por causa da sua base defasada, o primeiro semestre da graduação de Bruno foi marcada por grandes dificuldades. Ele precisou se dedicar bastante para acompanhar o curso e percebeu que não seria possível conciliar o trabalho e os estudos, optando por sair do emprego. Não demorou muito para Bruno começar a dar aulas particulares de Física e Matemática e também para conseguir um emprego na área de Educação como plantonista¹ de curso pré-vestibular. Ainda sem completar o Ensino Superior, Bruno conseguiu um emprego de professor de Matemática em uma escola privada bastante conceituada. Além dessas atividades, Bruno também foi monitor de disciplinas da licenciatura. Foi na graduação que Bruno conheceu muitos dos seus amigos e sua companheira, mãe de suas duas filhas, com quem está até hoje. Na entrevista, Bruno apontou em seus próximos passos dar continuidade aos estudos, uma vez que pretende ser professor de Ensino Superior. Ele também falou da importância da Educação na sua vida, que fará de tudo para a escola ser tão boa na vida das suas filhas quanto foi para ele, e disse querer seguir como professor, mas não na rede pública de ensino, devido à desvalorização da profissão.

Thiago nasceu em 1989 e, à época, seu pai já era formado em Matemática e a mãe cursava um curso superior de contabilidade. O pai era professor e trabalhava em empresa, enquanto a mãe trabalhava em banco. Três anos depois, quando sua segunda filha nasceu, a mãe parou os estudos e saiu do trabalho. Desde pequeno, os pais de Thiago falam que os estudos são importantes, pois um bom emprego e uma boa qualidade de vida só serão possíveis por meio da Educação. Apesar de existir grande incentivo para frequentar a escola, o início na vida escolar de Thiago foi bastante difícil, uma vez que associava a escola ao distanciamento de sua mãe, pois era bastante apegado a ela. Com o passar do tempo, foi se acostumando com a ideia de frequentar a escola.

¹ O cargo de plantonista, geralmente em escolas da rede privada ou cursos pré-vestibular, visa atender, individualmente ou em grupo, estudantes em forma de plantão de dúvidas. No geral, os plantonistas resolvem e explicam exercícios que os alunos não conseguem fazer.

Apenas os dois primeiros anos de Thiago foram cursados na rede pública de ensino, em uma escola da prefeitura. Os anos posteriores foram todos em escolas privadas, concluindo a primeira etapa do Ensino Fundamental na Escola da Polícia Militar. Nessa escola, o intervalo era um momento esperado para Thiago, onde as crianças tinham liberdade para fazer o que quisessem. Segundo ele, eram muitas crianças para um único inspetor de pátio, mas na época não percebiam que ele não conseguia dar conta da situação. Nessa etapa, Thiago fazia futebol na escola às sextas-feiras. Logo no início do Ensino Fundamental II, Thiago passou por alguns problemas pessoais fora da escola e precisou ser transferido para uma escola menor, o que foi muito bom para ele, pois a transição da etapa anterior da Educação tinha vindo acompanhada da mudança do material escolar, de livros didáticos para apostilas. Sempre bastante dedicado aos estudos, por influência da família, Thiago estudava em casa, fazia todas as lições indicadas, mas não estava dando conta do material apostilado. A mudança para escola também resultou em uma maior atenção por parte dos professores, pois se antes as turmas tinham entre 30 e 40 alunos, passara para turmas entre 10 e 20 alunos. Fez grandes amigos na escola, muitos que permanecem até hoje. Thiago, sempre que possível, permanecia na escola depois do período escolar para jogar futebol com os amigos. Nunca teve dificuldade em questão de aprendizagem. Tinha notas boas e, algumas vezes, estava entre os primeiros da turma. A escola também era um lugar para namorar e a transição para o Ensino Médio veio acompanhada de uma pequena crise, o que fez cair um pouco seu rendimento. Precisou tomar remédios fortíssimos para melhorar desse problema. Nessa época, ele já sabia que faria faculdade, pois seu primo cursava Direito e sempre foi grande influência na vida de Thiago. Ele queria ser professor, mas não sabia de quê. Estava em dúvida e chegou a pensar em Geografia e História. Só foi decidir que o curso era Licenciatura em Matemática no 3º ano do Ensino Médio, quando optou por fazer um curso pré-vestibular, pois, mesmo sendo uma escola particular, sabia das limitações daquela escola. Durante o

Ensino Médio, Thiago começou a namorar uma garota, com quem está até hoje. No último ano da Educação Básica, em 2006, Thiago prestou FUVEST e entrou, na segunda chamada, no curso de Licenciatura em Matemática no período noturno. Para ele, a escola foi um momento importante da sua vida porque lá existiam pessoas da sua idade que, além de acompanhar seu crescimento, estavam vivendo as mesmas situações. A sua entrada na graduação foi marcada por grandes dificuldades, sobretudo pela maneira com que estava acostumado a estudar. Se na escola estudar um dia antes da prova funcionava, essa estratégia já não era mais eficaz. Depois de pegar o jeito do Ensino Superior, não teve grandes dificuldades. Porém, já não estava mais entre os primeiros da turma. Ele conseguiu um estágio em uma escola particular como plantonista. Além disso, também fez iniciação científica e foi monitor de disciplinas no IME. Na graduação ele teve contato com professores marcantes e foi o lugar onde estabeleceu laços de amizade importante. Para ele, diferente da escola, as relações são mais sólidas, talvez por ser um público mais velho, com responsabilidades e bastante diferentes uns dos outros. No momento que fez a sua entrevista narrativa autobiográfica, Thiago estava cursando o último semestre da graduação e pretendia cursar o mestrado profissional em Educação Matemática que tinha sido inaugurado no IME-USP, isso porque tinha interesse em lecionar no Ensino Superior.

Henrique, nascido em 1982, filho de pais que não tiveram oportunidade de estudar, passou toda a sua vida em escola pública. Ele não tinha grande apoio da mãe e do padrasto se considerar os estudos. Isso por falta de instrução por parte deles. A mãe, quando tentava ajudar, agredia o filho quando ele não conseguia realizar alguma atividade. O padrasto utilizava técnicas que tinha aprendido no exército. Henrique sempre apresentou bastante dificuldade para acompanhar o ritmo exigido pela escola, em todas as disciplinas. Ele repetiu a 2ª série do Ensino Fundamental e morou com a avó no ano seguinte. Seu rendimento melhorou bastante, pois além de ter a atenção da avó, as

condições dentro e fora de casa eram bastante diferentes. Antes, chegou a residir por volta de 15 pessoas na casa da sua mãe que dispunha de quarto, cozinha, banheiro e uma pequena sala. O lugar onde sua família morava era cenário de bastante violência, criminalidade e drogas. Depois de concluir a 2ª série, voltou a morar com a mãe, conseqüentemente, o rendimento escolar voltou a cair. Henrique não entendia como funcionava a aprendizagem e, para ele, essa se dava pela capacidade de decorar as coisas, mas mesmo em relação à leitura ele tinha dificuldades, não conseguia interpretar. Ficava surpreso com os colegas de classe que conseguiam e os invejava, tentava ser como eles, mas não conseguia. A escola que se fazia como uma obrigação em sua vida era um lugar em que brigava bastante e, assim, conseguia o reconhecimento de todos. A conclusão da Educação Básica foi motivada por causa do diploma que lhe possibilitaria adentrar o mercado profissional. Em um de seus empregos como atendente de telemarketing, fez novas amizades com pessoas mais instruídas, foi quando decidiu fazer faculdade. Em 2004, Henrique começa o curso de Economia em uma faculdade privada, pois constatou que, de todas as disciplinas da escola, a Matemática era aquela que tinha menos dificuldades, mas acaba tendo contato com disciplinas da área das Ciências Humanas. É quando decidiu trocar para o curso de Matemática e, no ano seguinte, fez uma prova de transferência para a USP, ingressou no curso de Bacharelado em Matemática e se transferiu para o curso de Licenciatura em Matemática devido às dificuldades enfrentadas. Ao longo da graduação, ele começa a trabalhar como plantonista em um curso pré-vestibular e pretende dar continuidade aos estudos, em curso pré-vestibular, para preencher algumas lacunas da Educação Básica que ficaram em sua vida.

Já Eduardo não teve muitos altos e baixos na sua trajetória. Nasceu em 1987, sua mãe já tinha Ensino Superior e o pai tinha uma empresa. Os pais sempre acreditaram que os estudos possibilitariam um bom emprego, assim, sempre investiram na Educação dos filhos. Eduardo sempre estudou em escola particular, mas em casa não tinha tanta atenção dos

pais, pois esses trabalhavam bastante e permaneciam fora o dia inteiro. Ele ficava bastante tempo sozinho. Na escola, tinha dificuldades para se relacionar e, em meados do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, chegou a fazer tratamento com psicólogos, devido, também, a outros fatores. Apenas no Ensino Médio teve poucas dificuldades com alguns conteúdos disciplinares. Seu irmão mais velho, sempre bem sucedido nos estudos, servia de exemplo para Eduardo. Esse tinha feito Engenharia e Eduardo queria seguir no mesmo caminho. Depois de concluir a Educação Básica, em 2004, fez um ano de curso pré-vestibular e ingressou no curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2006. Para ele, a USP era um local privilegiado, lá encontraria grandes gênios. No início, acreditava que a graduação seria um local de muita curtidão. Trancou por um ano, quando fez intercâmbio, e quando voltou começou a trabalhar como plantonista em escola e curso pré-vestibular. Porém, mais para o final do curso, começou um estágio em um banco, onde optou por seguir carreira. Ele disse que faria um curso de pós-graduação no setor financeiro e que, de alguma maneira, talvez com projetos paralelos, continuaria se relacionando com a área da Educação.

Em relação a Lucas, seus pais estudaram até a 4ª série e em sua adolescência seu pai saiu de casa, não estabelecendo qualquer contato desde então. Além de Lucas, seus pais tiveram quatro filhas e um filho. Todos eles, com pelo menos dez anos de diferença de Lucas, fizeram algum curso de nível superior. Sempre houve investimento na Educação de Lucas. Se a mãe não tinha condições para pagar uma escola particular, os irmãos se juntavam para isso. Segundo Lucas, a escola foi o melhor momento da sua vida. Lá ele aprendeu tudo o que sabe, fez seus grandes amigos e mais do que isso, opta pela carreira de professor para não precisar sair da escola. Nunca apresentou qualquer dificuldade com os conteúdos escolares. Em 2005, Lucas terminou a escola, fez um ano de curso pré-vestibular e ingressou, em 2007, no curso de Licenciatura em Matemática. Apesar da sua Licenciatura em Matemática, Lucas diz que aprendeu praticamente tudo que sabe, inclusive sobre a profissão de

professor, na escola. Em 2008, ele começou como plantonista em uma escola. Depois disso, começou também como plantonista em cursos pré-vestibulares e conseguiu uma turma para dar aula como professor. Após concluir a graduação, Lucas não tem tantos planos para continuar estudando e disse que talvez faça um mestrado profissional em Educação Matemática, curso esse oferecido também pelo IME-USP.

Leandro nasce em 1988. Seu pai não estudou muito, a mãe é analista de sistemas. Tem uma irmã dois anos mais velha. Os pais, apesar de não terem uma condição financeira tão favorável, sempre acreditaram na importância da Educação e investiam nessa da maneira que podiam. Leandro estudou a 1ª e a 2ª série em escola particular, mas, por causa de dificuldades financeiras, permanece até o final do Ensino Fundamental em escola pública. Na 5ª série do Ensino Fundamental, uma tia muito querida de Leandro falece. Nessa época, seu rendimento escolar que nunca tinha sido ruim começa a cair. Com isso começam as primeiras dificuldades. Na 8ª série, Leandro adentra um projeto de Física por causa de uma instituição religiosa que frequenta com os pais. Isso faz despertar o interesse nos estudos e as perspectivas para ele começam a mudar. Ele quer ser Engenheiro. A transição para o Ensino Médio vem acompanhada de uma bolsa de estudos numa escola particular que, para ele, é bastante boa, pois sua proposta de estudos é voltada para o vestibular. Ele termina a escola em 2006, presta para Engenharia na FUVEST, mas não consegue o ingresso. Todos os anos posteriores Leandro fez cursinho pré-vestibular, exceto 2009, que ingressou em Engenharia na Universidade Estadual de Londrina, mas desiste e volta para São Paulo. Em 2011, mais uma vez, não conseguiu o ingresso em Engenharia pela FUVEST e ingressa em 2012 no curso de Licenciatura em Matemática, que era menos concorrido, por meio de uma proposta nova da FUVEST, em que os candidatos podiam optar por outro curso depois do resultado do vestibular. Leandro, no momento que participou da pesquisa, estava em meados da sua graduação e disse que concluiria o curso para ter uma formação, mas não sabia se atuaria como professor.

Cristina, a única mulher que fez parte da pesquisa, nasceu em 1991, sua mãe tem o Ensino Médio completo e o pai tem uma empresa e é graduado em *Marketing*. Os pais sempre defenderam a importância dos estudos na vida de Cristina. Sempre pagaram escola a fim de tentar garantir uma boa formação inicial, pois, só assim, poderia dar continuidade aos estudos, ter uma formação e conseguir um bom emprego. Ela sempre estudou na mesma escola, essa que se voltava bastante para atividades culturais. Cristina sempre participou de todas as atividades que aconteciam na escola. Apenas no Ensino Médio a proposta da escola muda, o ensino se volta para o vestibular, é quando as primeiras dificuldades com as disciplinas começam para Cristina. Ela se adapta ao modelo de estudo da escola no mesmo momento que a Educação Básica está para se concluir, isso é em 2008. Em 2009, Cristina começa um curso superior em Moda, permanecendo durante o primeiro semestre apenas. Já em 2010, ela faz um curso pré-vestibular e, em 2011, ingressa no curso de Licenciatura em Matemática. O ingresso na graduação vem acompanhado de grandes dificuldades de aprendizagem por parte de Cristina e ela chega a cogitar a possibilidade de parar os estudos. Porém, com metade do curso completo, mesmo apresentando grandes dificuldades, ela disse que vai concluir a Licenciatura em Matemática para ter uma formação.

Escola?!

Conforme se observa pelas relações indicadas entre os sujeitos e a escola, essa é tida como um lugar onde se estabelecem diversos tipos de relações, sobretudo relações de aprendizagem e relações sociais. As escolas pelas quais esses sujeitos passaram tem algo em comum: contam com documentos e parâmetros para nortear o seu funcionamento, isto é, normas internas e normas externas, como o Projeto Político Pedagógico e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), respectivamente. Se, por um lado, a escola dispõe de certa autonomia, por outro lado, ela está estruturada seguindo um currículo, explícito e oculto, que abrange diversas esferas.

No entanto, não se pode falar de *uma* escola em que todos compartilhem da mesma percepção, por mais que se trate do mesmo prédio escolar, período e sujeitos envolvidos nessa relação. Isso porque cada um, em sua singularidade e trajetória pessoal, incorpora e significa um fato da sua maneira. A existência de um currículo obrigatório nacional não garante, e não deve garantir, uma educação igual para todos, pois suas necessidades, interesses, competências e habilidades não são iguais, inclusive, muitas vezes, são emergentes dessa diversidade da escola, conforme se pode notar pelas trajetórias retomadas anteriormente.

A diversidade na escola acontece em muitos âmbitos. A estrutura física da escola é um dos fatores que contribuem para o seu funcionamento, se pensar sua localidade e o seu entorno, acessibilidade e condições materiais para o desenvolvimento do trabalho dos sujeitos que compõem essa relação. Esses sujeitos são muitos e não devem se limitar a professores e alunos, mas todos os funcionários desse ambiente, mesmo aqueles que atuam na gestão, como diretores, coordenadores e assistentes. O espaço escolar também serve como meio para educar, veja o exemplo que segue. A limpeza de uma sala de aula, desde o chão e paredes à lousa e carteiras, por si só, não garante o bom andamento de uma aula, mas pode contribuir para isso. Quem deveria garantir a higiene desse lugar são os próprios sujeitos que nele estão, os professores e os alunos, porém, para assegurar o asseio, existem os funcionários de limpeza. Há também questões burocráticas e questões de secretaria que interferem e influenciam no funcionamento da escola. Os pais dos alunos e seus responsáveis também compõem a relação escola, ou ainda, a comunidade que cerca envolve a escola.

Os apontamentos acima contribuem para que a escola não seja considerada como uma única escola para todos. Ainda nessa perspectiva, as experiências escolares dos sujeitos da escola também são bastante diferentes, o que não quer dizer que não exista semelhança. Porém, o objetivo aqui é dar visibilidade a algumas dessas diferenças por meio da ideia de diversão.

Escola como *diversão* na percepção dos sujeitos

A palavra escola, que deriva do grego *schole*, em sua origem, está associada ao ócio, ao lazer. A escola existe desde a antiguidade clássica e o tempo e espaço do ócio era utilizado para a reflexão da vida, era um lugar para poucos. A escola só era possível, pois existia alguém para garantir outras atividades que não cabiam na escola, como o trabalho e a política, por exemplo. Em meio a tantos conflitos e disputas de espaço, será que é possível pensar, em algum nível, a escola na sociedade contemporânea como a *schole* grega? Qual é o lugar da escola hoje? Não existe uma única resposta para tal questão, tampouco é possível esgotar a pergunta, já que cada sujeito faz sua própria escola, claro que dentro das suas limitações. Retomando o objeto principal da discussão aqui travada, será discutido o sentido da diversão na escola.

Se procurada em qualquer dicionário, a palavra *diversão* tem algumas concepções, como o de divertimento ou a mudança de rumo ou direção. Frequentemente, apenas o primeiro aspecto é levado em consideração e o papel da diversão fica pela alegria, brincadeira, distração, entretenimento, festa, lazer, passatempo, recreação e prazer. Talvez por isso, os anos iniciais na escola venham, de modo geral, mais acompanhados da diversão do que seus anos posteriores que exigem um trabalho mais custoso se considerado o nível de exigência intelectual. A seguinte apresentação do termo é bastante sugestiva para a discussão que seguirá:

A palavra "di-versão" vem do verbo *vertere*, voltar ou voltar-se; A di-versão quer dizer em seu sentido primário apartar-se de algo e, portanto, voltar-se para outra coisa. O correlato da di-versão é a conversão: aparto-me de uma coisa e me converso ou me volto a outra. Em espanhol há outras palavras também interessantes: "entretenimento"; ou "recreio"; nos recreamos em algo, reprimamos as coisas, lhes damos frescor, as fazemos novas. De certo modo, a diversão é uma suspensão da vida real, que quase sempre é fatigante; Às vezes se está simplesmente cansado; outras vezes, e isto é mais grave, se está *cansado da vida*, ou sente-se-lhe o peso ou o pesar. A diversão é então a

suspensão desse peso, um descanso ou alívio, e para isso um desvio: deixo de momento o peso da vida e me volto para outra coisa. [...]. Esta é uma função essencial da diversão. Tem porém outra mais positiva: a dilatação da vida. A diversão me enriquece, me leva a outros lugares, presenças, paisagens, histórias; [...] Uma das dimensões mais interessantes da diversão é a sua *antecipação*, que tem relação com sua frequência. [...] Quando o prazer ou a diversão são imediatos, constantes, frequentes, esse gozo da antecipação diminuir ou desaparece. (MARIAS, 1989, p.206)

Ao conhecer as relações estabelecidas entre os sete colaborados de pesquisa e as escolas pelas quais passaram em suas vidas, constata-se que a diversão é trazida em diferentes, conforme se discutirá a seguir. O primeiro aspecto relevante se fez nos casos de Bruno e Henrique, cujas condições econômicas não eram tão favoráveis. As perspectivas, sobretudo profissionais, conseqüentemente as condições materiais, dadas suas trajetórias, eram bastante limitadas. Ambos de famílias bastante humildes, estudantes da escola pública durante a vida inteira, a escola serviu-lhes, não exclusivamente, como suspensão da realidade. A escola servia como um lugar de destaque tanto para Bruno quanto para Henrique, por fatores diferentes. No caso de Bruno, ele que sempre gostou de estudar, aprender novas coisas, tinha bastante facilidade e era o primeiro da sala, era reconhecido pelos colegas e também pelos professores, fazendo com que tivesse atenção dos outros. Esse lugar de destaque possibilitou, inclusive, relações de namoro, pois, segundo ele, por mais que não fosse dos mais bonitos, algumas meninas tinham-no como um rapaz responsável e que poderia dar certo na vida. Além disso, alguns episódios escolares envolvendo professores foram bastante marcantes na vida de Bruno. Por exemplo, quando estava na 8ª série do Ensino Fundamental e a sua professora de Ciências gostou tanto de um trabalho dele e não lhe deu apenas um dez, mas apresentou o trabalho em outras escolas. Ou, então, quando, em um concurso de redação, ficou entre os primeiros colocados da sua escola e ganhou um livro. Já no Ensino Médio, a escola promoveu um passeio cultural e Bruno, apesar de demonstrar

bastante interesse naquilo, passava por muitas dificuldades dentro de casa, sobretudo financeiras. Com grande esforço, sua mãe lhe deu R\$ 5,00 para que pudesse participar da atividade e, para sua surpresa, a professora responsável, sabendo da situação de Bruno, lhe pagou o passeio de modo que pudesse utilizar aquele dinheiro para ajudar em casa. Foi um dia bastante feliz para Bruno, pois, além de participar do passeio com os colegas, tinha o reconhecimento da professora e não tinha prejudicado sua família. Durante a graduação, Bruno disse que seu pai ainda não valorizava os estudos, mas isso mudou quando em uma conversa Bruno começou a falar do seu emprego de professor, de como eram as suas condições de trabalho e o quanto era valorizado financeiramente. O pai, humilde e sem muita instrução, ficou bastante surpreso, pois para ele não era possível ganhar tanto quanto Bruno tinha dito. Bruno lhe disse que se tivesse começado a estudar mais cedo e que se continuasse estudando, poderia ganhar ainda mais.

Com Henrique a situação foi um pouco diferente, uma vez que não tinha facilidade em questões de aprendizagem, pelo contrário. Ele reconhecia nos colegas a facilidade com as disciplinas, sobretudo a capacidade de argumentação. Por mais que quisesse e tentasse ser igual, ele não conseguia. Sendo assim, para garantir seu lugar de destaque, recorria a outros recursos, a força física. No geral, a escola é um lugar onde acontecem relações de aprendizagem. Para Henrique, a escola que se fazia como uma obrigação em sua vida, era um lugar para brigar. Ele sabia da sua força física e também da sua agressividade, sobretudo pelas condições que vivia fora da escola, e reproduzia isso com os colegas. Todos o temiam. Henrique chegou a perder um ano escolar e foi morar com sua avó, para aproveitar mais a escola e melhorar seu rendimento. Segundo ele, foi uma das melhores épocas da sua vida. As diferenças começavam, em primeiro lugar, pela alimentação, tanto na casa da sua avó, que tinha leite no café da manhã, por exemplo, e da merenda da escola, pois era uma escola municipal e a merenda, para ele, era muito melhor do que a da escola estadual onde estudava. Além disso, durante muito tempo,

principalmente no final do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, a escola era tida como um espaço de socialização apenas. Na própria sala de aula, se reunia com os colegas para ficar conversando e brincando. No geral, disse ter bastante medo e respeito por seus professores, isso porque eram visto como autoridade. Então, de alguma maneira, a escola lhe ensinou valores, podendo servir como dilatação da realidade.

Para além dos valores pessoais, também existiram situações de aprendizagem que foram valorizadas por Henrique. No Ensino Médio, Henrique gostava bastante das aulas de química, pois além de acompanhar um programa de televisão que tratava de alguns assuntos que via em aula, o professor trabalhava com experiências. Para Henrique, aquilo era fantástico e tanto em casa, quanto na sala de aula, ele participava e se dedicava às atividades. A suspensão da realidade decorrente da escola, como vinha sendo discutida, não aconteceu apenas durante a Educação Básica. Depois de concluir a escola, Henrique trabalhou durante bastante tempo em empresas *de telemarketing*, onde não tinha perspectiva alguma de crescer profissionalmente. Porém, acabou conhecendo pessoas que tinham um pouco mais de instrução do que ele, que pensavam e agiam diferente, principalmente porque seu vocabulário era bastante limitado e o dessas pessoas não. Para ele, essa limitação é decorrente da maneira como cursou a escola. Henrique associou as habilidades dessas pessoas ao investimento que tinham feito nos estudos, pois faziam faculdade. Foi quando, pela primeira vez, Henrique cogitou a possibilidade de fazer um curso de nível superior e entrou, em um primeiro momento, em uma faculdade privada e, posteriormente, conseguiu a transferência para USP, conforme assinalado anteriormente. Ele sempre teve bastante dificuldade na escola e na faculdade não era diferente. Precisou se dedicar bastante aos estudos para começar a acompanhar as turmas. Até que, em um dado momento, percebeu que aprender não era apenas uma habilidade em decorar, mas que estava relacionado à capacidade de interpretar e estabelecer relações. Foi quando seus hábitos começaram a mudar, pois passara a dedicar boa parte do seu tempo aos estudos. Já não saía mais

para curtir com os amigos com tanta frequência. Além disso, começou a perceber que existia a possibilidade de ter uma condição de vida melhor, que era possível progredir na sua carreira profissional. Consequentemente, se deu conta que existia uma lacuna cultural na sua vida, que ainda o limitava em algumas situações, tudo por causa da maneira como passou os anos na escola. Sabendo dessa necessidade, em seus planos, Henrique disse que faria um curso pré-vestibular e que continuaria estudando. Ele disse que um momento importante da sua vida, quase já no final da graduação, foi perceber de onde tinha saído e onde tinha conseguido chegar. Em sua adolescência, as drogas e o crime eram muito frequentes nos grupos que frequentava e sabia que a USP, lugar onde conseguiu chegar, não era para muitos. Isso fez bastante diferença para ele, pois começou a valorizar a vida de uma maneira diferente.

Nos outros cinco casos, a questão da diversão aparece muito mais como dilatação ou antecipação da vida do que como suspensão da realidade. Um fato que pode ter relação com isso é o incentivo aos estudos por parte dos pais, sobretudo pelo nível de estudo dos seus familiares. Em todos os casos, pelo menos um membro da família tinha grau superior. No caso de Lucas, não eram os pais, mas todos os irmãos mais velhos. Já no caso de Leandro, que não tinha nenhum parente direto com formação superior, tinha alguns tios de consideração que incentivavam bastante os estudos dos seus filhos, o que foi grande influência para família de Leandro. Todos tiveram alguma dificuldade na escola: relações pessoais, relações com a aprendizagem, dificuldades financeiras e até mesmo o acesso à escola. Porém, em algum momento, a escola lhes propiciou a consciência de que os estudos eram importantes e o desejo em continuar estudando, após a conclusão da Educação Básica. Thiago, ao longo do Ensino Médio, já sabia que faria faculdade, pois, como já foi dito, tinha um primo que cursava Direito e esse sempre serviu como influência positiva na sua vida, queria seguir seus passos. Além disso, já sabia que seria professor. No início, tinha algumas dúvidas de qual disciplina lecionaria porque também gostava da área das Ciências Humanas, apesar de ter

mais facilidade com as disciplinas nas Exatas. Bem como Thiago, Lucas, também sabia que seguiria como professor. Isso porque nunca pensou em sair da escola. Foi lá onde constituiu seus laços de amizade, aprendeu tudo que sabe e passou os melhores momentos da sua vida. Por causa de alguns professores marcantes, sobretudo do curso pré-vestibular que fez, optou por Matemática, além de ser a disciplina que mais gostava e que tinha facilidade na época da escola.

Enquanto Thiago e Lucas já projetavam ser professor, ainda na escola, o mesmo não aconteceu com Eduardo, Leandro e Cristina. Se eles sabiam que continuariam os estudos após concluírem a Educação Básica, a princípio, a área de interesse era outra. Todos eles optaram, em algum momento das suas vidas, pelo curso de Engenharia. O irmão de Eduardo, também grande inspiração, tinha cursado Engenharia e era bem sucedido em questões profissionais. Além da projeção que já acontecia na escola, Eduardo percebia existir diferenças entre os amigos de onde morava e os amigos da escola, mas essas comparações só foram feitas em festas escolares que ele convidou seus amigos para participar. Ele disse que o jeito de se vestir e de se portar era bastante diferente entre os grupos. A escola também propiciou situações culturais em sua vida, por exemplo, as feiras do livro que aconteciam na escola, pois sabia da existência de outras feiras do livro, mas não participaria se não fosse em sua escola. Já Leandro, depois de passar por grandes dificuldades pessoais no início do Ensino Fundamental, que acabaram por prejudicar seu rendimento escolar, começou a participar de um projeto de Física em uma instituição religiosa que frequentava com seus pais. Foi quando começou a despertar seu interesse nos estudos, já que estava bastante desmotivado. Isso aconteceu no último ano do Ensino Fundamental II, 8ª série da época. Ele percebeu que estudar poderia contribuir em muitos aspectos, inclusive, nas formas de se relacionar com as pessoas, por meio dos interesses e assuntos em comum que poderiam surgir. Chegou a participar de competições por causa desse projeto e ganhou prêmios por isso. O projeto de Física e os bons resultados lhe fizeram optar pelo curso de Engenharia, mas,

apesar de frustrado, Leandro ingressa na Licenciatura em Matemática. Na graduação, ele começa a participar de um projeto das Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e, pela primeira vez, começa a se interessar pela carreira de professor.

Com Cristina não foi muito diferente. Durante toda sua vida na mesma escola, instituição essa que valorizava bastante aspectos culturais na formação dos seus alunos, com muitas atividades para além da sala de aula, como música e teatro. Sempre bastante interessada, participava de tudo que a escola lhe oferecia. Nunca teve dificuldades nas disciplinas escolares e nos últimos anos do Ensino Fundamental II foi convidada a participar de um projeto de Matemática em que ajudaria outros alunos através de plantões de dúvidas. Apesar das dificuldades que acompanharam a transição para o Ensino Médio, Cristina pensava em prestar Engenharia por causa de dois de seus professores. A disciplina mais difícil para ela foi Física, sendo a sua primeira recuperação. Mas a estratégia de um de seus professores em fazer experiências científicas contribuía bastante para seu entendimento. Depois da escola e do curso de superior de moda que fez durante um semestre, Cristina ingressou, em 2011, na Licenciatura em Matemática. Durante sua graduação, Cristina passou por grandes momentos de dificuldades com a Matemática, chegando a cogitar a possibilidade de parar com os estudos, segundo assinalado anteriormente. Porém, a entrada em um projeto de iniciação científica, que acontecia dentro da sala de aula em escolas públicas de São Paulo, começou a despertar o interesse nela para continuar e, talvez, seguir como professora. Ela não tem interesse em trabalhar durante sua graduação, pois, por um lado, há incentivo por parte dos seus pais em relação aos estudos e, por outro lado, ela acredita que só pode atuar numa área depois de ter formação para isso.

Todos os meninos, inclusive Eduardo que tinha dificuldade para se relacionar com as pessoas na escola, tiveram o futebol como uma marca muito forte na escola. Para eles, o futebol era um tempo e um espaço deles e para eles, momento em que podiam ser eles mesmos. Em alguns casos,

como no de Bruno, Henrique e Leandro, era uma situação de destaque. Leandro chegou a jogar futebol profissionalmente, mas, ainda na escola, optou por dar continuidade aos estudos e seguir outra carreira, o que, na época, foi uma grande decepção para o pai.

Divertir-se como parte da formação: algumas considerações finais

Foi possível perceber que em muitos momentos das vidas escolares dos colaboradores, durante ou mesmo depois da conclusão da Educação Básica, as situações vivenciadas por eles se faziam em alguma das concepções da diversão, suspensão, dilatação ou antecipação da realidade, como foram apresentadas. Em alguns casos, uma realidade difícil, das dificuldades financeiras e falta de reconhecimento às dificuldades de aprendizagem e falta de interesse enfrentadas eram substituídas por situações de destaque e prazerosas, algumas que aconteciam na escola, ou por causa dela, mas que talvez não aconteceriam em outros lugares. Entretanto, essas mesmas situações de suspensão da realidade convergiam em alguma instância para momentos de aprendizagem, enriquecimento e engrandecimento da vida, ou seja, de dilatação da vida. A própria mudança de rumo nas suas trajetórias, muitas vezes, tiveram como marcas esses momentos que fugiam às realidades vividas, por exemplo, a opção por ingressar em um curso de nível superior ou mesmo continuar com a graduação. Além disso, não se pode esquecer dos momentos de felicidade e entretenimento propiciados pela escolas, esses que contribuem para a ideia mais comum da diversão, o da alegria. Os apontamentos, como foram feitos, contribuem para pensar que, em sua origem, em sua essência, a escola já é um lugar de diversão e, talvez, não precise disputar lugar com outras instituições, instrumentos e meios, uma vez que é ela que, em alguma instância, possibilitar melhores condições de vida.

Referências

MARIAS, Julian. **A felicidade humana**. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006. p. 359-371.

NACARATO, Aldair Mendes. A escrita nas aulas de matemática: diversidade de registros e suas potencialidades. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 31, p. 63-79, 2013.

NACARATO, Aldair Mendes. **Práticas docentes em educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013a.

NACARATO, Aldair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes de sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: EFC, 2012. p. 208-225.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212.

SANTOS, Renan Marcel Barros dos. **Sentidos e contribuições da escola para os projetos pessoais de licenciandos em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Orientadora: Rita de Cassia Gallego.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de; UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe (Org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.** Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-268.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José de; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad. **Viver e narrar: experiências e práticas de professores de matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

Prof. Ms. Renan Marcel Barros dos Santos

Universidade de São Paulo - Brasil

Professor de Matemática da rede privada de ensino

Grupo de Pesquisa: Novas Arquiteturas Pedagógicas

E-mail: renan.marcel.santos@gmail.com.

Prof^a Dr^a Rita de Cassia Gallego

Universidade de São Paulo - Brasil

Programa de pós-Graduação em Educação

Núcleo de Apoio à Pesquisa (USP)

Grupo de Pesquisa: Novas Arquiteturas Pedagógicas

E-mail: ritagallego@usp.br

Recebido em: 21 de setembro de 2015

Aprovado em: 16 de novembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

Formación con técnicas narrativas para estudiantes desventajados: el proyecto INSTALL

Training through narrative tools for underachieving students: the
install PROJECT

Formação a partir de técnicas narrativas para estudantes com
baixo rendimento: o projeto INSTALL

José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla – Espanha

María Teresa Padilla-Carmona
Universidad de Sevilla – Espanha

Resumo

O presente texto está inscrito no âmbito do projeto europeu de pesquisa *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN; www.installproject.eu), desenvolvido entre outubro de 2011 e março de 2014, com a participação de universidades da Itália, Romênia, Irlanda e Espanha. O projeto levou a cabo uma ação de investigação e intervenção com estudantes em desvantagem educativa, com a intenção de promover a inclusão social e evitar a evasão através de uma formação baseada em técnicas narrativas. O objetivo do INSTALL foi desenvolver a competência chave do “aprender a aprender” e da reflexividade na universidade, mediante um

training dirigido a estudantes com baixo desempenho através da experimentação de uma metodologia inovadora, o chamado Itinerário de Mediação Narrativa (IMN). Os resultados da avaliação do projeto mostram a validade da metodologia empregada. A implementação positiva do projeto em quatro países europeus garante a solidez do enfoque, do processo e dos resultados do projeto INSTALL, que pretende afetar de maneira significativa a formação e o acompanhamento dos estudantes universitários, dentro e fora da Europa. O projeto teve implicações nas políticas universitárias, no êxito acadêmico dos estudantes, nos processos de orientação pessoal e universitária, bem como para a inovação das metodologias de formação.

Palavras-Chave: Estudantes universitários de baixo rendimento. Formação narrativa. Inclusão universitária.

Abstract

This text is referred to the European research project *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, no. 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN; www.installproject.eu), developed between October 2011 and March 2014, with the participation of universities from Italy, Romania, Ireland and Spain. The project has carried out research and intervention of disadvantaged university students, in order to promote social inclusion and prevent early dropouts through a training based on narrative techniques. INSTALL objective has been the development of the acquisition of the key competence "Learning to learn" and reflexivity in the University, using a training aimed at disadvantaged students through experimentation of an innovative methodology, the so-called Narrative Mediation Path (NMP). The results of the evaluation of the project show the validity of the methodology used. The project has implications for university policies, the improvement of academic success, personal and academic orientation processes, and innovation of training methodologies.

Key words: Disadvantaged students. Narrative training. Widening participation.

Resumen

Este texto está referido al proyecto europeo de investigación *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN; www.installproject.eu), desarrollado entre octubre de 2011 y marzo de 2014, con la participación de universidades de Italia, Rumania, Irlanda y España. El proyecto ha llevado a cabo investigación e intervención sobre estudiantes universitarios en desventaja, a fin de promover la

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 159-179	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

inclusión social y evitar la deserción temprana por medio de un training basado en técnicas narrativas. El objetivo de INSTALL ha sido el desarrollo de la adquisición de la competencia clave de “aprender a aprender” y de la reflexividad en la universidad, mediante un *training* dirigido a estudiantes desventajados a través de la experimentación de una metodología innovadora, el llamado *Itinerario de Mediación Narrativa* (IMN). Los resultados de la evaluación del proyecto muestran la validez de la metodología empleada. La implementación positiva del proyecto en cuatro países europeos garantiza la solidez del enfoque, proceso y resultados del proyecto INSTALL, que aspira a influir de manera importante la formación y el acompañamiento de los estudiantes universitarios, dentro y fuera de Europa. El proyecto tiene implicaciones para las políticas universitarias, la mejora del éxito académico, los procesos de orientación personal y académica, y la innovación de las metodologías de formación.

Palabras-claves : Estudiantes universitarios desventajados. Formación narrativa. Inclusividad universitaria.

Este texto¹ está referido al proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, n° 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), desarrollado entre octubre de 2011 y marzo de 2014, que ha llevado a cabo investigación e intervención sobre estudiantes universitarios en desventaja, a fin de promover la inclusión social y evitar la deserción temprana por medio de herramientas narrativas. Han participado cuatro países europeos (Italia, Irlanda, Rumania y España), realizando un total de 16 seminarios de formación, con una participación de en torno a 200 estudiantes.

En primer lugar, abordamos el contexto universitario español. Después comentamos los fundamentos teóricos del proyecto y nos

¹ Este trabajo es un producto parcial del proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, n° 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), dirigido por la Dra. María Francesca Freda de la Universidad Federico II de Nápoles (Italia), y en el que participaron, además, los siguientes socios: National School of Political and Administrative Studies (Bucharest, Rumania), National University of Ireland in Maynooth (Ireland) y la Universidad de Sevilla (España). Agradecemos muy especialmente el trabajo de nuestro colega José Manuel Lavié-Martínez, investigador del proyecto INSTALL en la Universidad de Sevilla (España). La información y perspectivas que se ofrecen en esta comunicación reflejan únicamente el punto de vista de los autores, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea podrán ser consideradas responsables de las opiniones contenidas en el presente texto.

centramos específicamente en el concepto de mentalización, sobre el cual se basa la metodología de mediación narrativa. La mentalización es una competencia reflexiva que alude a la capacidad para entender los propios estados mentales así como los de los demás (FONAGY, 2002). Posteriormente, describimos cómo hemos aplicado la metodología *Narrative Mediation Path* (NMP) en el contexto español, con cuatro grupos de estudiantes. El curso del proyecto INSTALL ha constado de siete sesiones en las que se trabaja con cuatro módulos narrativos (Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal) y se usan diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización, y ayudar así a mejorar los recursos personales, incrementar el rendimiento académico y finalizar los estudios. Finalmente, se describen los principales logros y resultados de la aplicación del itinerario de mediación narrativa en el conjunto de los estudiantes que han participado en el proyecto, y se realizan algunas reflexiones sobre sus implicaciones.

Introducción

El sistema universitario español es relativamente abierto en tanto que las estadísticas muestran que cada vez más acceden a las universidades públicas estudiantes cuyo perfil es más diversificado respecto al alumnado tradicional. Por ejemplo, de acuerdo con los datos más recientes proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el 29.9% de los estudiantes universitarios tienen 25 años o más, siendo especialmente destacable el hecho de que la tasa de crecimiento en la última década de este perfil de estudiantes es del 167.6%. De acuerdo con Eurostudent IV, el sistema universitario español se clasifica como *en transición*, pues existe escasa representación de estudiantes procedentes de familias con escaso nivel de formación, aunque el porcentaje de estudiantes procedentes de un nivel educativo superior es relativamente bajo (ORR; GWOSĆ; NETZ, 2011).

Según un informe realizado por encargo de la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (MICHAVILA, 2012), en las universidades españolas la tasa de abandono de estudios es del 13.8%, aunque esta cifra es variable según el ámbito de especialización, pudiendo alcanzar el 28.8% en las carreras del ámbito humanístico. El mismo informe señala también que la tasa de rendimiento (relación entre el número de créditos superados respecto al número de créditos en que se matriculan) de nuestros estudiantes no es todo lo óptima que cabría esperar (72.1%), siendo especialmente destacable que en los primeros cursos (alumnos que han superado menos de 60 créditos) alcanza valores demasiado bajos (48.1%).

Cabe pensar que el rendimiento de los estudiantes no tradicionales puede verse afectado por sus peculiares condiciones sociales, familiares y educacionales. Por lo tanto, no basta con facilitar su acceso a los estudios universitarios, sino que también es necesario apoyar su progreso académico. Un informe de la OCDE (SANTIAGO et al., 2009) sugiere que se presta escasa atención al progreso del estudiante en los estudios terciarios, existiendo poco apoyo especial o medidas de seguimiento para ayudar a aquellos estudiantes que experimentan más dificultades.

La investigación disponible muestra que los estudiantes con desventaja se ven afectados por un bajo logro académico en el primer año académico, socavando toda su experiencia académica e incrementando en última instancia su exposición a la exclusión social y al abandono. Los determinantes de los estudiantes en desventaja son similares, si no equivalentes, a los denominados “estudiantes no tradicionales” (MERRILL; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2010; PADILLA-CARMONA, 2012). De esta manera, nuestro proyecto forma parte de una corriente reciente, que comienza a extenderse por toda Europa, que pretende promover la equidad, la eficiencia y la excelencia en la enseñanza superior, mediante la mejora del acceso para grupos infrarrepresentados. En el caso español, es evidente la actualidad de este tema. En efecto, las universidades españolas han multiplicado por

diez el número de estudiantes a lo largo de los últimos treinta años, pasando de 150.000 estudiantes a un millón y medio, aproximadamente (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2010). Los debates recientes sobre el abandono universitario, la política de becas, el aumento de las tasas y la incidencia de la crisis económica en los estudiantes universitarios están llevando al primer plano del debate público la necesidad de desarrollar medidas de apoyo para estudiantes más vulnerables desde un punto de vista económico y académico.

El proyecto INSTALL promueve la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender en el ámbito universitario, a través del desarrollo e implementación de un curso de formación centrado en las herramientas narrativas. Esta metodología narrativa se pretende promover el desarrollo de la competencia reflexiva, y se basa en la mentalización de la experiencia de aprendizaje por parte de los individuos. El proyecto INSTALL tiene dos objetivos principales:

- Conseguir que los estudiantes universitarios desarrollen competencias que utilizarán durante su trayectoria educativa de la Universidad, así como en el mundo del trabajo.
- Contribuir a la disminución del fenómeno del abandono de estudios a través de formas innovadoras de mediación narrativa. El objetivo es facilitar que los estudiantes en desventaja puedan aprovechar plenamente los beneficios de la educación superior en una perspectiva de aprendizaje permanente.

En los siguientes apartados desarrollamos los aspectos esenciales de la formación que ha promovido INSTALL en un grupo de estudiantes en desventaja de la universidad de Sevilla. En primer lugar, sintetizamos las bases teóricas desde las cuales se sustenta la estrategia de mediación narrativa que constituye la principal innovación del proyecto. Posteriormente, se explica el itinerario de mediación narrativa y cómo este ha sido trabajado en un curso de formación. Finalmente, presentamos los

principales resultados alcanzados por los participantes en la experiencia, acudiendo a las voces de los estudiantes, recogidas mediante entrevistas semiestructuradas.

Fundamentos teóricos del proyecto INSTALL

En este apartado, abordamos la fundamentación teórica del proyecto INSTALL, que se basa en la mediación narrativa como estrategia para favorecer un aprendizaje autónomo susceptible de mejorar la inclusión educativa y social de los estudiantes en situación de desventaja.

Como instrumento de formación, las herramientas narrativas estimulan la producción y apropiación del conocimiento, permiten la aplicación del conocimiento disciplinar a los contextos personales y sociales cercanos, y tienen una gran fuerza motivadora. Debido a todo esto, las historias de vida son útiles para potenciar la motivación en contextos de aprendizaje, centrados en la vida de los estudiantes, favoreciendo así un nivel de formación capaz de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Estos métodos tienen mucho que aportar a la enseñanza en materia de ciencias sociales como la antropología cultural, los estudios culturales, la sociología, la pedagogía, la psicología, el trabajo social y la comunicación.

El aprendizaje por experiencia y la interacción comunicativa, constituyen la base para el aprendizaje y el cambio (STEINER, 2003; NARANJO, 2004). A través del aprendizaje, el alumno se desplaza simbólicamente de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la actividad, del egoísmo al altruismo, de la auto-rechazo a la auto-aceptación, de la imitación a la originalidad, de la estrechez de sus intereses a una mayor amplitud de los mismos (FRASER, 1995). En esta perspectiva, el intercambio de escritos autobiográficos y narraciones en voz alta en grupos pequeños a menudo promueve el apoyo y la comprensión para que los participantes reflexionen sobre sus vidas, en un ambiente informal de intercambio (BIESTA et al., 2011; DOMINICE, 2000).

La mediación narrativa se basa en el concepto psicológico de la mentalización que es la capacidad de comprenderse a sí mismo o el estado mental de otra persona. La mentalización, también conocida como la competencia reflexiva o función reflexiva (FONAGY, 2002; ALLEN y FONAGY, 2008; MEEHAN et al., 2009), a nivel universitario, permite a las personas tomar conciencia de sus estados mentales, así como de los estados mentales de los demás (pensamientos, creencias, emociones, deseos, motivaciones) y reconocer, elaborar y modular emociones a lo largo del proceso de aprendizaje. La mentalización es clave para que los aprendices utilicen estratégicamente las acciones cognitivas relacionadas con cada estado mental (interpretar, razonar, anticipar, recordar, codificar, etc.), para comunicarse de manera eficaz y para interactuar con otros.

Según Fonagy (2002), la mentalización es una capacidad imaginativa en el sentido de que permite a las personas imaginar e interpretar los estados mentales de sí mismas y los demás. Entendida como una función y no un rasgo de la personalidad, la mentalización es una competencia y se puede desarrollar dentro y a través de las relaciones interpersonales. La competencia reflexiva/mentalización permite al individuo conectar los estados mentales y los comportamientos. Comienza a desarrollarse en el niño a partir de los 3 a 4 años, conforme este va entendiendo que las acciones de su/sus padres están motivadas por sus estados mentales. Su desarrollo solo puede tener lugar dentro y a través de las relaciones de apego seguras con las figuras parentales o figuras con una función importante (cuidadores).

Sin embargo, la mentalización puede desarrollarse, mejorarse y promoverse durante toda la vida de la persona, en el contexto de sus relaciones significativas con los cuidadores sustitutos, como los maestros, los adultos significativos, educadores, terapeutas, etc. Por tanto, la mentalización tiene una fuerte connotación interpersonal, en tanto que se activa y desarrolla dentro de relaciones en las que el cuidador tiene un papel muy activo. Asimismo, la reflexividad implica también la

comprensión de los estados mentales de los demás; la reflexividad no está completa si no existe un análisis de dichos estados.

Los estudios en este campo se han centrado en la intervención con niños que son víctimas de acoso escolar y, en general, con personas que han experimentado violencia y abuso dentro de la familia y de la escuela, o que tienen un déficit en su capacidad de mentalización (FONAGY et al., 2009). Estos autores han hecho hincapié en el importante papel de la mentalización en la mejora de los procesos de aprendizaje, y han demostrado, a través de una extensa investigación, que el desarrollo de la mentalización en los niños que participan en programas de mentalización en la escuela ha propiciado una mejora en los procesos de aprendizaje y el consiguiente aumento de su rendimiento escolar. De hecho, a través de la creación de una relación de confianza (= mentalización) con un cuidador de mentalización (como un docente capacitado en el avance en los supuestos teóricos y metodológicos de la mentalización), el estudiante puede verse a sí mismo como un individuo capaz de "producir", no solo un comportamiento agresivo, sino también conductas de adaptación. El maestro o instructor ofrece al niño/estudiante una base segura cuando le ayuda a reflexionar sobre sí mismo, sus estados mentales y los estados mentales de los demás, que están en la base de su comportamiento disfuncional, aprendiendo así a comprender posibles alternativas a sus conductas.

A pesar de la gran cantidad de estudios e intervenciones llevadas a cabo en contextos de formación, son escasos los estudios enfocados a promover la mentalización en un contexto académico. En particular, el estudio de PADYKULA y HORWITZ (2011) se centró principalmente en los métodos para medir la función reflexiva de los estudiantes de trabajo social en el contexto académico. Afirmaron que es posible medir la mentalización utilizando indicadores tales como la empatía y las habilidades interpersonales, que son considerados como componentes importantes de esta, y las competencias que se espera que los estudiantes de trabajo social adquieran durante su formación universitaria.

Ante la escasez de intervenciones e investigaciones sobre mentalización en un contexto académico, INSTALL pretende ser una intervención innovadora que promueve la función reflexiva de los estudiantes universitarios. INSTALL permite al alumno desarrollar una competencia reflexiva que le facilite aprender a aprender de una manera estratégica y adaptada a su contexto.

Método

El curso de mediación narrativa que se ha implementado en este proyecto ha tenido como objetivo desarrollar y mejorar el aprendizaje de competencias clave. La metodología se apoya en cuatro módulos narrativos (*Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal*) y usa diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización en los estudiantes, y para ayudarlos a incrementar su rendimiento y finalizar sus estudios.

Participantes

El grupo objetivo del proyecto es el de los estudiantes universitarios que cumplen con dos criterios esenciales. Un criterio se refiere al rendimiento académico, pues se han buscado estudiantes que llevan retraso en su itinerario universitario en la realización de sus cursos y exámenes, y/o estudiantes con un promedio de notas bajo. El segundo criterio tiene que ver con factores sociales y personales que evidencian situaciones de desigualdad social. Entre estos factores mencionamos los siguientes: tener bajos ingresos, residir lejos del domicilio familiar, vivir en entornos rurales, tener un promedio bajo en las notas de educación secundaria, pertenecer a una minoría étnica, trabajar a tiempo completo o parcial, tener responsabilidades familiares, ser mayores de 25 años, proceder de una familia con bajo nivel educativo, ser estudiantes de primera generación.

El tamaño óptimo de los grupos es de 20 participantes. Tras ofertar la formación a todo el alumnado de la universidad de Sevilla, finalmente han participado un total de 47 estudiantes en cuatro grupos distribuidos en dos ediciones del curso. En la primera edición participaron 29 estudiantes (14 en el grupo de mañana y 15 en el de tarde). Tras esta primera aplicación, se hicieron introdujeron leves modificaciones en el diseño formativo a fin de mejorarlo a partir de las evaluaciones de los estudiantes y de los formadores. Con posterioridad, se hizo una segunda aplicación en la que participaron 18 estudiantes (9 en el turno de mañana y 9 en el turno de tarde). Los objetivos específicos del curso fueron los siguientes: a) compartir las experiencias personales, familiares y académicas de los estudiantes participantes, mediante técnicas innovadoras y que favorecen la implicación y motivación; b) desarrollar y afianzar la competencia clave de aprender a aprender; c) mejorar las habilidades académicas para la toma de decisiones, la auto-orientación y el uso de los recursos educativos existentes; d) y desarrollar competencias transversales que permitan a los estudiantes construir sus propios recursos y mecanismos de superación de dificultades, ayudándoles a transformar sus capacidades, conocimientos y habilidades para lograr el éxito educativo y profesional.

Desarrollo metodológico

En cada aplicación, los cuatro módulos se implementan en un ciclo de siete reuniones llevadas a cabo por los Formadores de Grupo Narrativo (NGTS) que han sido entrenados en el uso de la metodología (FREDA, 2014). Si bien varían los contenidos, el esquema de trabajo (circuito metodológico) en cada sesión es el mismo y aparece representado en la figura 1.

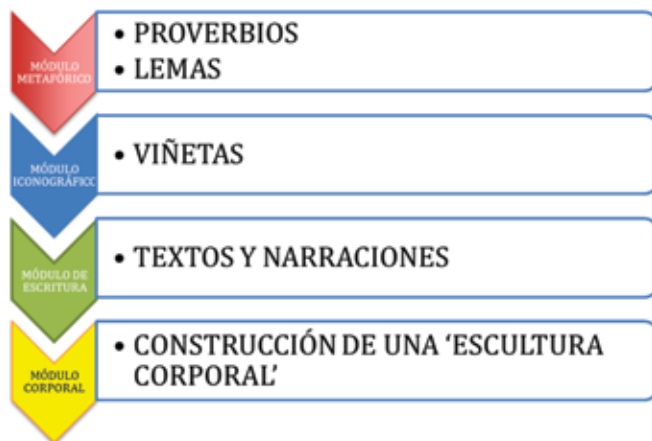
Fig. 1. Desarrollo de las sesiones



Así, cada sesión comienza con un input diferente según el código discursivo que se trabaja (metáforas, imágenes, escritura o cuerpo). A través de cada código discursivo se ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su experiencia en la universidad, en ocasiones, desde una perspectiva sincrónica, focalizada en puntos temporales concretos (por ejemplo, los exámenes), y en otras ocasiones desde un enfoque diacrónico, que implica recorrer toda la experiencia académica. A partir de este estímulo, el estudiante reconstruye su experiencia a nivel individual y después a nivel colectivo por medio del debate grupal y el contraste de experiencias. El circuito metodológico se repite en cada módulo con un progresivo nivel de profundidad. Para apoyar este proceso existe un Dossier de materiales para el estudiante (FREDA, 2014).

En la figura 2 se presentan los contenidos de los diferentes módulos. Como se puede apreciar, la metodología incorpora un cada vez mayor nivel de implicación del alumno, en tanto que se empieza con códigos discursivos poco invasivos (lemas e imágenes) y se van introduciendo niveles más complejos para la reflexión (narraciones y cuerpo).

Fig. 2. Contenidos de los diferentes módulos



De forma global, la metodología ofrece a cada estudiante la oportunidad de comenzar a pensar en sí mismo como un sujeto activo, capaz de influir eficazmente en su carrera universitaria. Además, la combinación de los cuatro códigos narrativos permite aumentar la comprensión del significado de la experiencia universitaria, a la vez que estimula los diferentes niveles del proceso reflexivo.

Un aspecto esencial es el trabajo grupal, que anima a los estudiantes a encontrar distintos significados de su experiencia al activar distintos puntos de vista. Se trata de un intercambio que promueve la identificación de puntos comunes y/o diferenciales, lo que permite entender los estados mentales propios y de los demás. El grupo de iguales no solo da consejos y apoyo, sino que también se constituye en un espejo sobre el que reflejar la propia experiencia.

Evaluación

Todo el proceso formativo ha sido evaluado a través de diferentes medios. Por un lado, los formadores debían cumplimentar una hoja de registro del proceso formativo durante el desarrollo de las diferentes

sesiones en la que daban cuenta de sus impresiones generales de la experiencia en su día a día. Al final del curso, los formadores también cumplimentaban el cuestionario final en el que se recaba toda la información descriptiva sobre cómo se ha desarrollado el curso y las opiniones del formador sobre el mismo.

En cuanto a los estudiantes, los instrumentos de evaluación se han centrado en aspectos y momentos diferentes:

- 1) Formulario de entrada (aplicado antes del curso), para identificar si los estudiantes cumplían los criterios de selección establecidos respecto del rendimiento y sus características sociales.
- 2) Escala de reflexividad (antes y después del curso), que consiste en un instrumento que permite medir la competencia reflexiva a partir de las narraciones de los estudiantes.
- 3) Diferenciales semánticos (antes y después del curso), para explorar las actitudes iniciales y finales sobre sí mismos, sus estudios, etc.
- 4) Cuestionario de satisfacción (después del curso), centrado en conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia formativa en la que han participado.
- 5) Cuestionario de seguimiento (seis meses después del curso), en el que a través de preguntas abiertas y preguntas tipo Likert se recaba información sobre la evolución académica y social que ha tenido el alumnado después de participar en el curso.
- 6) Entrevista de seguimiento (seis meses después del curso), en la que, con un formato abierto y en profundidad, se indaga sobre cómo el curso ha mejorado su experiencia en la universidad.

La información recabada a través de estas estrategias ha permitido, por un lado, mejorar la propuesta formativa de la primera a la segunda edición (evaluación del proceso) y, por otro, determinar los resultados conseguidos por esta en cuanto a competencias de los estudiantes (evaluación de resultados).

Las voces de los estudiantes: experiencias y resultados del proyecto

En este texto, nos centramos en presentar los resultados de las entrevistas de seguimiento, ya que esta estrategia nos ofrece una información rica y en profundidad de las experiencias de los/as estudiantes, una vez transcurridos seis meses de su participación en el curso. Al relatar su experiencia formativa, hay dos cuestiones que emergen de forma destacada en los testimonios de los participantes.

En primer lugar, todos relatan cierta confusión inicial en cuanto a la dinámica formativa que implica el itinerario de mediación narrativa (NMP), y la consiguiente confrontación con sus expectativas de partida. Tanto en las evaluaciones como en las entrevistas mantenidas, los participantes relatan su idea inicial de estar matriculados en un curso sobre técnicas de estudios. A medida que trascurren las primeras sesiones van comprobando que la metodología adoptada en el curso les exige un modo de participación distinto al que están acostumbrados. En algunos de ellos, esta confusión persiste durante el resto de sesiones, y se convierte en frustración por no ver cumplidas sus expectativas iniciales sobre lo que significaría trabajar la competencia de “aprender a aprender”. La mayoría, en cambio, consiguen engancharse progresivamente en el enfoque narrativo y en las distintas técnicas de reflexividad que se van proponiendo:

Todos los que fuimos al curso pensamos que iba a ser otra cosa completamente, e íbamos todos buscando esto, que era lo que realmente necesitábamos, unas técnicas de estudios, unas formas de controlar los nervios, por decirlo de alguna manera, de cómo estudiar, de cómo... cuando lo hablábamos allí, que estábamos en los pasillos esperando a alguien, todo el mundo decíamos, pero esto no es lo que esperábamos (Entrevista 3).

En segundo lugar, se constatan también diferencias relevantes en los niveles de satisfacción y aprovechamiento de esta experiencia formativa, en parte como consecuencia de lo anterior:

Pero sí que es verdad que a mí me dio la sensación de que muchos de los alumnos estaban ahí... al encontrarse con la decepción de no ser lo que esperaban, como que lo dieron todo por perdido. Y ya iban por... “me dan créditos de libre configuración, voy y ya está”. Entonces había un contraste bastante amplio entre los que iban verdaderamente porque se sentían mal o que querían así... de esto, que los que iban sólo por los créditos (Entrevista 2).

Esta diferencia en los niveles de aprovechamiento del curso no sólo se manifiesta en las actitudes hacia la metodología narrativa en la que se basa en el curso. En algunos casos hay evidencias de ganancias significativas en la capacidad de reflexividad de los participantes, medida a través de una escala que se aplica a sus relatos sobre la experiencia universitaria antes y después de la formación.

Entre los principales beneficios que los participantes asocian con su experiencia formativa destacan claramente tres elementos:

- a) La mejora de la imagen que tienen de sí mismos/as como estudiantes. En líneas generales, casi todos los participantes coinciden en señalar que el curso les ha ayudado a reelaborar de forma más positiva la visión de sí mismos en tanto que universitarios, así como de sus posibilidades de transformar su propia trayectoria académica. En este sentido, sus palabras están impregnadas de cierto optimismo en cuando a la responsabilidad que tienen para mejorar su rendimiento académico.

- b) Nos unificamos todos en decir: todos han pasado por esta fase, entonces vamos a colaborar de manera en que cada uno modifique cada postura de la manera en la que ha podido verlo, ha podido sentirlo, y vernos tanto como estábamos, como estamos y a lo que queremos llegar (Entrevista 2).

El aumento de la capacidad de análisis de su propia trayectoria académica. Son capaces de pensar de manera más positiva sobre sí mismos, en parte, porque poseen más herramientas de

auto-análisis. Pueden discernir con mayor claridad cuáles son los elementos que parecen estar incidiendo en su desempeño académico, y qué parte de control personal pueden ejercer sobre ellos para tratar de mejorarlo.

Sabía cuál era el foco o creía saber cuál era el foco, pero no tenía manera de enfocararlo, de meterle mano a lo que es la cosa. Sabía que tenía poca motivación, a pesar de que estaba en la carrera que sabía me gustaba, que desde siempre he querido hacer y que no he perdido ganas de seguir haciéndola, pero me faltaba algo que me empujara en el día a día. La motivación a largo plazo la tenía muy clara, pero no tenía una pequeña motivación. Entonces, pues sí que me ha ayudado en eso. Más que en ver el problema, que creo que ya lo sabía, en poder agarrarlo y decir: no me vas a llevars tú a mí, te voy a llevar yo a ti (Entrevista 2).

c) El desarrollo de pautas de integración y autonomía en su rol como estudiantes universitarios. En general, aseguran estar adoptando un papel más activo como estudiantes, haciendo uso de servicios o facilidades que antes no solían considerar. Similarmente, su actitud en clase es más participativa. Y, más allá del funcionamiento académico, se sienten también más integrados en la dinámica social de la universidad.

He estado hablando con el profesor, intento ir a tutorías antes intentaba sentarme la ultima porque me da muchísima vergüenza, no levantaba la mano para preguntar nada, no salía a corregir nada, prácticas, intentaba entregar los menos casos prácticos posibles, cuando decían “el caso práctico se va a corregir el clase” por si me sacaban. Y este segundo cuatrimestre me he sentado en primera fila, he levantado la mano cada vez que tenía dudas, he entregado todos los casos prácticos que me han puesto, si me han llamado para salir, he salido (Entrevista 3).

Me ha servido también, con los compañeros de la universidad. Eso es verdad, se me iba a olvidar. Con los compañeros de la universidad ahora incluso tengo más relación. Parece que he aprendido a conocer sus necesidades, también. He aprendido también a cómo hablar con ellos y a lo mejor ayudarlos cuando están en una situación de apuro. Entonces, el poder ayudarlos,

compartir experiencias, es como si no acabara nunca el curso al fin y al cabo, porque dentro de ti siempre tienes ese sistema ya creado de autoayuda y de ayuda a la gente (Entrevista 1).

Discusión e implicaciones

La implementación positiva del proyecto en cuatro países europeos garantiza la solidez del enfoque, proceso y resultados del proyecto *INSTALL*, que aspira a influir de manera importante la formación y el acompañamiento de los estudiantes universitarios, dentro y fuera de Europa. El proyecto tiene implicaciones para las políticas universitarias, la mejora del éxito académico, los procesos de orientación personal y académica, y la innovación de las metodologías de formación.

Los resultados muestran una mejora de la función reflexiva en todos los grupos que siguieron la formación en universidades de las ciudades de Sevilla (España), Nápoles (Italia), Bucarest (Rumania) y Maynooth (Irlanda), que consideramos representativas del ecosistema universitario europeo. El aumento en los valores de la escala sobre reflexividad fueron particularmente evidentes en el caso de Italia. En el caso de los grupos de la universidad de Sevilla, la media de la escala de reflexividad fue 2,2 antes de iniciar la formación, y subió a 3,2 tras la realización del curso *INSTALL*. En consecuencia, podemos concluir que la intervención realizada fue eficaz desde un punto de vista de prueba empírica. Por otra parte, las valoraciones cualitativas, las entrevistas y los comentarios informales de los estudiantes son, en general, muy positivos (aunque también ha habido críticas negativas de un número muy reducido de estudiantes).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, pensamos que la metodología *INSTALL* constituye un modelo pertinente, fiable y de contrastada eficacia, que puede ser propuesto de manera general en el contexto universitario europeo. Además, creemos que este modelo puede ayudar a profundizar y mejorar el acompañamiento y la orientación académica

de los estudiantes universitarios en general, más allá de las categorías de estudiantes no tradicionales y desventajados con los que hemos trabajado en el desarrollo del proyecto.

Referencias

ALLEN, John; FONAGY, Peter. **Mentalization-based treatment**. Chichester: John Wiley And Sons, 2008.

BIESTA, Gert J. J.; FIELD, John; HODKINSON, Phil; MACLEOD, Flora J.; GOODSON, Ivor F. **Improving learning through the lifecourse: learning lives**. London, New York: Routledge, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives: using educational biographies with adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FONAGY, Peter. **Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento**. Milano: Raffeallo Cortina, 2002.

FONAGY, Peter et al. A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 50, 607-616, 2009.

FRASER, Wilma. **Learning from experience: empowerment or incorporation?** Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 1995.

FREDA, Maria F. (Ed.). **Install: innovative solutions to acquire learning to learn: operational manual and guidelines for the narrative group trainers**. Roma: Aracne, 2012.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 14, n. 3, 131-147, 2010.

MEEHAN, Kevin B. et al. Measuring reflective function with a multidimensional rating scale: comparison with scoring reflective function on the AAI. **Journal of American Psychoanalytic Association**, 57, 208-213, 2009.

MERRILL, Barbara; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Experiencing undergraduate learning as a non-traditional adult student: a biographical approach. In: GÓMEZ, Louis; MARTÍ, D; CANDEL, Torres (Ed.). **International Conference on Education, Research and Innovation 2010. Proceedings CD**. Valencia: IATED, 5046-5054, 2010.

MICHAVILA, Francisco (dir.). **La universidad española en cifras**. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012. Disponible en : <http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf>. Acedido en: 21 Abr. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. **Datos y cifras del sistema universitario español**. Madrid: MECD, 2013.. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf>. Acedido en: 21 Abr. 2014.

NARANJO, Claudio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave, 2004.

ORR, Dominic; GWOSĆ, Christoph; NETZ, Nicolai. **Social and economic conditions of student life in europe. synopsis of indicators: final report**. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011.

PADILLA-CARMONA, María Teresa. Widening participation in Spanish higher Education: Will the current reform promote the inclusion of non-traditional students?. In Hinton-Smith, T. (Ed.). **Widening Participation: Casting the net wide?** London: Palgrave Macmillan, 228-244, 2012.

PADYKULA, Nora L.; HORWITZ, Mark. Using Psychodynamic Concepts to Measure Interpersonal Competencies during Social Work Training. **International Journal of Applied Psychoanalytic Studies**, 9, 1, 48-61, 2011.

SANTIAGO, Paulo et al. **Review of tertiary education in Spain**. Paris: OCDE, 2009.

STEINER, Claude. **La educación emocional**. Madrid: Punto de lectura, 2003.

Prof. Dr. José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla – Espanha
E-mail :monteagu@us.es

Prof^a Dr^a María Teresa Padilla-Carmona
Universidad de Sevilla – Espanha
E-mail :tpadilla@us.es

Recebido em: 11 de setembro de 2015
Aprovado em: 09 de novembro de 2015

ARTIGO

Práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade

Educational practices of the early years of basic education in view of interdisciplinarity

Prácticas educativas de los primeros años de educación básica en vista de la interdisciplinariedad

Iolanda Mendonça de Santana

Universidade de Pernambuco - Brasil

Maria de Fátima Gomes da Silva

Universidade de Pernambuco - Brasil

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em educação que tem por objetivo investigar perspectivas interdisciplinares, no âmbito das práticas pedagógicas de sala de aula, de quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. O recorte aqui apresentado reflete sobre as concepções de interdisciplinaridade das professoras e sobre formas de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula das professoras referidas. No que toca aos procedimentos metodológicos para a realização da investigação, optou-se pela abordagem qualitativa, com ênfase

na pesquisa-ação. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário por inquérito e os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo numa perspectiva analítico-descritiva. Os resultados permitiram concluir que as professoras investigadas concebem e assentam as suas práticas pedagógicas de sala de aula num primeiro nível da integração de disciplinas que é o nível da justaposição e do paralelismo entre várias disciplinas que não se tocam e não interagem (POMBO, 2005). Conclui-se ainda, que as formas de vivência da interdisciplinaridade dessas professoras não proporcionam uma reflexão crítica sobre o conhecimento a ser construído.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Interdisciplinaridade. Prática pedagógica.

Abstract

This article presents results of a master's research in education that aims to investigate interdisciplinary perspectives in the context of teaching practices of four classroom teachers of early elementary school of Nazareth Municipality of the state of Pernambuco. The outline presented here reflects on the interdisciplinary concepts of teachers and ways of living interdisciplinarity in teaching practices in the classroom of those. As regards the methodological procedures for the conduct of research, we opted for a qualitative approach, with an emphasis on action research. Data collection was conducted through a questionnaire survey and data were analyzed by content analysis technique in analytical-descriptive perspective. The results showed that the teachers investigated conceive and based their teaching practices of classroom in a first level of integration of disciplines that is the level of juxtaposition and parallels between various disciplines that do not touch and do not interact (POMBO, 2005). It follows also that the ways of living of interdisciplinarity these teachers do not provide a critical reflection on the knowledge to be built.

Key words: Elementary school. Interdisciplinary. Teaching practice.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación de maestría en educación que tiene como objetivo investigar perspectivas interdisciplinarias en el contexto de las prácticas de enseñanza de clase de cuatro profesores de la escuela primaria de Nazaré da Mata, de Pernambuco. El esquema que se presenta aquí es una reflexión sobre los conceptos interdisciplinarios de maestros y formas de vida de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las prácticas en el aula de los docentes. En cuanto a los procedimientos metodológicos para la realización de la investigación, se optó por un enfoque cualitativo, con énfasis

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 181-206	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

en la investigación-acción. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta y los datos fueron analizados por la técnica de análisis de contenido en perspectiva analítica-descriptiva. Los resultados mostraron que los profesores investigados conciben y basan sus prácticas docentes de aula en un primer nivel de integración de las disciplinas que es el nivel de la yuxtaposición y paralelismos entre diversas disciplinas que no se tocan y no interactúan (POMBO, 2005). De ello se desprende también que las formas de vida de la interdisciplinariedad estos maestros no proporcionan una reflexión crítica sobre el conocimiento que se construirá.

Palabras clave: Enseñanza fundamental. Interdisciplinariedad. Enseñanza práctica.

Introdução

Investigar perspectivas interdisciplinares, no âmbito das práticas pedagógicas de sala de aula, de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, constituiu o principal objetivo deste trabalho.

Apesar da vivência da interdisciplinaridade na educação corresponder a uma das principais preocupações de muitos educadores, o número de pesquisas que se têm debruçado sobre esta temática, é ainda relativamente reduzido justificando que se continue a investir neste campo. De fato, alguns aspectos da problemática da fragmentação do conhecimento e da sua contra-face, a interdisciplinaridade, ainda parecem bastante relevantes tendo em vista as configurações epistêmicas contemporâneas, assim como as novas demandas sociais e políticas para a escola num contexto de transformação social.

Sabe-se que a inserção de práticas interdisciplinares em qualquer projeto educativo não depende apenas de um simples ato de vontade de seus interlocutores, mas, sobretudo, de mudanças profundas nas relações de poder as quais são responsáveis pela elaboração de currículos que embora apontem para a importância da interdisciplinaridade não

conseguem captar a complexidade dos problemas/objetos sociais que exigem currículos interdisciplinares e que permitam a professores e estudantes a construção de aprendizagens significativas em que a educação escolar seja uma dimensão do todo social e não uma simples réplica de saberes ultrapassados que não têm nenhum, ou que têm pouco significado no processo de transformação social.

Pode-se dizer que a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade, constitui uma tarefa que vai exigir de professores e gestores escolares um debruçar sobre questões relativas à disciplinaridade, visto que uma das fortes características do pensamento ocidental é que o processo de crescente racionalidade na abordagem da realidade levou as pessoas a distinguirem sempre mais os objetos do conhecimento pela ótica da disciplinarização. E, neste sentido, a disciplinaridade é, talvez, uma consequência natural da atitude analítica da consciência humana. A disciplinarização é um processo que se instaurou historicamente na sociedade e que, assim sendo, só será possível a qualquer estudioso da interdisciplinaridade compreendê-la e até mesmo conceituá-la a partir de inferências/reflexões sobre como aconteceu o processo de disciplinarização, considerando a historicidade dos fatos sociais que conduziram o conhecimento a um processo de fragmentação.

Assim sendo, investigações sobre a temática da interdisciplinaridade constituem uma necessidade emergente, pois, as transformações que ocorrem no atual contexto sócio educacional exigem a formação de sujeitos políticos, com conhecimentos interdisciplinares para atuarem na sociedade complexa em que estão inseridos. Lenoir (2008), um dos estudiosos das questões da interdisciplinaridade, chama a atenção para a necessidade de utilizá-la como objeto teórico metodológico sem reduzi-la a um denominador comum.

Também Crusoé (2014), refere que a vivência da interdisciplinaridade, no âmbito escolar, deverá ser concebida como “[...] uma abordagem didática referenciada em trabalhos com diferentes temas que incitam a

busca por enfoques interpretativos distintos [...]”. E acrescenta que, “[...] assim, diferentes materiais informativos permitem tratar os diferentes temas sob diferentes pontos de vista [...]”. (p. 103).

De modo geral, as investigações a propósito da interdisciplinaridade incidem na busca de uma compreensão do conhecimento em totalidade (SILVA, 2009). Nesse sentido, vivenciar a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas é “[...] procurar as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade entre o todo e as partes [...]” (MORIN, 2014, p. 25).

No ponto de vista de Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é formalizada pela reciprocidade entre os sujeitos. Constitui uma atitude movida pela curiosidade, pela abertura de espírito e reciprocidade que permite a construção de um processo pedagógico em que todos se percebem, interajam e consigam enxergar a importância de cada um no processo de aprender. A interdisciplinaridade é um processo que integra as disciplinas e tem como elemento principal a interdependência múltipla da mutualidade humana.

No tocante à interdisciplinaridade, na perspectiva da integração de disciplinas, refere-se que há um número expressivo de sujeitos que a compreende apenas por esse ângulo. No entanto, Pombo (2005) sublinha que a integração de disciplinas é o primeiro nível de integração, o da justaposição, do paralelismo. Já Fazenda (2011), identifica a integração sendo a primeira instância da interdisciplinaridade, um momento anterior a esta, que necessariamente deve-se avançar na busca de uma verdadeira interação entre as disciplinas. O fato é que devemos avançar na busca eminente de vivenciar a interdisciplinaridade, não apenas num nível factual integrador, mas, vivenciá-la como objeto teórico-metodológico que permite uma ressignificação na construção do processo de ensinagem. (ANASTASIOU, 2004).

Conforme foi anteriormente referido, este artigo busca refletir sobre concepções e formas de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula de professoras dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. E assim sendo, a organização deste artigo, quanto à estrutura textual, num primeiro momento, traz à reflexão algumas concepções de interdisciplinaridade de estudiosos dessa temática, a saber: Silva (2009); Pombo (2005); Pimenta (2003); Gadotti (2008); Siqueira (1995); Gudorsf (1977); Fazenda (2015; 2011); Etges (1993); Fraga (1992) e Lenoir (2008), entre outros. Em seguida, procede-se a uma análise das concepções das professoras, sujeitos desta pesquisa, sobre a interdisciplinaridade. Na sequência, analisa-se o conteúdo do discurso das professoras sobre as concepções de interdisciplinaridade que norteiam as suas práticas pedagógicas, bem como, formas de vivências da interdisciplinaridade. Por fim, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões a que se chegou com este estudo.

1 A propósito da interdisciplinaridade

Neste item, reflete-se sobre algumas concepções de interdisciplinaridade com base no pensamento de estudiosos acima referidos. E nessa perspectiva, afirma Fazenda (2011) que o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e o objetivo nem sempre é compreendido da mesma forma. Embora haja diversas significações para o uso de sua terminologia, o princípio de que decorre é uno, pois, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela veemência das trocas entre os especialistas, integrando as disciplinas no âmago de um projeto de pesquisa. Essa integração baseia-se na unidade do saber com uma atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas que escapam à observação comum. E ainda nesse âmbito, refere Fazenda (2015, p.18), que “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir [...]”.

Silva (2009), considera duas concepções de interdisciplinaridade, uma a que intitula de concepção a-histórica, a qual se caracteriza por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, e outra, a concepção

histórico-dialética. Na primeira concepção, o sujeito é absoluto na construção do conhecimento e do pensamento, enquanto na segunda, esse conhecimento decorre de uma análise minuciosa da problemática social, pois é desta análise que surge a necessidade de um trabalho interdisciplinar o qual deverá ter por princípio a máxima exploração das potencialidades de cada ciência e da diversidade e criatividade entre os sujeitos interdisciplinarmente.

Sobre a concepção a-histórica da interdisciplinaridade, refere Silva (2009), que esta “[se caracteriza por privilegiar a ação ativa do sujeito sobre o objeto [...]”, sendo este, “[...] absoluto na construção do conhecimento e do pensamento [...]” (p. 80). Ou seja, “[...] a interdisciplinaridade dentro desta concepção, dependeria de certa forma, de uma atitude de vontade do sujeito em relação ao processo de aquisição do conhecimento pelo homem” (*Id*, p. 81). Em outras palavras, pode-se dizer que na concepção a-histórica, a interdisciplinaridade acontece por meio de um ato de vontade do sujeito sobre o objeto, independentemente da problemática de ordem histórica social.

Já a concepção histórico-dialética da interdisciplinaridade, também defendida por Silva (2009),

[...] é orientada por uma perspectiva pós-moderna, de complexidade, onde se considera, também, o processo histórico dialético e a problematização da realidade socialmente constituída à luz de alguns aspectos do materialismo histórico, onde são colocadas em causa as condições objetivas que envolvem o processo de construção do conhecimento [...] (*Id*, 2009, p. 84.).

Nessa concepção de interdisciplinaridade, “o sujeito está sempre a construir e desconstruir verdades e/ou hipóteses de trabalhos, pois a única certeza é a do inacabamento e da inconclusão do saber a ser construído pelo sujeito” (SILVA, 2009, p. 85). Essa atitude de construção e desconstrução, própria do pensamento interdisciplinar, está no cerne do processo dialético e imprime à prática interdisciplinar orientada por

essa concepção de interdisciplinaridade uma ação ativa do sujeito sobre o objeto, que se constitui numa marcante característica da concepção histórico-dialética.

Nessa ótica, todo projeto pronto deve ser reconstruído, a partir da complexidade dos fatos sociais e da realidade histórica atual, procurando superar os limites estabelecidos entre os campos epistemológicos, sociológicos e institucionais. Essa concepção está,

[...] baseada numa epistemologia da complexidade na qual a rigidez da lógica clássica deverá ser substituída pela dialógica, e o conhecimento da integração do todo no interior das partes, fato que remete à importância vital da contextualização do conhecimento. (SILVA, 2009, p. 85).

Destaca-se da citação acima referida, pelo menos dois aspectos que devem estar presentes numa prática pedagógica interdisciplinar socialmente constituída, isto é, a dialogicidade das relações pedagógicas e a contextualização do conhecimento, que, nesse caso, são imprescindíveis a uma prática interdisciplinar pela ótica da concepção histórico-dialética.

Por outro lado, Pombo (2005, p.1), considera-se que “a interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso [...]”, e “[...] aquilo que hoje é pedido às universidades, o que está a acontecer [...] é justamente a constituição de instituições, centros, laboratórios e projetos de investigação interdisciplinares, de programas interdepartamentais de mestrado e doutoramento, de cursos flexíveis nos quais os estudantes possam encontrar o seu próprio (per)curso por entre a variedade de cadeiras, módulos, seminários que lhe são propostos” (*Id.*). Nessa perspectiva, vivenciar “a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não”. (*Id.*, p. 10), pois, a realidade circundante, já indica a necessidade de se vivenciar a interdisciplinaridade como necessidade de fazer ciência e produzir conhecimentos.

É no quadro destas ideias sobre a necessidade de se atentar para a importância de se ter presente o lugar da interdisciplinaridade nas investigações científicas que também Pimenta (2003, p. 6), afirma que “[...] na investigação científica, a interdisciplinaridade não resulta diretamente da complementaridade da realidade em si, mas da complementaridade dos objetos do conhecimento dessa realidade [...]”.

Também Gadotti (2008, p.2) refere que “a interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com as fronteiras das disciplinas”, embora como afirma Siqueira (1995, p. 1), “trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência. O seu sentido, reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmo, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais”. E nesse sentido, Gusdorf (1977, p. 26) afirma que "a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher às contribuições das outras disciplinas".

Já Etges (1993, p.18) escreve que,

[...] a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser jamais elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

Destaca-se da citação de Etges dois aspectos que podem ser considerados de suma importância à prática pedagógica dos professores da Educação Básica, ou seja, o “[...] princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser jamais elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e

da criatividade [...]”. Isto dito de outra forma significa dizer que as práticas pedagógicas do professor da Educação Básica, deverão ser norteadas pela interdisciplinaridade com base na diferença e na criatividade.

Na concepção de Fraga (1992, p.21), o conceito de “interdisciplinaridade” é determinado pela atitude epistêmica entendida como corpo conceitual que orienta as crenças, as atitudes, ações, valores e os conhecimentos produzidos numa determinada época. Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade parece supor que as principais atitudes epistêmicas do homem do século XX foram decorrentes do racionalismo cartesiano, que pressupõe uma estrutura desumanizada da realidade em que as interações dinâmicas têm por fim escrever uma influência determinante sobre o desenvolvimento da sociedade e suas circunstâncias.

De outra parte, Lenoir (2008) apresenta duas perspectivas de interdisciplinaridade, uma a que denomina de científica, e outra denominada de interdisciplinaridade escolar, e considera “[...] que no nível das interdisciplinaridades científicas e escolares, as suas finalidades são diferentes, seus objetos são diferentes, e também o são as modalidades de aplicação e suas referências [...]” (*Id*, p 51). Essas diferenças apontadas por Lenoir entre a interdisciplinaridade científica e escolar estão evidenciadas no quadro a seguir transcrito.

MAIORES DISTINÇÕES ENTRE INTERDISCIPLINARIDADE CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDADE ESCOLAR*	
Interdisciplinaridade científica	Interdisciplinaridade escolar
FINALIDADES	
<p>Tem por finalidade a produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pelo estabelecimento de ligações entre as ramificações da ciência; • pela hierarquização (organização das disciplinas científicas); • pela estrutura epistemológica; • pela compreensão de diferentes perspectivas disciplinares, restabelecendo as conexões sobre o plano comunicacional entre os discursos disciplinares. (SCHÜLERT e FRANK 1994) 	<p>Tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos; isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos; • pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; • pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo.
OBJETOS	
* Tem por objeto as disciplinas científicas.	• Tem por objeto as disciplinas escolares.
MODALIDADES DE APLICAÇÃO	
<p>Implica a noção de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem o conhecimento como sistema de referência 	<p>Implica a noção de ensino, de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem como sistema de referência o sujeito
SISTEMA REFERENCIAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à disciplina na qualidade de ciência (saber sábio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à disciplina como matéria escolar (saber escolar), para um sistema Referencial que não se restringe às ciências.
CONSEQUÊNCIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Conduz à produção de novas disciplinas segundo diversos processos; às realizações técnico-científicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares.

* Cf. Quadro 3, (LENOIR, 2008, p. 51)

Observe-se, portanto, que no quadro acima exposto estão nítidas as diferenças entre a interdisciplinaridade científica e a interdisciplinaridade escolar. Ou seja, a interdisciplinaridade científica tem por objeto disciplinas científicas e implica a noção de pesquisa, enquanto que a interdisciplinaridade escolar tem por objeto disciplinas escolares e implica a noção de ensino e formação. Note-se, porém, que em termos das práticas pedagógicas da Educação Básica, há uma forte incidência na vivência da interdisciplinaridade escolar, possivelmente, pela ausência da prática da pesquisa científica nesse nível de educação.

Uma síntese conclusiva destas ideias veiculadas a propósito do conceito de interdisciplinaridade permite anuir que a vivência desta nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve caracterizar-se “[...] pela veemência das trocas entre os especialistas, integrando as disciplinas no âmago de um projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2011), que exige “[...] a máxima exploração das potencialidades de cada ciência e da diversidade e criatividade entre os sujeitos interdisciplinarmente”. (SILVA, p. 2009). E ainda “pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo” (LENOIR, 2008, p. 52). Ou seja, é preciso que os professores realizem projetos de trabalhos integrados que tenham por base um projeto de pesquisa amplo na perspectiva da interdisciplinaridade científica para que possa dar conta da criatividade e da diversidade do conhecimento numa perspectiva individual e coletiva.

1.1 Interdisciplinaridade: o que dizem as professoras?

Neste item, procede-se a uma análise do conteúdo do discurso das professoras sobre as concepções de interdisciplinaridade que norteiam as suas práticas pedagógicas. Para isso, recorreu-se a um questionário, por inquérito, que num primeiro momento indagava às professoras, sujeitos da investigação, sobre como elas concebiam a interdisciplinaridade. E assim sendo, quando indagada, a professora 1 respondeu que a

interdisciplinaridade “é um elo entre uma disciplina e seus conteúdos de forma integrada com as outras áreas do conhecimento, articulando assim aluno, professor, e comunidade onde o indivíduo esta inserido”. Sublinha-se desta concepção de interdisciplinaridade da professora 1, o seguinte conteúdo que remete à interdisciplinaridade numa perspectiva de integração: “é um elo entre uma disciplina e seus conteúdos de forma integrada com as outras áreas do conhecimento (...)”. Infere-se que esta forma de conceber a interdisciplinaridade da professora 1, sinaliza para o que diz Crusoé (2014, p. 92), quando esta afirma que a “interdisciplinaridade é uma forma de pensamento relacional e, assim sendo, possibilita diferentes conexões com o saber e do saber com a realidade”, ou seja, propicia o estabelecimento de relações entre os saberes, através da integração.

Nessa mesma perspectiva, a de conceber a interdisciplinaridade pelo viés da integração, agregam-se os discursos da professora 3 e da professora 4, quando estas referem que a interdisciplinaridade é, “um processo de ligação entre as disciplinas. Envolve duas ou mais disciplinas em uma aula” (Prof. 3), e que “é uma ponte que liga as disciplinas tornando as aulas mais instigantes e participativas”.(Prof 4).

Ressalta-se, no entanto, que “essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas, basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (FAZENDA, 2011, p 12). Assim sendo, a interdisciplinaridade não pode ser plano de ação num nível factual de integração. Deve ocorrer com base numa epistemologia da interdisciplinaridade, implicando um processo de reflexão-ação capaz de relacionar atitudes, procedimentos e dados, de forma a propiciar um conhecimento global sobre o objeto em questão. A integração entre as disciplinas deve ser pensada num contexto interacional, em que se pressupõe a ampliação de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas “[...] onde se considera, também, o processo histórico dialético e a problematização da realidade socialmente constituída [...]” (SILVA, 2009, p. 84).

A vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas exige uma ação para além da integração disciplinar, “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 2011, p.10). Vivenciar a interdisciplinaridade apenas por meio da integração de disciplinas significa permanecer num produto acabado, sem permitir o questionamento da própria realidade. A vivência da interdisciplinaridade é intrinsecamente social, pelo que será necessário a construção de um trabalho de cunho individual e coletivo que rompa com o ostracismo característico de práticas e de projetos pedagógicos autoritários, egocêntricos que têm por objetivo silenciar as vozes dos oprimidos, difundindo a fragmentação do conhecimento (SILVA, 2009).

E nessa perspectiva, pode-se dizer que a interdisciplinaridade pressupõe a superação da prática individual, unitária, pois parte-se do individual para se buscar o coletivo (HAAS, 2003). Nessa busca, leva-se em conta o desafio para com o outro, sua participação e atitudes de cooperação para construir uma relação dialógica, reconhecendo as próprias limitações e aprendendo com o outro.

Por outro lado, para a professora 2, a interdisciplinaridade consiste “no diálogo entre diferentes disciplinas, duas ou mais. (...)” (Prof. 2). Esta forma de conceber a interdisciplinaridade, por meio do “diálogo entre diferentes disciplinas, duas ou mais”, permite dizer que o diálogo consiste em uma categoria de base epistemológica do pensamento interdisciplinar (SILVA, 2009) e que, “[...] enquanto categoria de análise do pensamento interdisciplinar constitui um imperativo, visto que não é possível atuar interdisciplinarmente se não for por suas vias. O diálogo tem por princípio a igualdade e o companheirismo.” (*Id.* p. 190). Contudo, ressalta-se que embora aponte para o diálogo, o discurso da professora 2 apresenta uma similaridade com o discurso das professoras 1, 3 e 4, pois assenta-se também na ideia de integração. O dado novo do discurso da professora 2 reside, portanto, na ideia do diálogo entre as disciplinas, pois o diálogo

constitui a base epistemológica do pensamento interdisciplinar, conforme foi acima mencionado.

Em síntese, pode-se afirmar que a análise do conteúdo dos discursos das quatro professoras, sujeitos desta investigação, sinaliza para um entendimento da interdisciplinaridade sob dois prismas, um, em que a interdisciplinaridade é concebida sob a égide da integração entre as disciplinas curriculares e outro, em que a interdisciplinaridade é concebida numa perspectiva dialógica, mas que também incide na integração entre as disciplinas: “a interdisciplinaridade consiste no diálogo entre diferentes disciplinas, duas ou mais. É o processo de ligação entre as disciplinas” (Prof. 2). Observa-se, pois, que a concepção de interdisciplinaridade das professoras investigadas assenta-se num conceito disciplinar e ressalta-se que para haver interdisciplinaridade é preciso que haja disciplinas. Contudo, a perspectiva da interdisciplinaridade com base na disciplinaridade, ou na relação entre as disciplinas, passa por três níveis (POMBO, 2005), ou seja,

O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas. Haveria, portanto, uma espécie de um continuum de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos – a simples justaposição – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a fusão – a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar. (*Id*, p. 5- 6).

Com base nessas ideias veiculadas por Pombo, infere-se que a concepção de interdisciplinaridade das professoras anteriormente referidas, possivelmente reside no primeiro nível, isto é, no nível “da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem” (*Id*). Essa inferência pode ser fortalecida quando, observam-se os seguintes

fragmentos do discurso das professoras: “é um elo entre uma disciplina e seus conteúdos de forma integrada”; “um processo de ligação entre as disciplinas”; “é uma ponte que liga as disciplinas”; “é o diálogo entre diferentes disciplinas, duas ou mais”. Nestes fragmentos de discurso, é possível identificar conteúdos que apontam para uma justaposição e um paralelismo entre as disciplinas. E assim sendo elas se tocam, mas, não interagem e não indicam “um continuum de desenvolvimento”.

Face ao exposto, infere-se também que a vivência da interdisciplinaridade, por meio da disciplinaridade, no âmbito do segundo e terceiro nível apontado por Pombo, exige a superação da prática individual, unitária, possibilitando que o processo de ligação, ou a ponte, ou o diálogo entre as diferentes disciplinas apontados no discurso das professoras não se constituam apenas da justaposição, ou do paralelismo entre as várias disciplinas, mas que seja constituída da construção dialógica entre elas, uma vez que a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas exige a “ultrapassagem e a fusão – a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar” (*Id.*).

1.2 Práticas pedagógicas de sala de aula da Educação Básica à luz da interdisciplinaridade.

Na sequência destas reflexões sobre as possibilidades de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Básica, analisam-se os discursos das professoras, sujeitos desta investigação, com base em outra indagação que lhes foi feita, ou seja, perguntou-se se elas consideravam que as suas práticas pedagógicas de sala de aula se assentavam na interdisciplinaridade. E nessa perspectiva, as quatro professoras investigadas afirmaram que sim e reafirmaram que as suas práticas pedagógicas estão assentes na interdisciplinaridade por meio da integração, conforme se pode constatar em seus discursos a seguir transcritos:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 181-206	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

Professora 1:

“Sim. Diante dos conteúdos e atividades propostas procuro orientar os educandos a dialogar, interpretar, criar, verificar, analisar e buscar soluções para as situações apresentadas **de forma integrada**, prazerosa e satisfatória.”

Professora 2:

“Sim. **Tenho feito sempre as ligações entre as disciplinas** para melhor compreensão dos educandos.”

Professora 3:

“Sim, pois **procuro realizar as ligações possíveis para não trabalhar isoladamente**. Ou seja, é preciso inovar.”

Professora 4:

“Sim, **a partir do momento em que preparo uma aula envolvendo outras disciplinas**.”

Registram-se nos discursos das professoras acima transcritos, vivências de suas práticas pedagógicas consoante às suas concepções de interdisciplinaridade, isto é, práticas pedagógicas consideradas por elas como sendo interdisciplinares por meio da integração de disciplinas.

Na sequência da indagação que procurou saber se as professoras consideravam as suas práticas pedagógicas interdisciplinares, foi solicitado que estas dessem exemplos de atividades interdisciplinares realizadas com os alunos em sala de aula. E assim sendo, elas relataram as seguintes atividades:

Professora 1

“A atividade realizada foi à sequência oral dos números de 1 a 10 trabalhada através da parlenda cantada, ‘A galinha do vizinho’, abrangendo as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física. Conteúdos: sequência numérica, leitura escrita de números, seres vivos, características dos seres vivos, matéria-prima, indústria, transportes, produtos industrializados, produtos naturais, letras, quantidade de letras, vogais, oralidade, consoantes, produção escrita, brincadeiras e outros através de uma sequência didática.”

Professora 2:

“Semana do dia dos pais: trabalhei poema com leitura, escrita e interpretação, o número do celular, número do sapato, o peso, a altura, as profissões, o endereço, reporte pelo dia com pesquisa sobre o dia dos pais, desenho dos pais para colorir, confecções de cartões e lembrancinhas e alimentação saudável.”

Professora 3:

“Ao trabalhar alimentação saudável, posso inserir a disciplina de matemática, quando realizo uma pesquisa na sala sobre os alimentos preferidos dos alunos, construo um gráfico ou tabela para melhor orientação da turma. Resolução de problemas, em português posso propor uma lista de alimentos saudáveis, sílaba tônica, singular e plural e assim estou ligando os conteúdos.”

Professora 4:

“Em uma aula sobre a semana da Pátria – tema principal Semana da Pátria – matéria História, envolvendo Português/Geografia e Matemática. História: fatos históricos / Português: trabalhar a escrita das palavras chaves. Já envolvendo Matemática contagem de vogais, consoantes, quantidades de sílabas. Em Geografia podemos ver onde aconteceu o fato. (Grito do Ipiranga) As margens do rio, trabalhando dessa forma as águas do rio.”

Estes exemplos apresentados pelas professoras de suas práticas pedagógicas concebidas por elas como interdisciplinares indica que “[...] a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (POMBO, 2005, p. 4). No entanto, há que ressaltar que essas formas de vivência da interdisciplinaridade relatadas pelas professoras indicam, por outro lado, uma perspectiva escolar da interdisciplinaridade que,

Tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais: colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos; isso requer uma

organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos; pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo. (LENOIR, 2008, p. 51).

Ressalta-se, no entanto, que a prática pedagógica da professora I é construída à luz da interdisciplinaridade escolar, quando esta enfatiza que “busca soluções para as situações de forma integrada”. Contudo, infere-se que essa forma de vivência da interdisciplinaridade, a escolar, não propicia uma reflexão crítica sobre o conhecimento a ser construído. Nesse caso, a vivência da interdisciplinaridade relatada pela professora I em suas práticas pedagógicas com o objetivo de integração seria uma etapa inicial para desenvolver um trabalho interdisciplinar, mas que, não propicia a mudança da prática, uma vez que o problema não é apenas diluir as fronteiras entre as disciplinas, por meio da integração, mas, é preciso transformar o que gera essas fronteiras, que nesse caso consite nos princípios organizadores do conhecimento (MORIN, 2014). Mais ainda, tomando-se por base o exemplo de vivência interdisciplinar da professora I, percebe-se que a sua prática está assente no nível da multidisciplinaridade, o qual incide sobre a estratégia apresentada pela docente. É notório que a junção de atividades que ela apresenta e que envolve diversas estratégias metodológicas entre várias disciplinas, “as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física”, indica uma integração entre as áreas do conhecimento. No entanto, uma integração nos termos que anteriormente foi referido por Pombo (2005) “de um continuum de desenvolvimento”, está longe de acontecer pelas razões também já mencionadas, pois a integração que favorece a vivência da interdisciplinaridade desse modo referido por Pombo, exige uma mudança de atitude do sujeito diante de conhecimento a ser construído.

Nessa mesma perspectiva de integração, estão os discursos das professoras 2, 3 e 4, bem como estão os relatos de suas práticas

pedagógicas. Nesse sentido, afirma a professora 2 que “faz sempre as ligações entre as disciplinas” e relata que vivenciou a interdisciplinaridade na semana no dia dos pais e que “trabalhou-se poema com leitura, escrita e interpretação, o número do celular dos pais, número do sapato, o peso, a altura, as profissões, o endereço. Os alunos foram repórter por um dia, apresentando pesquisas que realizaram sobre o dia dos pais. Desenho dos pais para colorir, confecções de cartões e lembrancinhas e alimentação saudável”. Nessa vivência relatada pela professora 2, observa-se que o trabalho didático ocorreu através de um tema gerador, no caso, o dia dos pais. Sobre esse aspecto, não identifica-se nessa atividade relatada uma comunicação entre as disciplinas que confrontem e discutam as suas perspectivas que, segundo refere Pombo (2005), seria o nível dois da integração, o qual estabelece uma interação mais ou menos forte entre as disciplinas.

Nessa direção de integração das disciplinas, a professora 3 afirma que procura “realizar as ligações possíveis para não trabalhar isoladamente”. E acrescenta que a vivência da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar em suas práticas pedagógicas, ocorre “ao trabalhar alimentação saudável” afirmando: “relacionei à disciplina de matemática, quando realizo uma pesquisa na sala sobre os alimentos preferidos dos alunos, construo um gráfico ou tabela para melhor orientação da turma. Resolução de problemas. Em português propôs-se a elaboração de uma lista de alimentos saudáveis. Com a lista de alimentos trabalhou-se a sílaba tônica, singular e plural”. Observe-se que a vivência da interdisciplinaridade apresentada pela professora 3 é também feita com base na integração em seu primeiro nível, o da justaposição, do paralelismo (POMBO, 2005).

E na sequência, observa-se que o discurso da professora 4 incide também sobre a vivência da interdisciplinaridade com base na integração de disciplinas. Isto está posto quando ela afirma: “sim, a partir do momento em que preparo uma aula envolvendo outras disciplinas”. Essa afirmação da professora 4 é reiterada no relato que esta faz sobre

a vivência da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas através de “uma aula sobre a Semana da Pátria – tema principal Semana da Pátria – matéria História, envolvendo Português/Geografia e Matemática. História: fatos históricos / Português: trabalhou-se a escrita das palavras chaves. Em Matemática contagem das vogais, consoantes e quantidades de sílabas. Em Geografia podemos ver onde aconteceu o fato. (Grito do Ipiranga) As margens do rio, trabalhando dessa forma as águas do rio”.

Ressalta-se que o discurso da professora 4 repousa de certa forma no nível multidisciplinar, em que há um envolvimento entre as disciplinas, justapondo os conteúdos em diferentes áreas disciplinares, sem nenhuma inter-relação de seus objetos, métodos e ações. Trata-se também do nível da integração em seu primeiro nível, o da justaposição, do paralelismo (*Id.*).

Com base no exposto, torna-se evidente que a vivência da prática pedagógica à luz da interdisciplinaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental é construída pelas vias da integração de disciplinas. Há que ressaltar que as formas de vivência da interdisciplinaridade relatadas pelas docentes incidem na ótica da perspectiva escolar da interdisciplinaridade (LENOIR, 2008), que “[...] conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares” (*Id.*, p. 51). Por outro lado, observa-se, pois, que o trabalho didático-pedagógico ocorre através de temas geradores, sem o confronto entre as disciplinas e as comunicações necessárias para a vivência de uma integração disciplinar mais intensa.

Procedimentos metodológicos

Este estudo fundamenta-se em pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, tendo por base as concepções de Thiollent (2011) e Barbier (2002). Sobre a pesquisa-ação, ressaltar-se que esse tipo de pesquisa prevê a resolução de um problema de forma coletiva e de modo participativo e que no caso aqui em foco, tende a materializar-se pela intenção desta pesquisa de compreender e buscar soluções alternativas para situações problemáticas relacionadas às práticas pedagógicas de sala

de aula de quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental assentes na disciplinarização do conhecimento ou perspectivadas pela interdisciplinaridade escolar e pela integração de disciplinas no nível da justaposição e do paralelismo. A investigação realizou-se no Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco e teve como sujeitos quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionários, por inquérito, que teve por objetivo identificar as concepções das professoras sobre a interdisciplinaridade e se estas consideravam que as suas práticas pedagógicas de sala de aula se assentavam na interdisciplinaridade, bem como, as formas de vivência da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas.

Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), numa perspectiva analítico-descritiva, que neste estudo permitiu uma compreensão do significado que os atores sociais (professoras da Educação Básica) exteriorizaram, por meio de seus discursos, a propósito da vivência da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, o que permitiu entender suas representações e práticas sobre essa temática.

Conclusões

Os resultados permitiram concluir que as professoras investigadas concebem e assentam as suas práticas pedagógicas de sala de aula num primeiro nível da integração de disciplinas que é o nível da justaposição e do paralelismo entre várias disciplinas que não se tocam e não interagem (POMBO, 2005). Conclui-se ainda, que as formas de vivência da interdisciplinaridade dessas professoras não proporcionam uma reflexão crítica sobre o conhecimento a ser construído. Antes, o que há é uma sobreposição de conteúdos disciplinares no tocante às necessidades individuais e coletivas dos sujeitos (estudantes). Não se

identificou elementos que permitissem dizer que a ação pedagógica dessas professoras tem em conta o trabalho em equipe, a pesquisa, o diálogo e a problematização do contexto social, elementos fundamentais à efetivação de uma prática pedagógica interdisciplinar na perspectiva histórico-dialética (SILVA, 2009). Os relatos também não indicam se há um restabelecimento de conexões sobre o plano comunicacional entre os discursos disciplinares (SCHÜLERT; FRANK 1994, cit. LENOIR, 2011), fato impensável à vivência de uma interdisciplinaridade científica (Id, 2011).

Nessa ótica, infere-se que as docentes reduzem a interdisciplinaridade a um denominador comum e não conseguem enxergá-la como forma teórico-metodológica que estimula a criatividade e a diversidade social. A integração de disciplinas pode e deve ser compreendida como um fenômeno importante para a dimensão pragmática da interdisciplinaridade. No entanto, não deve ser reduzida a isto. E mais, a integração entre as disciplinas deve ser pensada num contexto interacional, em que se pressupõe a ampliação de conhecimentos visando novos questionamentos e infinitas retroações.

Reitera-se que as concepções e a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas das professoras sujeitos desta pesquisa, estão assentes num primeiro nível da integração de disciplinas, o da justaposição e do paralelismo entre várias disciplinas (POMBO, 2005), e que assim sendo, faz-se necessário uma mudança de atitude dessas professoras que deverá ser estimulada por meio de uma formação continuada que possibilite a reflexão crítica do *quefazer*¹ pedagógico, na direção de uma permanente autocrítica que favoreça um fazer docente baseado na dimensão social, com a ressignificação e a reconstrução de projetos e planos de trabalho, sempre por meio de um processo coletivo, dialógico e reflexivo entre os atores da prática educativa na perspectiva de uma interdisciplinaridade social.

Por outro lado, mas, ainda no âmbito destas conclusões, ressalta-se que considerando a ênfase dada à pesquisa-ação nesta investigação e

¹ Termo freireano.

tendo em conta essa necessidade de ressignificação e de reconstrução de projetos e planos de trabalho, por meio de um processo coletivo, dialógico e reflexivo, é que foi proposto a criação de um fórum virtual e presencial permanente de discussão e reflexão sobre a temática da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula para as professoras do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, que reflita sobre a vivência de práticas pedagógicas assentes na reflexão crítica sobre o conhecimento a ser construído e que considerem também o trabalho em equipe, a pesquisa, o diálogo e a problematização do contexto social. Essa discussão permanente, por meio desse fórum virtual e presencial almeja, entre outros avanços referentes ao exercício da prática pedagógica interdisciplinar, que a relação entre as disciplinas seja concebida e praticada no terceiro nível apontado por Pombo (2005), ou seja, no nível em que elas “[...]ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas[...]”, numa “[...] espécie de um continuum de desenvolvimento[...]” (p. 5- 6).

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Universille, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: 70, 2011.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

ETGES, Noberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 18 n. 2, p. 73- 82, jul./dez, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2015.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRAGA, Dinorá. **Considerações epistemológicas sobre o conceito de interdisciplinaridade: implicações para a educação, AEC**, Brasília: Abril, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSDORF, Georges. A interdisciplinaridade. **Revista Ciências Humanas**, Jul./Set. v. n. 02, 14, 1997.

HASS, Célia Maria. Ressignificando o papel do coordenador de curso, In: QUELUZ, Ana Gracinda (org.) **Interdisciplinaridade: formação de profissionais em educação**. 1. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. Ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2008.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. ed. London: Sage, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PIMENTA, Carlos. **Complexidade e interdisciplinaridade**. 2003. disponível em: <<http://www.humanismolatino.online.pt/v1/index.php>>. Acesso 25 maio 2007.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração de saberes**, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186/103> , acesso em 11 out. 2015.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil**. 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Interdisciplinaridade**. 1995. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/>>. Acesso em: 24 maio 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Mestranda Iolanda Mendonça de Santana

Universidade de Pernambuco – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente

E-mail: iolanda.ms@hotmail.com

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Gomes da Silva

Universidade de Pernambuco - Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente

Grupo de Pesquisa Interinstitucional O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire

E-mail: fatimamaria18@gmail.com

Recebido em: 14 de junho de 2015

Aprovado em: 20 de setembro de 2015

ARTIGO

Formação continuada de gestores educacionais na rede municipal de Vitória da Conquista - BA (2009 -2012)

Continuous training of education managers in the municipal network of Vitória da Conquista – BA (2009 -2012)

Formación continuada de los administradores educacionales en la red municipal de Vitória da Conquista - BA (2009 -2012)

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Gilvan dos Santos Sousa

Rede Municipal de Vitória da Conquista – Brasil

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Resumo

O presente artigo aborda resultados da pesquisa realizada no ano de 2012, intitulada: Análise das políticas públicas educacionais implementadas no contexto das escolas municipais de Vitória da Conquista – BA, como recorte temporal dos anos de 2009 a 2012. O objetivo foi de investigar os avanços e os retrocessos obtidos nesse período com as políticas públicas educacionais implementadas pelo

referido município. Neste artigo, apresentam-se os dados referentes à formação continuada dos gestores educacionais. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com uso de entrevistas e questionário com perguntas semiestruturadas. Participaram como sujeitos a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação - SMED e das escolas municipais, além de professores. A pesquisa foi realizada em oito (8) escolas municipais, sendo quatro (4) da zona urbana e quatro (4) da zona rural. O critério de escolha foi o de –maior porte - das escolas da rede municipal. Para análise dos dados utilizou-se como método o materialismo histórico dialético, com base em Kosik (1997). Os dados evidenciaram que os gestores educacionais do município são, em sua maioria, oriundos de famílias de classe popular, do sexo feminino e mais de 90% tem formação em curso superior. Na perspectiva do alcance de uma gestão democrática, a SMED oferece cursos de formação continuada, entretanto, verificou-se que a gestão democrático-participativa, com base em pressupostos teóricos legais ainda não se concretiza, e por isso, os gestores não apresentam comprometimento efetivo, de maneira que a formação continuada se converta em base-referencial para a implementação de uma gestão exercida de modo participativo-democrática em todo o âmbito escolar.

Palavras - chave: Formação continuada. Gestão educacional. Políticas educacionais. Vitória da Conquista.

Abstract

This article discusses the results of a survey conducted by the author in 2012, in the Vitória da Conquista – BA's municipal education Vitória da Conquista - BA, with the time frame the years 2009-2012, with the aim of investigating the advances and setbacks that obtained period with the educational policies implemented by the municipality. However with a cut just on the educational management and their continuing education. The methodology was qualitative, using semi-structured interviews and open and closed questions questionnaire. The subjects were the management team of the Municipal Education - SMED and municipal schools and teachers. The space used was 8 public schools, including 4 from urban and 4 from rural areas, with the criterion for choosing the largest municipal schools. For data analysis, we used the method as dialectical historical materialism, based on Kosik (1997). The conclusions of Santos (2013) showed that educational managers of the municipality are mostly coming from poor families, female, and over 90 % have higher education. The municipality offers continuing education courses, and although seeking to implement democratic / participative management based on legal requirements (LDBEN 9394/96), the Federal Constitution of 1998), and qualification through the

investment in continuing training, SMED, still has not been able to make the school administrators to effectively undertake for such investments be converted into results in the implementation of educational policies in the school setting.

Keywords: Continuing Education. Educational management. Educational policies. Vitória da Conquista.

Resumen

Este artículo discute los resultados de una pesquisa realizada en 2012 titulada: Análisis de las políticas públicas educativas implementadas en el contexto de las escuelas municipales de Vitória da Conquista - BA, como marco de tiempo de los años 2009 a 2012. El objetivo fue investigar los avances y retrocesos en este período con las políticas públicas educativas implementadas por el municipio. En este artículo se presentan datos sobre la formación continua de los administradores de la educación. La metodología fue cualitativa, mediante entrevistas y cuestionario con preguntas semi-estructuradas. Los sujetos fueron el equipo de la Secretaria Municipal de Educación-SMED y de las escuelas municipales, también participaron los maestros. La pesquisa se realizó en ocho (8) escuelas municipales, cuatro (4) en el área urbana y cuatro (4) de la campiña. Los criterios para la selección fue el tamaño –más grande - de las escuelas municipales. El análisis de datos se utilizó como método el materialismo histórico dialéctico, basado en Kosik (1997). Los datos mostraron que los gerentes educativos del municipio son en su mayoría provienen de familias de clase trabajadora, mujeres y más del 90% tienen una formación universitaria. Desde el punto de vista del alcance de la gestión democrática, SMED ofrece cursos de formación continua, sin embargo, se encontró que la gestión democrática y participativa, basada en supuestos legales teóricos todavía no se dio cuenta, y por lo tanto, los gerentes no tienen ningún compromiso efectivo de manera que la formación continua se convierte en base de referencia para la implementación de una gestión ejercida de manera participativa democrática en todo el entorno de la escuela.

Palabras clave: Formación continuada. Gestión educacional. Políticas educativas. Vitória da Conquista.

Introdução

As políticas educativas na atualidade compreendem a escola como espaço de ensino e de promoção de justiça social. A etimologia do

termo “*política*” tem vários significados. Na origem clássica é derivado de um adjetivo grego que vem de *polis* – *politikós* (*dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos*) – e está relacionado a tudo que se refere à cidade, e conseqüentemente, ao urbano, público, civil, social. Ou ainda tem derivações do latim – *politicus* (ciência dos governos dos estados). No livro “A política”, de Aristóteles encontramos uma definição do que significa esse conceito, bem como a sua natureza, as funções e divisões do Estado na política. Para Bobbio (1997), existe um deslocamento no significado do termo, passando de um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “*político*”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Nesse sentido, *política* passa a significar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Na atualidade, o conceito de política se reporta ao Estado moderno capitalista, voltando-se para o poder do Estado em tomar decisões, planejar, decidir, atuar, legislar. Porém, tratamos da política do Estado, dando várias designações: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, dentre outras.

As *políticas públicas* são ações desenvolvidas pelo Estado nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias). As *Distributivas* são aquelas que fornecem bens e serviços aos cidadãos, tais como serviços recreacionais, de policiamento ou educacionais. As *Redistributivas* retiram recursos ou bens de um grupo e os dá a outro grupo, tais como as políticas de imposto e de bem-estar. As *Regulatórias*: indica o que o indivíduo pode ou não fazer, tais como proteção ao meio ambiente e a política de segurança pública (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

As políticas sociais têm sua origem relacionada às mudanças qualitativas que ocorreram na organização da produção e nas relações de poder que tiveram como consequência a redefinição de estratégias

econômicas do sistema capitalista. Podem ser entendidas como um conjunto de ações determinantes na formulação, avaliação e execução de programas que visam estabelecer medidas de proteção social aos indivíduos marcados pela exclusão econômica, resultante do capitalismo. Devem ser voltadas, principalmente, aos trabalhadores que estão à margem do processo de trabalho.

No que se refere à política educacional, esta se direciona para as leis, regulamentos, pareceres e decretos sobre a educação. Estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social. São dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país e são construídas nos embates do Estado com a sociedade civil.

As políticas educacionais nos municípios são efetivadas com recursos federais e municipais, conforme determina o Art. 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96, ao indicar que os recursos destinados à educação devem ser originários:

- I. receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II. receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III. receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV. receita de incentivos fiscais;
- V. outros recursos previstos em lei.

Com esses recursos se assegura a elaboração de políticas públicas que são implementadas pelos entes federados a partir de programas educacionais específicos. Quando se trata da educação, a maioria dos recursos é proveniente de impostos recolhidos pela União e transferidos aos municípios em contas específicas.

Para controlar a efetivação das políticas públicas educacionais, o Governo Federal criou o Plano de Ações Articuladas – PAR, (compõe Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), por meio do qual os prefeitos assinam um termo de adesão com o MEC, e passa a realizar um monitoramento *online* através do Sistema Integrado de Monitoramento,

Execução e Controle (SIMEC). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação trata-se de um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, no governo Lula. Versa sobre um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, envolvendo a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. É composto de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (BRASIL, 2007). Observando o PAR no contexto do planejamento, autores como Ferreira e Fonseca (2011, p. 85) ressaltam que este instrumento “propõe a desenvolver um conjunto de programas para dar organicidade às ações e, desse modo, o PDE nacional se afastaria da proposta do planejamento por objetivos, conforme se estruturava no modelo PDE/escola, se configurando como proposta sistêmica”. A formação docente está contemplada no PAR por meio da dimensão “*Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*”, cujo objetivo é a organização dos sistemas de ensino para planejarem suas demandas e o Ministério da Educação - MEC organizar a oferta.

É importante destacar também que, enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como uma forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação. A partir do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais, na segunda metade da década de 1990 (MARE, 1995), cabe salientar que a formulação das políticas acontece no nível central, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados. Nesse sentido, surgem dois termos no contexto das políticas públicas que vão servir para nomear tais ações: governança (*governance*) e regulação.

Para Diniz (2004), governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos da pauta de problemas do país mediante a formulação e implantação das políticas públicas pertinentes. Ou seja, é a capacidade de tomar decisões e executá-las, garantindo que os segmentos atingidos por tais políticas garantam a realização e continuidade das mesmas. Tais ações levam ao que também é denominado de “empoderamento local” ou *empowerment*. Nesse sentido, Diniz (2004, p. 29) complementa que a governança compreende não só a capacidade de o governo tomar decisões com presteza, mas também sua habilidade de sustentar suas políticas gerando adesões e condições para o desenvolvimento de práticas cooperativas, o que implica romper com a rigidez do padrão tecnocrático de gestão pública.

A regulação se constitui em mecanismos utilizados para analisar a gestão pública, incluindo, além de mecanismos avaliativos vindos do poder central, também outros segmentos que estão utilizando as políticas, como a diversidade de atores que participam delas no dia a dia.

A formação continuada X gestão educacional em Vitória da Conquista

Ao tentar compreender o termo “formação docente” verificamos que o verbo “formar”, epistemologicamente falando, é um termo polissêmico e, historicamente, tem vários significados. De acordo com o dicionário de Português Online (2014), “formar” significa criar, dando forma; [...] instruir, formar o espírito. Nesse sentido, ao justificar que as palavras são fruto do processo histórico Bakhtin (1995, p.41) salienta que

[...] a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais efêmeras das mudanças sociais”. (op. cit., p. 41).

Quando queremos entender o significado da palavra “formação”, verificamos que no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos.

Ao destacar a importância e significado da formação (quer seja na perspectiva pessoal ou profissional), Garcia (1999) faz distinção entre três tradições de concepções: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação. A heteroformação se estrutura e se desenvolve de modo exógeno, sofrendo interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. A interformação é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos. (BANDEIRA, 2006). Quando falamos de formação docente, observamos que o professor passa por todas estas concepções de formação, ou seja, em sua trajetória, os profissionais de educação, podem ampliar o seu universo de conhecimentos teórico-práticos por meio de vivências de situações de formação caracterizadas como autônoma, autoformação, heteroformação ou interformação. Todas essas formas de formação contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (GARCIA, 1999),

Para Freire (1998), a formação se caracteriza como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação por meio da interação entre teoria e prática, o que é denominado pelo mesmo nome de *práxis*. A formação inicial¹ e formação continuada² têm sido muitas vezes consideradas como dicotômicas ou mesmo hierarquizadas.

¹ A partir da LDBEN, 9.394/96, a formação inicial de professores ocorre por meio da realização de cursos de grau superior, nos cursos de licenciatura. Pesquisar em: PIMENTA (1993), SILVA E DAVIS (1993), MAZZOTTI (1993), BUENO (1993), FREITAS (1992).

² Refere-se ao processo de estudos e atualizações realizadas pelos profissionais, após a formação inicial. A formação continuada pode ser de iniciativa própria ou ofertados por órgãos específicos. Pesquisar em: SCHÖN (1992), PERRENOUD (1993), ZEICHNER (1998), NÓVOA (1997).

Quando falamos em formação continuada, levamos em consideração a sua importância para a melhoria da qualidade³ do ensino na contemporaneidade (NÓVOA, 1991; MELLO, 1994), que extrapola as lacunas da formação inicial. Salientamos que o aprender contínuo é essencial no trabalho docente. De acordo com Carvalho e Simões (2006) é preciso superar as dicotomias, buscar novas articulações e entender a formação inicial e continuada como partes de um *continuum*.

Nas políticas educacionais para formação docente, destacamos o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e confere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Educação Básica Pública, incluindo ações de formação inicial e continuada dos profissionais, nas modalidades presencial e a distância.

A formação para os gestores escolares está contemplada no referido Decreto, uma vez que a função de gestor faz parte do trabalho docente.

O termo “Gestão Democrática” foi expresso desde a Constituição Federal de 1988, no Art. 206. As diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, responde este princípio no inciso VIII, do art. 3º, que, reconhecendo como princípio federativo repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. Os termos Gestão e Administração têm sido usados frequentemente como sinônimos. É o que se observa no dicionário Luft (2000), no qual o termo “Gestão” significa ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político, período de administração em uma sociedade, na qual se desempenha a gerência, por delegação de outros sócios. Brito e Carnielli (2011) definem a administração em sua conceituação clássica como o processo de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar. A primeira etapa do processo administrativo, o

³ A qualidade na educação aqui é entendida como decorrência de perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito: a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade e a gestão democrática.

planejamento, pode ser entendida como a formulação dos objetivos organizacionais e dos meios para alcançá-los.

Apesar da formação estar inserida em todas as funções do trabalho docente conforme preconiza a legislação educacional brasileira (LDB 9.394/96), nos limitaremos aqui apenas à formação dos gestores num contexto específico, qual seja o município de Vitória da Conquista. O referido município brasileiro fica localizado na Bahia, com população estimada de 336. 987 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013. No que se refere à educação, a rede municipal de ensino mencionada possui, atualmente, 203 escolas, nas quais se desenvolve um fazer pedagógico, que tem como propósito respeitar os tempos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno. (SMED, 2008).

Quanto aos níveis de ensino, atende a Educação Infantil e o ensino fundamental com os Ciclos de Aprendizagem, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional, a exemplo da Educação Inclusiva, Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre outros. Nesse sentido, busca-se cumprir o que está disposto no Art. 18 da LDB 9394/96: “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal”.

No que se refere às questões administrativas, o município está enquadrado no que se propõe a legislação nacional sobre as Leis Orgânicas Municipais, nas quais a educação está contemplada, fazendo parte, também, o Conselho Municipal de Educação. Tais Conselhos, apesar de serem citados como órgãos do processo de gestão democrática pós LDB 9.394/96, não são instâncias concebidas ou implantadas como fruto apenas destes contextos de descentralização. São estes Conselhos que interagem com as Secretarias Municipais de Educação no que se refere às questões educacionais e à elaboração do Plano Municipal de Educação.

Em 2012, o município de Vitória da Conquista contava, segundo a coordenação administrativa e financeira da SMED, com 2.001 professores, sendo 1.238 efetivos, e 763 contratados, destes, 132 estavam na gestão escolar, assumindo as funções de direção e coordenação. Porém, todos eles participaram de cursos como o Progestão ou ainda de outros cursos de formação continuada, sendo oferecidos por meio de atividades financiadas com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, pelo núcleo pedagógico do próprio município, ou em programas em parcerias com o governo Federal.

O Progestão é uma ação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed - em parceria com as secretarias estaduais e municipais e o Ministério da Educação, o qual é implementado na modalidade EAD, com tutores para fazer o acompanhamento dos cursistas. O Programa de Capacitação de Gestores – Progestão - tem o objetivo de tornar a gestão escolar cada vez mais qualificada e participativa, promovendo a capacitação de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, secretários e representantes dos colegiados escolares, das redes estadual e municipais de ensino.

As atividades realizadas têm como objetivo de acordo com os seus documentos, criar vínculos entre as situações de aprendizagem oferecidas e a prática cotidiana das escolas, com vivências voltadas para o desenvolvimento de habilidades profissionais necessárias para a atuação na área de gestão escolar. É caracterizado como Programa federal de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, para melhorar a qualidade da aprendizagem nas áreas de português e matemática, e tem como fundamento legal a Res./CD/FNDE nº 24 de 16/08/2010.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica e documental das políticas públicas

educacionais implementadas no município, nesse período, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Para análise dos dados, estes tiveram como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Para verificar se os objetivos propostos foram alcançados, tanto do ponto de vista da SMED como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados para coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais.

No total foram realizadas trinta e três (33) entrevistas, sendo seis (6) com pessoas que trabalham dentro da SMED, nos setores pedagógico e administrativo, e vinte e sete (27) nas escolas municipais, com membros da equipe gestora e os professores. Os questionários composto de perguntas fechadas e abertas forma aplicados com a equipe da gestão das escolas municipais, incluindo coordenadores, diretores e vice-diretores. Ao todo foram aplicados 100 questionários e, para a aplicação deste instrumento, os pesquisadores participaram de reuniões de diretores e de coordenadores pedagógicos realizadas pela SMED, sendo estes convidados a preencher o questionário.

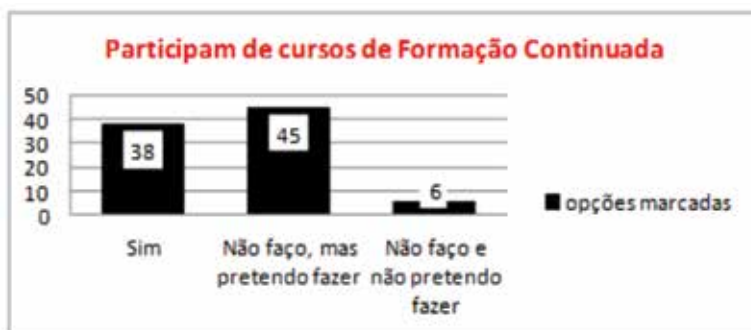
Agrupados e sistematizados, os dados foram confrontados com o referencial teórico, para a triangulação dos resultados encontrados no sentido de interpretá-los da maneira mais completa e complexa, observando que “a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica da linguagem” (TRINDADE; FAZENDA, 2001, p. 219). Reafirma-se que esse artigo

aborda apenas os resultados obtidos com os gestores, quais sejam: a descrição das características dos profissionais no exercício da função de gestor administrativo ou pedagógico na rede municipal, no período analisado e formação continuada desses profissionais, buscando verificar se os conhecimentos adquiridos na respectiva formação têm contribuído para a sua prática nas unidades escolares de atuação.

Resultados da pesquisa

Com base nos dados coletados, no que se refere ao grau de instrução dos gestores pesquisados, 100% possui curso superior e grande parte apresenta o desejo de continuar estudando. Quando foram questionados se estão fazendo algum curso atualmente, obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico 1 – Faz ou pretende fazer algum curso



As funções do campo do magistério, em sua maioria, no país, têm sido ocupadas por pessoas do sexo feminino e, nesse aspecto, coadunando com dados nacionais, a rede municipal de Vitória da Conquista, também reflete esse resultado, apontando que 90% da gestão é composta pelo sexo feminino e, apenas 10% do sexo masculino. Sobre feminização na educação, é recorrente na literatura brasileira estudos que revelam que a função de professor está relacionada à divisão sexual do trabalho, tendo em sua vasta maioria a ocupação feminina. Esse fato tem sido utilizado como estratégia política dos governantes para justificar uma

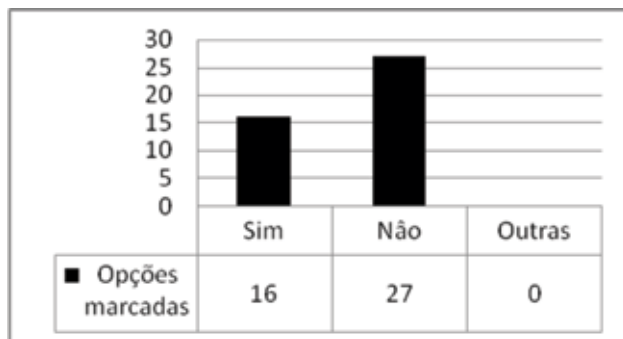
política de baixos salários, formação precária, trabalho docente como vocação e doação, e desvalorização da carreira. Segundo Carminatti (1993), a categoria docente passa por um processo de proletarização ligado à feminização do magistério, ao desprestígio, à falta de controle do professorado sobre os seus trabalhos.

A formação continuada para os gestores da educação de Vitória da Conquista tem sido oferecida pela SMED em cursos de qualificação, baseados em fundamentação legal e teórico-prática. Vários são os autores que discutem os saberes docentes⁴, suscitando para a temática as abordagens sociológicas e psicológicas, no campo educacional das Ciências Humanas e Sociais.

Conforme dados do Gráfico I, a maioria dos realizam (38%) ou pretendem (45%) realizar cursos de formação continuada, apenas um pequeno (6%) número indicou não desejar participar de cursos de formação continuada.

As respostas à questão: *Seu curso está sendo financiado por alguma instituição?*, observamos que a muitos gestores financiam a sua formação. Entretanto um bom número obtém financiamento para realização dos cursos ou os mesmos são ofertados por algum órgão, como exemplo a SMED, conforme se verifica no gráfico 2 que segue.

Gráfico 2 – Financiamento do curso por instituição



⁴ TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; BORGES, 2001; TARDIF, 2000a, 2000b, 2001, 2002, dentre outros.

Ao questionar os participantes sobre o curso que pretendem estudar, verificamos que 10 pessoas que desejam fazer outra graduação e 18 pretendem fazer mestrado e 8 pretendem fazer outra especialização, o que revela, por parte dos profissionais o interesse na aquisição de novos conhecimentos e conseqüentemente, novas práticas. Esse fato pode ser discutido de modo articulado com a conjuntura das políticas educacionais de formação de professores dos anos de 1990 que, influenciada pela opção político-ideológica do ideário neoliberal adotado pelo governo brasileiro, (caracterizado pela hegemonia dos grupos dominantes) e, também, por uma intensa articulação dos sujeitos políticos e sociais de resistência à opressão imposta pelo sistema capitalista, que resultou em ações propositivas no campo das políticas públicas educacionais, às quais constituem direito social de todos e obrigação do Estado.

Os resultados da pesquisa nos apontaram que a formação predominante para as pessoas que assumem a função de gestores no município é a licenciatura em Pedagogia adquirida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, pois um número superior a 80% possui pós-graduação *lato sensu (especialista)*, sendo que mais de 20% destes, tem mais de uma especialização. Segue abaixo uma tabela com a formação acadêmica de todos os sujeitos que preencheram o questionário.

Tabela n. 1 – Formação acadêmica dos sujeitos

Formação acadêmica	Rede pública	Rede privada	Total
Pedagogia	45	10	55
Ciências Exatas	3	–	3
Psicologia	–	3	3
Letras	6	3	9
Biologia	1	1	2
Geografia	10	–	10
História	5	–	5
Matemática	1	–	1
1 Pós-Graduação	26	34	60
2 Pós-Graduações	14	10	24
3 Pós-Graduações	1	2	3
Mestrado	–	6 (em curso)	6
Doutorado	–	1 (em curso)	1
Magistério	2	–	2

Nas entrevistas, os nomes dos sujeitos da pesquisa, bem como das escolas, foram mantidos em sigilo, sendo utilizado para diferenciá-los, o nome de uma cor, para designar a escola em que estes sujeitos trabalham.

Conforme o que foi mencionado nas entrevistas, a rede municipal ainda carece de formação para que as pessoas que exercem a função de gestor, compreendam, de fato, o seu papel nas escolas. Pois alguns dos sujeitos da gestão escolar mencionaram nas entrevistas que não conseguem se posicionar quanto aos “vícios” dos professores, conforme se observa nas citações abaixo⁵:

A escola é bastante fechada não só na estrutura física, têm alguns vícios, culturas que estão enraizadas e, para mim, é uma das principais dificuldades. [...] Temos professores considerados novos na Rede Municipal que chegam e entram no ritmo da escola. Existe a questão das faltas justificadas, dos atestados médicos. Alguns professores vão colher sangue e pegam

⁵ Ao todo foram entrevistadas 33 pessoas (Coordenadores das escolas e da SMED, Diretores, Secretária de Educação e professores). Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e colocadas em anexo, no relatório que contém os resultados da pesquisa, o qual foi entregue à SMED pela pesquisadora, em 2013.

atestado para a manhã inteira. Outros vão ao dentista, sabemos que se não for fazer uma cirurgia é uma coisa rápida, não voltam mais para a escola e pegam um atestado para a manhã toda ou a depender do procedimento para o dia todo. As faltas acontecem e os professores não deixam nenhum material para aplicarmos com os alunos sala de aula. Temos que improvisar, pois os comunicados são em cima da hora. Eu entendo que têm coisas que acontecem, como: você vai dormir bem e acorda doente, é outra história. Eu falo das faltas em que o professor sabia que tinha um exame marcado e não deixa material para ser trabalhado com os alunos. Em uma reunião que fizemos aqui para a avaliação do 1º semestre o grupo que ficou para avaliar o pedagógico colocou a culpa toda na família pelo fato de o aluno chegar atrasado ou faltar, de não ajudá-lo a fazer as tarefas. Em nenhum momento foi colocado que a escola, o professor e a direção também têm culpa. A Secretaria de Educação também tem a sua parcela de culpa. No processo educacional existem culpados. Talvez esse termo seja forte, mas têm vários responsáveis porque é um processo e, enquanto processo, perpassa vários fatores. A família não é a única culpada (ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA AZUL, 04/09/2012).

Percebe-se na fala do gestor a inexistência de uma compreensão do seu papel, quando é transferida a responsabilidade de condução do processo educativo intraescolar para a SMED e os professores. Ou ainda a falta de conhecimento das responsabilidades atribuídas à sua função quando demonstra que não compreende a autonomia preconizada na LDB 9.394/96 para gerir o ensino observando os aspectos políticos, pedagógicos e administrativos.

Trabalhamos muito e investimentos têm, mas não há cobrança de resultados. Temos um resultado ruim e fica por isso mesmo, fica no discurso ou coloca-se a culpa na família e na escola ou que os meninos que não querem nada e não é o menino que não quer. Às vezes, é o professor que não assume que não trabalhou direito, não se esforçou o quanto deveria, não utilizou a quantidade de jogos que a escola tem (ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA VERDE, 04/09/2012).

A falta de compromisso de alguns educadores para com o processo ensino-aprendizagem tem sido objeto de análise na atualidade, principalmente pelos empresários da educação⁶, os quais, interessados em lucrarem com a privatização da educação, observarem os baixos resultados do Brasil apresentados nos instrumentos avaliativos nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, chegaram a propor como solução para este problema a criação de uma estrutura paralela e voluntária, na qual quem quisesse, poderia optar por ela. (...) Seriam feitas avaliações frequentes e os salários baseados em uma parte fixa e outra variável, dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos).

Igualmente, as promoções seriam respaldadas pelo desempenho em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência. (...) As contratações seriam via CLT, portanto sem garantia de estabilidade, e dentro de algumas décadas, esse sistema substituiria o vigente hoje (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2005). Assim, observamos uma proposição para a terceirização do ensino e intensificação dos mecanismos de avaliação, os quais são reforçados também no documento *Pátria Educadora*⁷ em discussão no país, quando especifica o que deverá acontecer com a gestão escolar: *“Os diretores de escolas com desempenho insatisfatório receberiam apoio e orientação. Em último caso, seriam afastados e substituídos.*

Pesquisadores como Freitas (2012) e Leher (2013) fazem severas críticas a esse propósito mercadológico da educação brasileira, que traz como alternativa para resolver as mazelas do sistema educacional no país, a colonização de programas educacionais americanos a exemplo das *Escolas Charters*, cuja gestão é terceirizada e dá possibilidades para demitir os “maus” professores. Nesse contexto há uma desconsideração

⁶ ONG PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil. 2005. Disponível em https://www.iepecdg.com.br/uploads/artigos/101216_transf_educ_brasileira.pdf

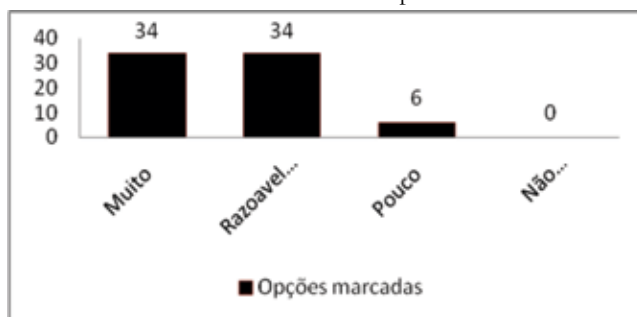
⁷ BRASIL. Documento *Pátria Educadora*. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Ministério da Educação. 2015. : Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>

dos demais aspectos responsáveis pela precariedade de uma educação de qualidade.

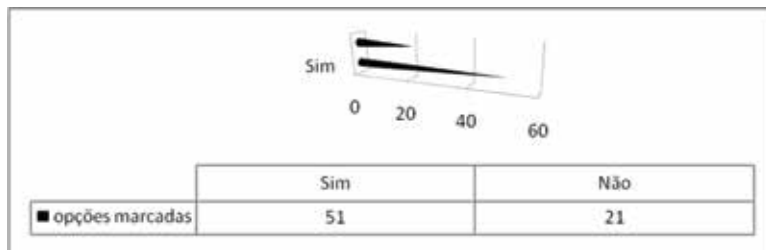
Assim, tendo como parâmetro os trechos das entrevistas acima, torna-se necessário que a SMED qualifique os gestores, tanto no que se refere às suas atribuições e responsabilidades, quanto aos aspectos dos fundamentos referentes às teorias e à legislação nacional e municipal sobre a gestão democrático-participativa.

Quando os gestores foram questionados se a “*Formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação?*” o resultado demonstra que 36% foram atendidas pouco ou razoavelmente, ou seja, maior do que o número de pessoas que a formação inicial correspondeu às expectativas da profissão.

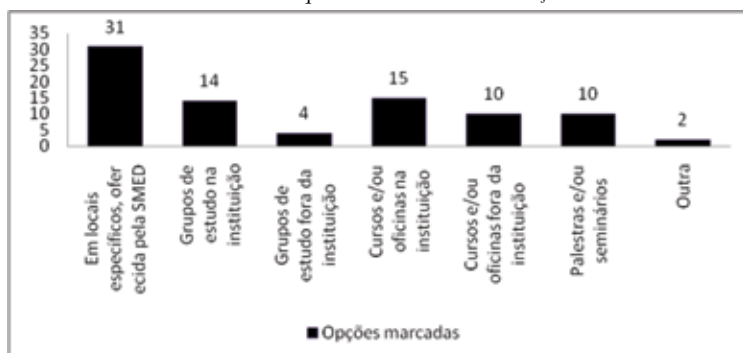
Gráfico 3 – Correspondência entre formação inicial e desenvolvimento profissional



Sobre a formação continuada, a maioria dos sujeitos investigados reconhece que existe a preocupação da SMED em oferecer cursos de formação nessa perspectiva. Observando o gráfico abaixo, em que a questão é: “*A instituição que você trabalha dá cursos de formação continuada?*” Mais de 70% responderam que sim.

Gráfico 4 – Formação continuada na instituição que trabalha

Foi observado, também, que entre as opções de formação continuada dos gestores, são escolhidas, predominantemente, as que são oferecidas pela SMED, como se verifica abaixo:

Gráfico 5 – Local em que faz curso de formação continuada

Os dados do gráfico 5 demonstram que a SMED vem procurando avançar nos objetivos de formação continuada da gestão escolar, porém, ainda é insuficiente uma vez que apenas 31% declara participação nos cursos por ela oferecidos.

Conclusões

É de suma importância o papel dos gestores escolares. Mais do que administrar horários, instalações e recursos, eles precisam se conscientizar do papel que ocupam, buscando uma atuação como

agentes transformadores da educação. Com base nos dados apresentados, notamos que o município de Vitória da Conquista, no que tange à gestão educacional, apesar de buscar implementar a gestão democrático-participativa, com base nos pressupostos legais (LDBEN 9394/96, Constituição Federal de 1998), bem como a qualificação desta por meio do investimento em formação continuada, ainda não tem conseguido fazer com que os gestores escolares se comprometam efetivamente para que tais investimentos se convertam em resultados na implementação das políticas educacionais voltadas para a melhoria da participação e do desenvolvimento processo educacional no âmbito escolar, como pretendida e defendida nos pelas diferentes esferas e políticas públicas.

Referências

- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 10. ed. (Tradução de Maria Celeste C. J. Santos). Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- BORGES, C. **Os saberes dos docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação e sociedade, n. 74, abril/2001, p. 59-76. 2004.
- BRASIL. Decreto Presidencial N° 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB N°: 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, jun., 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado**. Câmara de Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

CARMINATTI, F. L. L. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 1993.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/ INEP/Comped, 2006, p. 161-169.

DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: _____; AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 jul. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

IBGE. **Cidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293330>>. Acesso em: 23/03/15.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 20 ed. São Paulo : SP. Editora Ática. 2000.

PMVC. **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**. Proposta Pedagógica do município de Vitória da Conquista: Ciclo de Formação Humana. 2008. Disponível em: <www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=60550>. Acesso em: 14 jul. 2012.

SANTOS, E. M. N. dos; DAMASCENO, A. **Planejando a educação municipal: planejando a experiência do PAR no Pará**. 2011. Disponível <em:<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0174.pdf>>. Acesso em: 23/03/15.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Análise das políticas públicas educacionais implementadas no contexto das escolas municipais de Vitória da Conquista - BA**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Educação. 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Cloude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.

TEIXEIRA, C. E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR – BA. 2002. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 23/03/15.

TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani (Org). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

Prof^a Dr^a Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da
Educação Básica
Grupo de Estudos Movimentos Sociais e Educação
E-mail: arlerp@hotmail.com

Prof. Gilvan dos Santos Sousa
Rede Municipal de Vitória da Conquista – Brasil
Grupo de Estudos, Pesquisas em Educação de
Jovens, Adultos e Idosos
E-mail: gil-uesb@hotmail.com

Prof^a Dr^a Rosaide Pereira dos Reis Ramos
Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da
Educação Básica
Grupo de Estudos Movimentos Sociais e Educação
E-mail: roseramosuesc@gmail.com

Recebido em: 17 de março 2014
Aprovado em: 09 de julho de 2015

ARTIGO

Alfabetização de adultos: uma ferramenta para a sustentabilidade

Adult literacy: a tool for sustainability

Alfabetización de adultos: una herramienta para la sostenibilidad

José Luiz Alves

Universidade Estadual de Pernambuco – Brasil

Daniela de Oliveira Cândia

Universidade Estadual de Pernambuco – Brasil

Resumo: O presente trabalho estuda a interconexão entre o exercício da sustentabilidade e a educação. Defende-se a ideia que há um aumento das possibilidades de execução de práticas sustentáveis quanto maior for o nível de instrução de um povo. Com vistas a sedimentar esse entendimento, investigou-se algumas normas afetas à matéria, notadamente no que diz respeito à cidadania, educação e ao meio ambiente, dialogando-se com a literatura pertinente e realizando reflexões críticas sobre a temática em questão. Constatou-se que o engajamento da sociedade é essencial no combate à degradação da natureza. Diante desse cenário, verificou-se a importância de cidadãos atuantes comprometidos com essa luta. Abordaram-se, assim, alguns aspectos inerentes às práticas educativas no país e estudou-se a problemática dos adultos não alfabetizados e a dificuldade de inseri-los ativamente no meio

social, considerando os obstáculos encontrados por aqueles que não têm leitura do mundo, em exercitar seus direitos e deveres. Inferiu-se que a educação é pressuposto da cidadania e que alfabetizar um adulto implica numa transformação libertadora, capaz de formar um cidadão e torná-lo uma ferramenta para a da sustentabilidade.

Palavras-Chave: Cidadania. Educação. Meio ambiente.

Abstract This paper studies the interconnection between the exercise of sustainability and education. It defends the idea that there is an increase of implementation options for sustainable practices the higher the level of education of a people. In order to settle this understanding, it was investigated some rules related to the subject, especially with regard to citizenship, education and the environment, by dialoguing with the literature and performing critical reflections on the subject in question. It is fact that the involvement of society is essential in combating degradation of nature. Given this scenario, it was identified the importance of active citizens committed to this fight. Approached thus, some aspects of the educational practices in the country. It studied the problem of illiterate adults and the difficulty of inserting them actively in the social environment, considering the obstacles encountered by those who have found difficulties of understanding the world and exercise their rights and duties. It was concluded that education is the assumption of citizenship and an adult literacy implies a liberating transformation, capable of forming a citizen and make it a tool for sustainability.

Keywords: Citizenship. Education. Environment.

Resumen: En este trabajo se estudia la interconexión entre el ejercicio de la sostenibilidad y la educación. Defiende la idea de que hay una mayor posibilidad de implementar prácticas sostenibles más alto es el nivel de educación de un pueblo. Con el fin de resolver este entendimiento, investigamos algunas normas afetas a la materia, especialmente en relación con la ciudadanía, la educación y el medio ambiente, al diálogo con la literatura y la realización de reflexiones críticas sobre el tema en cuestión. Se encontró que la participación de la sociedad es esencial en la lucha contra la degradación de la naturaleza. Ante este escenario, fue la importancia de ciudadanos activos comprometidos con esta lucha. Así acercado, algunos aspectos relacionados con las prácticas educativas en el país y estudiaron el problema de adultos analfabetos y la dificultad de la inserción de ellos activamente en el entorno social, teniendo en cuenta los obstáculos encontrados por aquellos que han leído el mundo, ejercer sus derechos y deberes.

Se infiere que la educación es la asunción de la ciudadanía y la alfabetización adulta implica una transformación liberadora capaz de formar un ciudadano y que sea una herramienta para la sostenibilidad.

Palabras clave: Ciudadanía. Educación. Medio ambiente.

1 Introdução

Versa o presente artigo sobre o efetivo exercício de práticas sustentáveis face à formação educacional de um povo. Será analisada a interdependência entre a preservação do meio ambiente e o processo de educar, nas mais diversas acepções que essa atividade comporte. Mesmo com a análise incipiente da temática ambiental, exsurge a constatação de que quanto maior o grau de instrução de uma coletividade, maior é a possibilidade de serem adotadas condutas de preservação da natureza. A sustentabilidade pressupõe inovação, lastreada por novos conhecimentos. Essa é a senda de entendimento acerca da matéria proposta por Silva (2008, p. 112)

É claro que a contribuição da educação, no desenvolvimento de todos os indivíduos, tem uma importância bastante ampla, mas não se pode deixar de reconhecer que sua contribuição, no aspecto ambiental, tem sido significativa e de maneira peculiar. Muitos programas foram e são implantados a partir desse item. Talvez até por ser o aspecto em que sua visibilidade e mensuralidade sejam mais evidentes.

Os temas meio ambiente e educação foram alçados à categoria de Direitos Fundamentais e encontram-se insculpidos no corpo da Carta Política de 1988. A Constituição Federal dispõe que a educação é um direito de todo cidadão, cabendo ao Estado promovê-la com a colaboração da sociedade. Tal responsabilidade solidária também é encontrada ao analisarmos a temática do meio ambiente, em sede constitucional, onde verificamos que este é tratado como bem de uso comum do povo, cabendo

tanto aos poderes públicos quanto à sociedade, a obrigação de preservá-lo. Assim entende Sarlet (2013, p. 31): “a proteção ao meio ambiente passou a ser compreendida em todos os cenários constitucionais (...) como um valor constitucional, assim como uma tarefa do estado (Estado-Legislador, Estado-Administrador e Estado-Juiz) e da sociedade”.

Constata-se que a sociedade exerce um papel de relevância na concretização de direitos basilares. Contudo, parte-se da premissa que a coletividade, a quem também foi incumbida a missão de implementar esses direitos, é formada por cidadãos; é dizer, composta por indivíduos que possuem um grau de entendimento suficiente para exercer a cidadania. Questiona-se, desta feita, será que as pessoas que não possuem um grau mínimo de alfabetização, que não leem, não escrevem, que se localizam à margem de uma sociedade participativa, podem ser consideradas cidadãos? Não obstante o distanciamento da leitura, da escrita, da compreensão dos seus direitos e deveres? Independente das assertivas encontradas, resta configurada a necessidade de participação social em sede de questões ambientais. Sarlet (2013, p.35) trata do assunto: “A crise ecológica, tomada por base os diversos exemplos de degradação ambiental (...), motivou a mobilização diversos setores e grupos sociais na defesa da natureza, o que levou ao surgimento de novos valores e práticas no âmbito comunitário”.

Ainda nessa esteira de questionamento, indaga-se sobre aquelas pessoas que já se encontram na fase adulta, com as obrigações e vicissitudes inerentes a essa etapa da vida. Será que têm a capacidade de compreender a necessidade de buscar um mundo sustentável, partindo do seu comportamento individual? Todavia, antes de uma atitude proativa diante da coletividade, insta que essas pessoas possuam um entendimento acerca de conceitos essenciais que os cercam, sejam de ordem educacional – letramento -, social, jurídica, cultural, econômica ou ecológica. Que esses indivíduos tornem-se cidadãos atuantes, verdadeiros instrumentos da sustentabilidade. Silva (2008, p. 112) assim dispõe:

A educação é importante para influenciar os meios de implantação do desenvolvimento sustentável, pois pode ajudar com um trabalho de conscientização da responsabilidade que todos devem ter com o desenvolvimento e preservação do ambiente, não afetando o ecossistema em que se vive.

Busca-se, desse modo, analisar as limitações encontradas por aqueles adultos que não têm leitura do mundo, no que diz respeito ao exercício de práticas sustentáveis, seja quanto ao seu conhecimento da *praxis*, seja quanto à consciência crítica da importância dessa atividade para a preservação da vida no planeta. “O desafio da sociedade moderna sustentável de hoje é criar novas formas de ser e de estar nesse mundo” (GUTIÉRREZ, 1999, p. 34).

2 O oprimido em busca da cidadania

O (não) desenvolvimento de uma sociedade é reflexo de sua base cultural. A educação promovida transcende os aspectos formais e alcança a alma de um povo, construindo sua identidade cultural, religiosa e política.

Um dos objetivos da República Federativa do Brasil, consignado na Carta Política de 1988, é construir uma sociedade justa, livre e solidária. A justiça social, a liberdade e a solidariedade estão atreladas, contudo, a um direito fundamental de todo brasileiro: a educação. Essa é a disposição do Texto Constitucional (BRASIL, 1988):

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto legal acima atrela a cidadania à educação, justapondo esses institutos num só bloco conceitual. Ora, seguindo essa senda de entendimento, o que dizer daquelas pessoas que não têm e nunca tiveram acesso à formação escolar? Seriam considerados seres marginalizados?

Não cidadãos? E o que dizer daquele indivíduo que, a duras penas, assina o seu nome, mas não compreende o que escreveu? Será que poderia exercer a cidadania em sentido *lato*?

O conceito de cidadania vai além do “simples” ato de poder votar, conforme determinam as normas constitucionais. Ser cidadão implica estar inserido num processo de dinâmica social, de participação ativa nos rumos do país. Esse ativismo pressupõe, por razões mais que óbvias, o conhecimento. Freire (2014, p. 98) abordou o assunto com propriedade: “A educação como prática da liberdade, a contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim, como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Sem olvidar a extrema necessidade de desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a educação, faz-se necessário também realizar uma reflexão crítica acerca dos moldes educacionais adotados pelo Estado. Importa também discutir se as práticas didático-pedagógicas adotadas estimulam o aluno a pensar ou o tratam como mero receptor, onde tão somente são depositados conhecimentos, com o mero propósito da repetição, sem diálogo algum com os professores. Freire (2014, p. 83) tratou do assunto, denominando de educação bancária, aquela que visa apenas preencher as mentes vazias, senão vejamos:

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Para a formação de um cidadão atuante, inserido no contexto social, que busque o exercício dos seus direitos, o bem comum, a evolução da coletividade, é mister o estímulo do pensar, do diálogo de saberes. O educador, para tanto, não deve posicionar-se acima dos educandos,

impedindo uma troca de conhecimentos e a reflexão dos instruídos. Os assuntos estudados devem ser objeto de ponderação dos alunos, criando novos conceitos, quebrando antigos paradigmas e conduzindo a libertação do pensamento. A educação que dialoga constitui uma antítese da dominação.

À guisa de exemplo, cite-se a pedagogia *Waldorf*. Esse método de ensino rechaça a massificação do ser humano e constitui um resgate da educação libertadora, que se opõe à concepção “bancária” da educação, supracitada, praticada em grande parte das escolas do país. O modelo tradicional de ensino disseminado no Brasil é de cunho opressor. O instrutor é o sujeito do processo de educação e os alunos, meros objetos a serem disciplinados e adaptados ao mundo em que vivem. Não há espaço para o diálogo, tampouco interação.

A despeito de outras práticas pedagógicas, o que deve ser levado em conta, no processo de educar, é o diálogo entre educandos e educadores, objetivando a superação e a libertação. “Neste sentido, a dialogicidade na prática pedagógica deve ser concebida como um encontro ético entre os oprimidos que buscam perseguir a trilha da emancipação coletiva na dependência recíproca entre os diferentes” (LOUREIRO e TORRES, 2014, p. 129).

Percebe-se que há necessidade de enfrentamento de duas questões que se mostram bastante nítidas, no que diz respeito à educação: que ela seja promovida a todos (crianças, jovens, adultos e idosos), mas que também não seja esse processo educacional um verdadeiro instrumento de submissão.

Sobre o combate ao jugo do indivíduo, a alfabetização de adultos surge como uma possibilidade de resgate da cidadania, promovida pelo ensino. Os adultos que se mantiveram distantes das bancas escolares, mais por razões econômicas que por opção pessoal, poucas oportunidades tiveram de agir no meio social, como um instrumento transformador. Esses adultos não alfabetizados permaneceram numa posição marginal, de inferioridade, diante daqueles que possuíam formação educacional.

Ao tempo em que são ministradas aulas de alfabetização, um novo mundo descortina-se diante dos educandos. Um novo olhar, uma nova interpretação de velhos conceitos até então (des)conhecidos. Atividades como a leitura de uma placa de ônibus, do rótulo de um produto num supermercado, de uma receita médica, antes consideradas inexequíveis, vão se tornando factíveis, possíveis de serem realizadas. Trata-se, em verdade, de um divisor de águas na vida dessas pessoas. Segundo Freire (2013, p. 158).

Não é preciso que o alfabetizando domine as técnicas da leitura, mas ele revela um brilho no olho, na cara que ri, na mão que se move. O educando sugere, ele faz um discurso através do olhar. Nesse discurso ele diz: “Eu sei isso, aprendi isso”. Esses momentos enchem a vida, a experiência do educador.

O letramento ministrado aos adultos, além de facilitar tarefas diárias, também propicia aos alunos, com o desenvolvimento dos estudos, o entendimento do seu papel diante do mundo. Temas como direitos civis, cultura, política, economia e ecologia vão incorporando-se ao falar e agir, mais ainda, à sabença e aos agires dessas pessoas.

No Brasil existe o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), normatizado pela Resolução CNE/CEB nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000), destinado a atender uma parcela da população desfavorecida de conhecimento alfabetizador. A referida norma, em consonância com os ditames constitucionais, preconiza que, não obstante a promoção do ensino voltado aos adultos, pelo Estado, a sociedade também deverá promover a sua parcela de contribuição nesse processo, observe-se:

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...).

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

Apesar de ser uma ferramenta de concretização de um direito fundamental preconizado pela Constituição, conforme visto alhures, o referido programa ainda demanda ajustes ligados à oferta, à estrutura e ao conteúdo programático. Importa, contudo, ressaltar a preocupação do Estado em (re) inserir o não alfabetizado no contexto social como um cidadão. Insta, também, relevar o realce concedido à participação de organizações sociais no tocante a promoção de programas análogos de alfabetização, como uma forma de fortalecer a meta de disseminar a educação em âmbito nacional.

Resta incontestado que o ensino alfabetizador constitui uma espécie de livramento da sujeição que sofrem as pessoas adultas estranhas à leitura e à escrita e que precisam de um guia, um acompanhador para suas tarefas diárias e de um intérprete para a sua observação. Com o letramento, o adulto alfabetizando percorre o que caminho que parte da dominação e o conduz à libertação.

3 A sustentabilidade pela sociedade

A preocupação com a temática ambiental é objeto de discussão por toda a parte do mundo, e ganhou força com a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. A preservação da natureza é motivo de preocupação que instiga a sociedade e os poderes públicos a adotarem - ou a tentarem fazer - um novo posicionamento face ao meio ambiente.

A Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) reza em seu art. 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º: Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

A luta pela preservação da natureza ganhou força quando o legislador cuidou do tema em sede Constitucional. Nesse códex, algumas disposições merecem destaque, diante dos assuntos abordados ao longo do artigo. Percebe-se, mais uma vez, que é solidária a responsabilidade pela preservação do meio ambiente. Não há como dissociar a prática da sustentabilidade, nada obstante as mais arrojadas formas de intervenção dos poderes públicos, da efetiva participação social. São faces da mesma moeda.

Ainda sobre o mesmo dispositivo legal, o seu parágrafo primeiro, inciso VI é bastante claro ao prever que é imperioso que se promova a educação, especificamente, aquela voltada às questões ambientais, com o fito de se concretizar a efetiva proteção aos recursos naturais.

Com vistas a atender aos comandos normativos em comento, o legislador infraconstitucional cuidou de regular a matéria por meio da Lei 9795/99, denominada “Lei da Educação Ambiental” (BRASIL, 1999), abaixo disposta:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente (...) em caráter formal e não-formal.

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

V - educação de jovens e adultos

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal.

Na esteira das determinações da Carta Política em vigor, a Lei da Educação ambiental, ao tempo em que define o meio ambiente, nos moldes constitucionais, reforça a imprescindibilidade de disseminar a educação ambiental em todos os níveis de ensino, em caráter formal e não formal, para todas as camadas da população – destaque-se a educação a jovens e adultos -. Essa norma também abriu espaço para a relevância da efetiva participação da coletividade no processo de educar e sensibilizar o indivíduo para a ecologia e seus desdobramentos.

O processo de educar para a sustentabilidade, tão enfatizado pelas normas acima analisadas, deve ser abordado sob o aspecto amplo, envolvendo também o estímulo à criticidade, à superação dos diálogos, ao ativismo político/social. No processo da educação ambiental, mormente naquela direcionada aos adultos, há que se considerar a bagagem cultural e comportamental acumulada pelos alunos e a necessidade de se romperem barreiras de juízos preconcebidos e de se quebrarem paradigmas.

Tome-se como exemplo uma comunidade de baixa renda, com pouco ou nenhuma escolaridade. Os hábitos dessas pessoas certamente serão pautados com base na leitura que possuem acerca do universo que as circunda. A forma de lidar com o lixo, a utilização da água, o manejo da construção e até a maneira de consumir, em sintonia com os preceitos da sustentabilidade, carecem de uma (des)construção de ideias e a formação de novos conceitos. Observe-se a lição de Gutiérrez (1999, p. 40)

(...) a sobrevivência da humanidade, requer, além da tomada da consciência por parte de todos (...) deve-se assegurar o cumprimento das seguintes metas: a formação de pessoas – homens e mulheres – capazes de desenvolver formas de vida, em correspondência com a nova cultura social do desenvolvimento sustentável.

Nada obstante a ausência de conhecimento acerca de práticas sustentáveis, releva pensar noutra questão de igual importância: os adultos não alfabetizados ignoram o porquê dessas práticas, qual o sentido de incorporá-las no seu dia a dia. Qual o sentido de proteger algo que não se conhece? Ou não se sabe que é finito, que deve ser preservado?

Infere-se que há necessidade de se promover uma alfabetização ecológica, que transmita ensinamentos acerca do papel do homem diante do planeta, que mostre o ser humano como parte integrante do meio ambiente, cujo equilíbrio, depende da harmonia dos elementos que o compõem. Deve haver um estímulo a criação de vínculos afetivos do aluno com a natureza, de modo a sensibilizá-los sobre as formas de cuidado e proteção. Capra (2006, p. 53) ressalta a relevância da integração do indivíduo na causa ecológica:

A sustentabilidade das diferentes populações e a sustentabilidade de todo o ecossistema são interdependentes. Nenhum organismo individual pode existir isoladamente. (...) A sustentabilidade sempre envolve a comunidade na sua totalidade. Essa é a lição profunda que temos que aprender com a natureza.

Repassados os ensinamentos propostos pela alfabetização ecológica, que aborda escrita, leitura e questões socioambientais, os alunos devem ser estimulados a se tornarem agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, principalmente no que diz respeito aos procedimentos sustentáveis possíveis de serem implementados no âmbito da comunidade em que vivem. A ideia da ecoalfabetização é despertar nos alunos o senso comunitário de responsabilidade quanto ao meio ambiente com vistas a harmonização dos seus elementos integrantes e a sua preservação para as gerações vindouras.

4 Conclusão

Depreende-se do texto estudado que a abordagem da temática ambiental, mormente no que tange à sustentabilidade, passa,

necessariamente por questões ligadas ao universo educativo. Tamanha é a importância desses assuntos – meio ambiente e educação –, que o legislador cuidou de consigná-los no texto da Carta Política vigente, como Direitos Fundamentais, com vistas a realçar a essencialidade desses institutos para a consolidação de uma sociedade justa, livre e solidária, o que foi seguido por outras normas infraconstitucionais.

Percebeu-se, ao longo desse trabalho, que promover a educação é fator essencial para que se forme um cidadão, entendido como aquela pessoa capaz de compreender a sua função transformadora diante da sociedade e de exercitar os seus direitos e cumprir seus deveres. Desta feita, infere-se que, a proporção que aumenta o grau de instrução de um indivíduo, mais apto ele se encontra para cuidar da natureza, seja aprendendo novos conceitos, absorvendo novos valores e adquirindo novas habilidades.

Vislumbrou-se, contudo, que a realidade brasileira ainda apresenta grandes lacunas no que diz respeito ao exercício da cidadania, por razões de analfabetismo e métodos pedagógicos anacrônicos. Quanto a este último, asseverou-se que boa parte do ensino disseminado é de cunho limitador, não estimula o aluno a pensar, a dialogar com o professor, o trata meramente como um receptor de conceitos já formatados, prontos para serem repetidos, sem reflexão alguma a respeito. Discutiu-se que o conceito de educação vai muito além do simples ato de repassar o programa determinado pelas instituições, implica em preparar o aluno para “ser capaz de nomear a própria experiência (...) e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (FREIRE, 2014, p.45).

Mas, e quanto àquelas pessoas que não leem, não escrevem e já se encontram na fase adulta? Essas não tiveram a oportunidade de ingressar no mundo da educação, por circunstâncias que guardam sintonia com a pobreza. Contudo, essas mesmas pessoas não podem ser alijadas do meio social; devem ser libertas da opressão que a falta de letramento lhes impôs e (re)inseridas na coletividade como cidadãos. A alfabetização de

adultos, nas mais diversas formas de disseminação, visa a busca de uma cidadania latente.

O adulto não alfabetizado tem pouca ou nenhuma consciência da sua co-responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável da sociedade. Desconhece a necessidade de implementar hábitos cotidianos essenciais à qualidade de vida, por não entender a relação de causa e efeito de suas atitudes com a preservação da vida no planeta.

Em apertada síntese conclusiva, infere-se que o exercício das práticas sustentáveis demanda a participação de poderes públicos e da sociedade. Para isso, é imperativo que o seio social seja composto por cidadãos atuantes, conscientes dos seus direitos e deveres. A cidadania, por sua vez, pressupõe formação educacional, em seu sentido amplo. Enfrentar o problema da degradação ambiental é também enfrentar a problemática da oferta e qualidade da educação no país, que, muitas vezes, tem sido negada a parte da população. O ato de alfabetizar, e aqui ressalte-se os adultos, significa despertar o educando para uma consciência coletiva, que carrega em seu bojo uma maneira positiva de conectar o homem à natureza, envolvendo mudança de comportamento e adoção de novos valores. A alfabetização de adultos, resta assim configurada, como uma ferramenta da sustentabilidade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 09 dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. *In*: STONE, Michael K. e BARLOW, Zenobia (Org). **Alfabetização ecológica**. A educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p 47-58.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **Pedagogia da tolerância**. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Córtes: Instituto Paulo Freire, 1999.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da; PERNAMBUCO, Marta, Maria Castanho Almeida. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRE, Juliana Rezende (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. p. 116-154.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito constitucional ambiental**: constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

TENERELLI, Ademir; SILVA, Dulcileni Gonçalves Ferreira da; PAIVA, Emílio Carlos de Castro. A educação e sua contribuição na garantia de sustentabilidade no processo de desenvolvimento. *In*: SILVA, Christian Luiz (org.). **Desenvolvimento sustentável**. Um modelo analítico, integrado e adaptativo. Petrópolis: Vozes, 2006. p 103-121.

Prof. Dr. José Luiz Alves
Universidade Estadual de Pernambuco – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Desenvolvimento
Local Sustentável
E-mail: luiz.alves@upe.br

Mestranda Daniela de Oliveira Cândia
Universidade Estadual de Pernambuco – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Desenvolvimento
Local Sustentável
E-mail: daniela.cancio@hotmail.com

Recebido em: 11 de fevereiro de 2015

Aprovado em: 22 de abril de 2015

ARTIGO

La influencia de las narraciones en la construcción de la identidad de las mujeres educadoras en Portugal y España

The influence of stories in the construction of the identity of female educators in Spain and Portugal

A influência de histórias na construção da identidade das mulheres educadoras em Portugal e Espanha

Mercedes Blanchard

Universidade Autônoma de Madrid – Espanha

María Dolores Muñáz

Universidade Autônoma de Madrid – Espanha

Resumo

O artigo apresenta pesquisa realizada pelo corpo docente da Escola de Paula Frassinetti (Porto) e da Universidade Autônoma de Madrid. Tudo começou com a afirmação de que os contos de fadas influenciam significativamente a construção da identidade pessoal dos educadores, através dos valores que eles transmitem. É, portanto, identificar a influência que os personagens de histórias infantis praticando em 11 mulheres, sendo cinco de Espanha e seis de Portugal, que estão ou estiveram educadores. São empregadas metodologias qualitativas: Histórias de Vida, entrevistas estruturadas e análise de conteúdo. Reafirmamos as conclusões sobre a importância das histórias para educadoras e a influência dos valores que refletem o tipo de sociedade.

Palavras-chave: Construção de identidade. Educação infantil. Contos de fadas. Histórias de vida. Educadores mulheres.

Abstract

This paper presents a research conducted by a group of researchers from the Escola Superior de Paula Frassinetti (Porto) and the Autonomous University of Madrid. It aims to understand the influence of narratives, the characters, the values contained in the stories, in the construction of educators' and teachers' personal and professional identity. A qualitative methodology was chosen, constructing the life stories of 11 women (Portugal six women and Spain five women). The content analysis allowed to identify values transmitted in the stories, adopted and/or rejected by interviewed in their personal and professional pathways. The findings were affirm the importance of stories for the educators and the influence of values that reflect that reflect society and its priorities.

Key words: Identity construction. Childhood education. Fairy tales. Life stories. Educators women.

Resumen

El artículo presenta una investigación realizada por profesorado de la Escuela Superior de Paula Frassinetti (Porto) y de la Universidad Aut  noma de Madrid¹. Se partió de la afirmación de que los cuentos de hadas influyen significativamente en la construcción de la identidad personal de las educadoras, a través de los valores que en ellos se transmiten. Trata, por tanto, de identificar el influjo que los personajes de los cuentos infantiles ejercen en 11 mujeres, 6 portuguesas y 5 españolas, que son o han sido educadoras. Se utiliza metodología cualitativa: Historias de Vida, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. Las conclusiones nos reafirman en la importancia de los cuentos para las educadoras y el influjo de valores, que reflejan un tipo de sociedad.

Palabras clave: Construcción de la identidad. Educación infantil. Cuentos de hadas. Historias de vida. Mujeres educadoras

¹ Este artículo surge de la Investigación sobre "El influjo de los cuentos en la construcción de la identidad de las mujeres educadoras en España y Portugal", llevada a cabo por investigadoras españolas, autoras de este artículo, y por investigadoras portuguesas de la Escola Superior Paula Frassinetti de Porto (Porto- Portugal) con Joana Cavalcanti (coordinadora de Portugal) y Ana Cristina Pinheiro, Irene Cortesao, Paula Medeiros y Sara Ribeiro.

1. Introducción

Narrar y fabular están presentes en el devenir humano. Desde siempre la necesidad de vivir en grupo ha dado sentido al desarrollo del lenguaje como instrumento articulador de comunicación, de la racionalidad y de la construcción de vínculos. Por lo que, narraciones y cuentos, han sido y son un instrumento de mediación del sujeto con el mundo, que sirve de puente de significado para la comprensión de la realidad y la producción de sentido. Y a quienes los contaban, se les considera como mediadores, facilitadores que enfocaban la realidad para que los sujetos más pequeños llegaran a construir significados del mundo que les rodeaba.

En este trabajo nos interesa subrayar aspectos importantes del cuento, un género muy específico que se manifiesta a lo largo de los tiempos. Y de sus contadoras, fundamentalmente mujeres educadoras que lo han utilizado, y lo utilizan, como medio eficaz para el aprendizaje.

Muchas razones nos llevaron, a realizar la presente investigación. Entre otras aquellas que se relacionan con necesidades profesionales y con la falta de resultados de investigación sobre el tema. De hecho, consideramos más que pertinente el valor de las historias en la construcción de las narrativas identitarias de los sujetos, pues es probable que nuestro patrimonio cultural influya en cómo somos y estamos en el mundo. La producción de narraciones está en la base del carácter humano. La realidad es construida por narrativas fruto de la invención, de la ficción y de la propia realidad.

Un pueblo no se puede construir sin narrativas que contengan su historia, de la misma manera que una persona no lo es plenamente, si no puede construirse en su memoria biográfica, en los argumentos de su historia personal. Dice Cavalcanti (2005, p.18-20):

Los cuentos de hadas pueden ser una contribución importante para la formación de un sujeto, que se reconoce en permanente construcción y diálogo entre la realidad psicológica y los diversos

contextos de acción y reflexión sobre las relaciones tejidas en familia y sociedad. (...) Los cuentos de hadas son narrativas estructuradas a partir de un hilo conductor donde el pueblo trata del dolor y del amor de forma muy singular, maniqueísta y con final feliz. (...) Por lo tanto, la visión finalista incorpora un paso iniciático, lo que implica una axiología.

Por otro lado, no es tan extraño proponer la idea de que la realidad es también fruto de una ficción cualquiera, donde personas, escenarios y tiempos se encuentran más allá de la verdad de los hechos, ya que esta es, más o menos, narrada de acuerdo con una memoria que trasciende el hecho.

2. Planteamiento teórico

Es importante focalizar nuestra investigación de cómo los cuentos influyen e interfieren en la construcción de las narrativas identitarias de mujeres educadoras por motivos diversos, y muy especialmente porque se sabe que la mujeres tienen una representación bastante significativa en la mayoría de esas historias (LOPES, 1989).

Está acreditado que en el periodo histórico que antecede a la Edad Media se atribuía a la mujer el poder de la palabra, de lo sagrado y del conocimiento. Lo femenino tenía que ver con el alma y con aspectos míticos y divinos. Por tanto, a la mujer le eran reconocidas capacidades de intervención en la organización social. Entretanto, la Edad Media trajo una perspectiva diferente de la mujer que pasa a ser considerada como una "identidad" peligrosa, maligna y relacionada con fuerzas inferiores.

Aunque el papel y la imagen de la mujer han experimentado profundos cambios con en el paso del tiempo, será en la literatura de carácter oral donde se mantendrá el arquetipo de lo femenino en toda su dualidad como una fuerza renovadora capaz del poder de la transformación.

2.1. El poder del cuento en la Educación

Se sabe que los cuentos surgen mucho antes que la literatura escrita y tienen una fuerte relación con la oralidad que, durante un largo periodo de la historia, se constituyó como una instancia de poder. Esto es, la palabra era considerada como apropiación, poder, conocimiento y tenía una relación con lo sagrado. El acto de narrar era un acto de poder y de conocimiento, capaz de cambiar la realidad.

Durante mucho tiempo, los cuentos de hadas se movieron casi en la oscuridad, ya que se consideraron las historias para los no educados, mujeres y niños. De hecho, parece que nunca han abandonado las representaciones de origen, conservando el vínculo con el mito y lo sagrado, pero con la incorporación de la esfera pagana dan lugar a personajes emblemáticos como las hadas, brujas, ogros, entre otros.

De hecho, es probable que los cuentos narren de manera simbólica, el trayecto de reconstrucción identitaria de las mujeres que se dedicaban profesionalmente a la educación de niños y jóvenes, aunque el descubrimiento de este camino no es el objetivo de nuestra investigación. Así, del mismo modo, llegó a nuestros días manteniendo sus arquetipos y sus diversas funciones como el simbólico, reconstituyente, sagrado, mítico, psicológico, histórico y social, entre otros.

Sin embargo, es pertinente decir que los cuentos interfieren e influyen en la reconstrucción de la identidad de la mujer. Durante gran parte de este proceso, la mujer fue y es la voz de estas narraciones. Si tenemos en cuenta que, durante un largo período, tal género literario consistió básicamente en la lectura de niños y mujeres, entonces estamos de acuerdo con Ljsseling cuando dice que "lo que se lee deja sus huellas y es, sin duda, esta lectura bien determinante para lo que se piensa y cómo se piensa" (BORGES-DUARTE, 2000, p.33).

Para situarnos en relación con el concepto de la construcción de la identidad, asumimos principalmente los supuestos de RICOEUR (1998) y HALL (1997), proponiendo una noción de sujeto en una perspectiva

interaccionista, que presupone el descentramiento por el que pasa el sujeto postmoderno.

Ya sea una concepción u otra, el sujeto es visto en su narrativa, en su lenguaje, y en la construcción de una multiplicidad de voces, como plantea HALL (1998) cuando dice que si sentimos que tenemos una identidad unificada desde el nacimiento hasta la muerte es apenas porque construimos una cómoda historia sobre nosotros mismos con una conforme narrativa del yo. Por lo tanto, la identidad plenamente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía.

Y, más recientemente, plantea el concepto de "identidad cultural" que denomina como aspectos de nuestras identidades que aparecen como consecuencia de la pertenencia a culturas étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas y además nacionales.

Se sabe que los cuentos, en sus funciones simbólicas y sociales, interfieren en la construcción de una identidad de grupo, es decir, actúan directamente en la formación de la visión del mundo de una colectividad. Por lo tanto, se acredita que todos los pueblos, en todas las épocas producirán y reproducirán narrativas capaces de dar cuenta de las necesidades y deseos humanos. Y los cuentos sufrirán y sufren alteraciones, a lo largo de los tiempos, ya que se adaptan a la realidad del público receptor y este, también, se modifica a través de la relación que establece con los personajes y la dramaticidad del texto, entendiéndolo "como lugar de diálogo de instancias diversificadas (...) un espacio de relaciones intertextuales" (BORGES-DUARTE, 2000, p.13).

Entendemos, en esta investigación, a la mujer no como un objeto de análisis, sino como una categoría para los estudios sociales que investigan las narraciones en general y, en particular, de los cuentos para niños. El grupo de mujeres será presentado, no como una categoría para ser analizada en sus especificidades, sino como un grupo de gran importancia en la difusión, la perpetuación y alteración de las historias desde los tiempos remotos de la humanidad. Las mujeres, al recurrir a las historias en la tarea de educar a los hijos, las consolidan no sólo en cuanto

patrimonio cultural e instrumento de regulación social, sino también como una herramienta educativa capaz de situarnos en las dimensiones éticas y afectivas. Por tanto, es muy probable que las historias hayan influido en el proceso de construcción de la identidad de las educadoras, ya que, en general, estas cuentan cuentos en el aula por diversas razones.

2.2. Las educadoras, transmisoras de valores

Es, en esta línea, que se pretende desarrollar este trabajo, definiendo como objetivo central de la investigación las historias y el modo cómo estas influyen en la construcción de la identidad de las mujeres educadoras en Portugal y España. Las mujeres no están aquí como nuestro objetivo principal. Nuestro principal interés radica en el análisis de sus historias de vida, y saber si estas fueron influenciadas por los cuentos leídos o escuchados, sobre todo en lo que dice respecto a las razones por las que cuentan cuentos, cómo lo hacen y con qué intencionalidad.

No podemos olvidar que, tradicionalmente, la mujer ha ocupado un lugar importante en la educación, como consecuencia de aspectos relacionados con factores que van desde la maternidad, la fuerza física y sensibilidad, hasta otros relacionados con las competencias cognitivas y emocionales, pues de hecho las historias continúan siendo uno de los principales instrumentos pedagógicos. Las historias se relacionan con el aprendizaje y la internalización de los valores, así como con otros aprendizajes que se hacen de forma transversal e interdisciplinar y, en general, en la infancia y la juventud, mediadas por una mujer que cuenta y lee historias.

Por lo tanto, en comunión con algunas voces presentes en los estudios sobre las mujeres que dicen: "La mujer no nace mujer, son las mujeres, es la sociedad, que la hace mujer" (BEAUVOIR, 1981, p.9), no podemos olvidar que el individuo no es sólo el contexto, sino la suma de varias dimensiones: social, cultural, física, neuro-biológica y psíquica. A este respecto dice MORIN:

Las mujeres han dado lugar históricamente a las funciones sociales específicas debido a las condiciones fisiológicas. Se puede decir hoy que constituyen una clase social, pero la clase se distingue de otros en que se determina fisiológicamente. ¿Se debe a que Edgar Morin llama una clase bio-social? (MAGALHAES, 1987, p. 12).

En nuestro proyecto pretendemos analizar las narraciones evocando, entre otras, la noción de femenino en cuanto instrumento analítico que nos permite equiparar las expresiones contextuales e identitarias de "ser mujer". En este sentido, importa precisar los distintos conceptos que envuelven las expresiones género, mujer, mujer y femenino. Recorremos, para tal estudio, la perspectiva de Schiebinger (2000).

Las personas normalmente no distinguen los términos mujer, género, femenino y feminista. Los términos tienen, es claro, significados distintos. Una mujer, una persona específica; denota las relaciones de poder de género entre los sexos e incluye tanto a hombres como a mujeres; designa el sexo biológico femenino y lo femenino se refiere a los gestos y el comportamiento de las mujeres en un espacio y tiempo determinado; Feminismo define una visión o una agenda política. (p.173).

Por otro lado, es necesario observar que la introducción de la noción "femenino" no tiene, en este proyecto, una intencionalidad teórica central. Antes se pretende, en la línea de Harding, trazar otras cuestiones metodológicas y epistemológicas esenciales a la problemática esencial del conocimiento, demandando una mayor profundidad y objetividad de las ciencias sociales a partir de la experiencia y la voz de las mujeres. (WALBY 2005, p. 372).

Lo que nos interesa es presentar los resultados que apoyan o no nuestra hipótesis de que las historias influyen en la construcción de narrativas de identidad de educadoras en Portugal y España. Nos importa más la discusión de cómo las protagonistas de nuestra investigación se apropian de las historias y las aplican en contextos educativos y con qué intención las cuentan.

Unda (2010) recuerda que “una madre se acercó a Albert Einstein para pedirle consejo. Se quejaba de que su hijo no estaba capacitado para las ciencias. “Cuénteles cuentos” le sugirió el afamado científico. “Pero, señor, es que no le gusta estudiar ciencias”, contestó la madre. Einstein le repitió su consejo: “Cuénteles cuentos” (p.40).

Esta misma autora concluye que

El cuento tradicional es agente formador porque permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas (...). Un niño oidor de cuentos será un buen oidor de personas, porque la relación que se establece entre quien lee o relata y quien escucha, es una relación afectiva y humana (...). Un niño oidor de cuentos será un buen lector porque ha tenido la experiencia de que en los libros están reflejados sus intereses como ser humano (...). El cuento también es un agente formador en lo afectivo y en lo social porque el diálogo entre las imágenes verdaderas de los cuentos y la propia interioridad crea una llave para desentrañar preguntas biográficas. (UNDA, 2010, p.44-45).

A lo largo de las últimas décadas del siglo XX la escuela ha ido dándole progresivamente una mayor importancia, ya que se han tenido en cuenta aún más las características del pensamiento del niño. El egocentrismo, el realismo y el animismo como elementos que hacen al niño particularmente receptivo con el mundo encantado del cuento.

Iniciativas tales como la biblioteca de aula, el cuento como eje fundamental para la enseñanza de valores, los cuentacuentos que han ido siendo cada vez más utilizados, bien profesionales dedicados a esto, algún profesor del centro, los propios padres... han subrayado su importancia.

3. Metodología

En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa. Para recoger los datos se han utilizado las Historias de Vida y las entrevistas semiestructuradas.

Y para el análisis de los datos hemos utilizado el análisis de contenido.

La elección de las entrevistadas ha sido a partir de unos criterios objetivos: ser mujer y ser maestra en ejercicio, a las que se les comunicó el objetivo de la investigación y voluntariamente quisieron participar en ella.

3.1. Contexto, objetivos

En nuestro trabajo de investigación conjunto son once las educadoras de Enseñanza Obligatoria, elegidas por las dos Instituciones Educativas de Formación de Educadores de España y Portugal.

Se procedió a un primer contacto informal con estas profesionales para hacerles partícipes de la investigación, invitándoles posteriormente a la realización de las entrevistas.

El grupo que participó en la investigación en Portugal estaba constituido por 6 profesionales (4 educadoras de infantil y 2 profesoras, una de primer ciclo y otra de educación especial del segundo y tercer ciclo, con edades comprendidas entre los 32 y los 65 años, todas con vasta experiencia profesional, que viven en contextos urbanos y rurales, en el distrito de Porto).

El grupo de entrevistadas en España estaba compuesto por 5 profesionales (dos educadoras de infantil, una educadora de infantil y primaria y dos profesoras, del primer ciclo) con edades comprendidas entre los 27 años y los 65, que viven en medios urbanos de diferentes zonas de España.

Gráfico 1: Muestra

(continúa)

PAISES DE LA MUESTRA	TRAMO DE EDAD		ETAPA EN LA QUE TRABAJAN
PORTUGUESAS	20-30		
	30-40	3	Infantil, Primaria
	40-50	1	Educación Especial
	50-60	1	Infantil
	+de 60	1	Infantil

(conclusão)

ESPAÑOLAS	20-30	1	Infantil
	30-40	2	Infantil, Primaria
	40-50	0	
	50-60	1	Primaria
	+ de 60	1	Primaria

Nuestra finalidad fue identificar la influencia de los personajes de los cuentos infantiles en la construcción de la imagen personal y la identidad personal y profesional de mujeres educadoras.

En cuanto a los objetivos específicos que nos trazamos estaban:

- Identificar y analizar el estado de la investigación del influjo de la literatura infantil en la construcción de la identidad personal.
- Identificar, aquellos cuentos con sus personajes, que han sido leídos o escuchados por las educadoras en su etapa de infancia.
- Reconstruir, a través del recuerdo, las historias, protagonistas, valores que estaban presentes en aquellos cuentos.
- Identificar los valores que están presentes en dichos cuentos (o en dichos personajes)
- Recabar datos sobre el influjo de dichos cuentos o personajes en la construcción de la identidad como mujeres y como educadoras.
- Relatar qué lugar ocupan los cuentos en su trabajo como educadoras.

3.2. Técnicas para la recogida de datos.

Las Historias de Vida, como instrumento metodológico

Las historias de vida, comúnmente extraídas de entrevistas en entornos de investigación, son una estrategia metodológica particularmente apropiada para identificar un conjunto de estereotipos,

valores y otros significados sociales y culturales que son apropiados para los sujetos, y que más tarde se articulan, en los relatos sobre ellos mismos y sobre otros. Estas narrativas son consideradas por Denzin como una de las expresiones más cercanas a las identidades de los individuos. El autor dice: "Las personas se construyen a través de las historias que cuentan" (DENZIN, 2009, p 11). De acuerdo con esta perspectiva, la articulación entre las condiciones materiales y las prácticas discursivas y narrativas se revela central en la configuración de los sujetos y de las identidades.

Por otro lado, la necesidad de percibir los sentimientos, las vivencias/experiencias y los contextos de las personas nos llevan a centrar de forma muy singular, todo el proceso de investigación como expresión de los sujetos que participan en ella. Se vuelve, por eso, necesario percibir al individuo hoy y en el pasado, en el sentido de poder describir de forma coherente un proceso biográfico.

Sabiendo que "la biografía puede centrarse en los detalles de la persona o, por el contrario, se utiliza la historia de vida recogida para comprender las reglas y el funcionamiento de un cierto grupo social" (TINOCO, 2007, p.4). En nuestro caso, optamos por las historias de vida cruzadas definidas por Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999) como una "perspectiva múltiple, centrada en un sólo objetivo, que sera, en la mayoría de los casos, una formación social con formaciones demográficas estrechas" (p. 94).

De hecho, uno de los objetivos de las Historias de Vida es, no sólo comprender la vida del sujeto, sino comprender esta vida en la sociedad, en su contexto. Las historias de vida muestran precisamente cómo los sentimientos personales, creencias y representaciones emergen del juego entre lo individual y las definiciones sociales, o en palabras de Roberts (2002): "individuals as acting, experiencing but within social contextor structures" (p. 88). Se comprende de este modo que las historias de vida sean realizadas con mujeres sin dejar de considerar que otras voces masculinas podran resultar igualmente interesantes.

Entrevistas semiestructuradas

Estas entrevistas tuvieron como objetivo fundamental reconstruir la trayectoria de las educadoras, subrayando el papel de los cuentos - personajes, valores, significados - y de los "narradores" en las definiciones de sí mismas, de sus perspectivas y experiencias pedagógicas, y de sus expectativas. Consciente de que las entrevistas están inevitablemente enraizadas en situaciones de comunicación donde los significados están reforzados, desafiados y negociados entre los interlocutores, asumimos las expectativas de Westcott and Littleton y Taylor (TAYLOR, 2006, p.28) cuando dicen que "los participantes pueden ofrecerse para ser entrevistados en un proyecto porque las circunstancias de su vida se transforman en un objeto de investigación (como, por ejemplo, la importancia de la localidad donde viven) en una preocupación recurrente o con un interés especial".

Las entrevistas giraron en torno a las siguientes cuestiones:

- a) Datos de la historia personal.
- b) Recuerdos de infancia a través de los cuentos
 1. ¿Quién acostumbraba a contarte cuentos?. ¿Cuándo?, ¿Dónde?
 2. ¿Qué cuentos recuerdas de tu infancia? ¿Cuál te gustaba más y por qué?
 3. ¿Qué mensajes recuerdas de aquellos cuentos? ¿Cómo crees que han intervenido en tu formación?.
 5. Quiénes eran los personajes más significativos?¿Con cuál te identificabas más?. ¿Qué sentimientos te provocaban?.
 6. Cómo ves a los personajes femeninos en los cuentos de hadas?¿Y los personajes masculinos?.
 - 7.¿Encuentras alguna semejanza entre lo que se narra en los cuentos y las realidades sociales?.
- c) El influjo en su profesión de educadora
 1. Si tuvieses que contar un cuento a un grupo de tus alumnos, qué cuento contarías y por qué?. ¿Cuál no contarías y por qué?

2. ¿Cuál es tu intención cuando lo cuentas?. Y si no lo cuentas, por qué no lo cuentas?.

3.3. El análisis de los datos

Dos cuestiones surgen como centrales en el análisis de los datos. En primer lugar, la importancia de reconocer que este análisis es ante todo un trabajo de construcción, llevando consigo un conjunto de opciones teóricas, metodológicas, siendo también resultado de un proceso de selección entre varias informaciones disponibles para el enfoque adoptado.

En segundo lugar, para proceder a la integración de los datos producidos por las dos instituciones participantes (Escuela de Educación Paula Frassinetti (ESEPF) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), fue necesario evaluar la articulación de la investigación, en particular en lo relativo a las condiciones de producción de la información recogida. A esta se refiere el origen del propio proyecto que generó los datos y se revisó en cada fase.

El estudio pretende describir de forma intensiva las vivencias concretas de personas que se encuentran en el ejercicio de su profesión como educadoras, y buscamos percibir cómo se ven las historias en su realidad actual.

Los relatos biográficos están configurados tanto por las circunstancias particulares de la vida de cada sujeto, como por los significados en juego en la sociedad. Entendemos que se puede considerar, a partir del análisis de las narraciones de las educadoras, dos dimensiones fundamentales.

La primera se refiere a un conjunto de significados y valores que se estructuran a partir de los personajes de los cuentos; la segunda dimensión se refiere a cómo estos significados se articulan con la noción de identidad.

En el cruce de los datos más objetivos, con aquellos que señalaban teorizaciones, modos de ver la vida, valores expresados, surgen las Historias de vida y sus protagonistas para ofrecernos un espacio de

reflexión, y también de re-encantamiento, a través del acto de educar a través de los cuentos.

Después de recoger las historias a través de las entrevistas, comenzamos el análisis de los datos, explorando la cuestión de partida como base en la que se produjeron las entrevistas, pero sobre todo como nuevos temas y posibilidades de aproximarse a los estudios de esta naturaleza.

Cada narración presentada nos lleva de vuelta a lo que es la virtualidad, la posibilidad. Por lo tanto, se puede considerar como verdades de ficción, ya sea por el deseo de reinención de las entrevistadas, ya sea por la interpretación de las investigadoras. Tal idea nos reconduce de nuevo al principio básico que es el de la necesidad de fabular. Los títulos de las Historias de vida, negociadas con las entrevistadas, nos ayudan a comprender los distintos mundos a los que los cuentos les conducían: Violeta, una narradora en la Tierra de Nunca Jamás; Adivina cuánto te quiero; En el armario había un monstruo; Eva elige su propia aventura; La abuela, la madre de los cuentos; A Mar le gusta volar; Moraleja de la historia?; Una vida de cuento; La rueca teje su hilo; La maestra a la que le gustaban los cuentos; En realidad, yo nunca lo conté, es una historia mía, ¿no es así?.

Aunque se intenta ser lo más fiel posible al narrador durante las entrevistas, porque reconocemos el papel central de los entrevistados, estos se atreven a conjeturar, a proponer y analizar más allá de la palabra utilizada.

3.4. El análisis de contenido

Para analizar los datos que nos ofrecían las 11 personas entrevistadas, utilizamos una técnica de carácter cualitativo, el análisis de contenidos, lo que nos permitió entrar en la comprensión de aquellos elementos que tenían significado para ellas.

Esta técnica favorece el descubrimiento de la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, o bien en su dinámica. Bardín (1986) la define como

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p. 32).

Y Berelson (1952) (citado en BARDIN, 1986) la define como “una técnica de investigación para la descripción objetiva sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como objetivo interpretarlas” (p.27).

Kerlinger (1981) dice que “el análisis de contenido es un método para analizar y estudiar las comunicaciones de una manera sistemática, objetiva y cuantitativa que permite medir las variables” (p. 369), lo que en nuestro caso significaba la técnica adecuada para las entrevistas que llevamos a cabo.

La unidad de análisis o categoría puede ser la palabra, el ítem, una frase, etc, pero hay que cortar en el punto justo. El analista está abocado en su trabajo de podador a delimitar “unidades de codificación” o “registro”. Los datos o unidades se asignan a las distintas categorías que a su vez pueden tener subcategorías.

En nuestro caso, establecimos las categorías tras una lectura del material y utilizamos como unidad de registro o unidad de análisis la frase recogida en la entrevista.

Para el análisis seguimos el proceso de las diferentes fases de la técnica del análisis de contenido:

- 1ª) Delimitación de las hipótesis y de los objetivos de las entrevistas
- 2ª) Determinación de la unidad de contenido.

- a) Se analizaron los items de la entrevista, primeramente, con el ordenador para poder reducir a datos manejables la cantidad de preguntas utilizadas, Se analizaron las preguntas, tomando como unidad de análisis la palabra:
- b) análisis cualitativo: La unidad de contenido a analizar fue “la frase” para poder apreciar las situaciones individuales y llegar a conclusiones. Para este análisis se establecieron categorías e indicadores.
- 3ª) Se formularon las preguntas categoriales:
Para el análisis de las entrevistas, se formularon las preguntas categoriales. Estas permitieron establecer las categorías de análisis e identificar los códigos.
- 4ª) Preparación de una guía para la realización del análisis.
El procedimiento seguido para la elaboración de la guía que permitió sistematizar el análisis de las entrevistas fue el siguiente:
- 0.- Numeración de todas las entrevistas e identificación de la persona a la que se le entrevistó
 - 1.- Establecimiento de las categorías a partir de las preguntas categoriales.
 - 2.- Adjudicación de un código a cada una de las categorías.
 - 3.- Elaboración de un instrumento de recogida de los datos para las entrevistas.
 - 4.- Observación de las categorías que aparecen y cuantificación.
 - 5.- Realización del informe después de haber analizado todas las entrevistas.
- 5ª) Especificación de las unidades de registro: identificación de categorías y de códigos.
Se procedió a identificar las categorías a tener en cuenta en el análisis. A continuación, para hacer más ágil el análisis, establecimos las subcategorías y los códigos.
- 6ª) Cuantificación y expresión matemática de las categorías: elaboración de un instrumento de recogida de datos.

4. De las consideraciones finales a la conclusión

Cualquier investigación se inicia por el deseo de conocer y dominar una determinada área, un tema, un colectivo. El punto de partida es la posibilidad de obtener respuestas, de profundizar cuestiones, de reunir material para ampliar las teorías en cuestión y, hasta, poder proponer nuevas preguntas. No siempre nos es posible llegar a conclusiones exactas, precisas, cuando se trabaja con las subjetividades y su interpretación. Se sabe que entre el sujeto y su experiencia existen vacíos, recogidos de lo no dicho, por la ausencia o de los que se considera indecible. Por tanto, el estudio presentado está lleno de posibilidades, en la medida en que se reconocen las muchas formas de apropiarse de la temática, pero también de los resultados, en cuanto producto final.

Inicialmente se sabía de la complejidad inherente a los estudios acerca de las historias y la construcción de la identidad, las áreas de estudio que se relacionan dentro de la producción humana.

Como primera conclusión, nuestro grupo de estudio presentó una preocupación en cuanto a la utilización de los cuentos en contextos pedagógicos, mientras que éstos se ofrecen como un sistema integral capaz de educar a los niños.

Las educadoras acuden a la memoria afectiva de la experiencia en sí, cuando en la infancia podían contactar con las historias a través de un adulto significativo que les aseguró la importancia de las narraciones, en especial del cuento para niños.

En el estudio inicial, nuestra pregunta era si los cuentos influyeron en las narrativas de identidad de mujeres educadoras. Después de analizar los resultados, parece claro que las historias influyen en la construcción de la identidad como parte del sistema socio-cultural y representan una de las primeras formas de expresión simbólica, vinculando el tema a su contexto.

El uso de historias en la escuela tiene, casi siempre, una finalidad pedagógica, de naturaleza instrumental. Sin embargo, inicialmente se hace

un subrayado a su capacidad afectiva. Todas las entrevistadas, excepto una, han informado que a través de los cuentos buscan un espacio para el disfrute. Incluso con una finalidad pedagógica, en primer lugar queremos construir un espacio para la magia, la belleza, el encanto y la satisfacción de ver "pequeños ojos brillantes" cada vez que se pronuncia "Érase una vez ..."

En varias entrevistas, fue posible elaborar el carácter de las entrevistadas identificadas con los personajes de la historia, o con quienes se lo contaban. Parece que la voz del contador de cuentos es como una marca afectiva y sensorial de la realidad. Una realidad situada en el tiempo y en el espacio de las narrativas personales, sin intereses por el valor de su verdad. Si es real o ficción no importa porque lo que interesa es lo que se vive y se transmite a través del sujeto que lo narra. Las narraciones se construyen en los intervalos entre el tiempo vivido y fantaseado, a veces inseparables a través de sus procesos de identificación con personajes, temas, proyecciones, sublimaciones, etc.

Uno de nuestros objetivos era entender cómo las educadoras vieron los estereotipos. Aunque la mayoría de las entrevistadas hacen referencia al estereotipo, no dan importancia a este aspecto. Para ellas, los cuentos han estereotipado imágenes y reconocen que, casi siempre, los personajes femeninos tienen una connotación desfavorable en la construcción de lo femenino. Sin embargo, esto se convierte en secundario y de poca importancia en otros aspectos de las historias que conforman un espacio de lucha, de transgresión y de poder.

Nos parece que lo más importante para las educadoras es el vínculo emocional que las historias promueven, más allá de la magia, encantamiento, posibilidad de transgredir la realidad, de la escala de valores, el viaje a través del universo del cuento, la superación de los conflictos y la libertad. Quizá esto tenga que ver con problemas emocionales relacionados con experiencias de la infancia y por ello, las educadoras consideran importante contar y leer historias para tener una experiencia personal gratificante, en relación con la narración de cuentos.

Es importante señalar que las cuestiones de la elección de historias y la motivación para contarlas por las encuestadas españolas no difieren de lo que encontramos en las respuestas dadas por las educadoras portuguesas, estando la diferencia dentro de los cuentos mencionados, entre los que se escucharon durante la infancia y los que eligieron para ser contados. Nos damos cuenta de que las profesoras españolas enfatizan más aspectos psicológicos, las narraciones de sus sentimientos y el influjo que han tenido a lo largo de su vida.

Después de las entrevistas se encontraron algunas categorías de análisis emergentes que no se habían previsto, y que se supone que son fundamentales en las narrativas de las educadoras, consolidándose como un punto recurrente durante la entrevista. Uno tiene que ver con las razones por las que eligen las historias que cuentan a sus alumnos. Este aspecto de la enseñanza fue bastante expresado por varias educadoras, lo que nos permite deducir que, de hecho, las narraciones juegan un papel claramente pedagógico.

Otro aspecto del análisis tuvo que ver con las experiencias sensoriales. Varias de las encuestadas informaron de las impresiones sensoriales de los cuentos. Los sentidos se despiertan y resurgen sonidos, imágenes, olores, sensaciones táctiles. Algunas de las entrevistadas afirman que en el recuerdo de la historia es capaz de oír el chapoteo del agua, los pasos de alguien subiendo las escaleras, la voz del personaje, el ruido del viento e imágenes de espacios, personajes, colores, etc.

En cuanto a las imágenes, se observa que los maestros nacidos después de los años 70, asocian los cuentos con las ilustraciones del libro, con la cubierta y sus características, y con la presencia de imágenes producidas por Disney. Estas educadoras mencionan otros recursos para la comunicación, tales como discos, cintas y películas. Se percibe que la experiencia de escuchar o leer historias está estrechamente relacionada con el apoyo de materiales diversos, y que las ilustraciones ocupan un lugar privilegiado. Por otro lado, las encuestadas en el grupo de más edad hacen hincapié en la experiencia cinestésica, en términos de imaginación,

sueño. A esto se une el gesto, lo cual tiene sentido, ya que las historias fueron contadas por alguien que adquirió el estatus de narrador.

Se considera como un resultado significativo de este estudio, la posibilidad de confirmar las historias como la reconstrucción del espacio del sujeto, en la medida en que su polisemia nos remite a diversas interpretaciones.

Como se puede observar en el análisis de los resultados, estamos en condiciones de hacer inferencias importantes acerca de lo que podemos obtener: una respuesta, la reubicación de algunas categorías y añadir otras.

Podríamos apoyar nuestra hipótesis de que las historias influyen en la construcción de la identidad del grupo investigado, y esto está relacionado con los contenidos, los temas y personajes de las historias, así como con sus transmisores. Estos últimos suponen un lugar importante en las entrevistas y se refieren al sentimiento de gratitud. Las educadoras están agradecidas a los narradores y consideran que el intercambio de historias constituye un "regalo de amor", como dice Lewis Carrol.

Referencias

BARDÍN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 1986.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Amadora: Bertrand, 1981.
BORGES-DUARTE, Irene et all. **Texto, leitura e escrita**: antologia. Porto: Porto, 2000.

CAVALCANTI, Joana. **E foram felizes para sempre? releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica**. Recfe: Prazer de Ler, 2005.

DENZIN, Norman K. Narrative's Moment. In: ANDREWS, Molly; SCALTER, Shelley Day; SQUIRE, Corinne; TREACHER, Amal E. **The uses of narrative**: explorations in sociology, psychology, and cultural studies. New Brunswick, New Jersey: Transaction, 2009. p. IX- XIV.

HALL, Stuart. Traducción. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **A identidade cultural na posmodernidade**. Río de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. Notas sobre la desconstrucción de «lo popular». Publicado en

HALL, Stuart. The question of cultural identity. In: HALL, Stuart; HELD, David; HUBERT, Don; THOMPSON, Kenneth (Ed.). **Modernity: an introduction to modern societies**. Oxford: Blackwell, 1984.

KERLINGER, Fred N. **Investigación del comportamiento: técnicas y metodología**. México: Interamericana, 1981.

LOPES, Maria Antonia. **Mulheres, espaço e sociabilidade: a transformação dos papéis femininos em Portugal, à luz de fontes literárias: segunda metade do século XVIII**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

MAGALHAES, Isabel Allegro de. **O tempo das mulheres**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1999.

RICOEUR, Paul. **Ensaio**. São Paulo: Paulus, 1998.

ROBERTS, Brian. **Biographical Research**. Buckingham e Philadelphia: Open University Press 2002.

SCHIEBINGER, Londa. Has feminism changed science? **Signs**, v. 25, n. 4, Feminisms at a Millennium, 1171-1175. 2000.

TAYLOR, Stephanie; LITTLETON, Karen. Biographies in talk: a narrative discursive research approach. **Qualitative Sociology Review**, v. II, Issue 1. 2006, Disponível em <>. Acessado em 2 dec. 2010.

TINOCO, Rui. Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. **Psicologia.com.pt- O Portal dos psicólogos**. 2007.

Disponível em: <http://www.miniwebcursos.com.br/curso_aprender/modulos/aula_4/artigos/A0349.pdf> Accedido en 12 de Abril de 2013.

UNDA, Tatiana. ¿Cuál es el rol del cuento tradicional en la escuela hoy? **Docencia**, n. 17. 40-45 . 2012.

WALBY, Sylvia. The sociology of gender relations. In: CALHOUN, Craig; ROJECK, Chris; BRYAN, S. **The sage handbook of sociology**. Londres, California e Nova Deli: Sage, 2005. p. 367-380.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Profa. Dra. Mercedes Blanchard
Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Doctora en Pedagogía. Profesora Titular
Miembro del grupo de Investigación "EMIPE"
E-mail: mercedes.blanchard@uam.es

Profa. Dra. María Dolores Muñáz
Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Profesora Honoraria de la UAM
Asesora de Centros Docentes
E-mail: doloresmuzas@gmail.com

Recebido em: 21 de janeiro de 2015
Aprovado em: 18 de setembro de 2015

ARTIGO

Civismo, raça e pátria no livro didático “A Grande Pátria Brasileira”

Civic pride, race and country in the book
“The Great Brazilian Homeland”

Civismo, raza y patria en el libro didáctico
“La Gran Patria Brasileña

Joaquim Antônio Novais Filho

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Resumo

O objetivo deste texto é analisar as ideias de civismo e raça na construção do sentido da história pátria por Antônio Alexandre Borges dos Reis, no seu livro didático “A Grande Pátria Brasileira”, publicado em 1917 para ser utilizado no ensino primário. A intenção é entender obra/autor no seu contexto de produção e identificar no discurso didático os caminhos de construção de tradições cívicas e patrióticas escolhidas para serem lembradas pela juventude brasileira. Para tanto, recorreremos a análise do conteúdo da obra, relacionando-o com referências bibliográficas. Inicialmente apresentamos os capítulos e o

caminho percorrido pelo autor na narrativa da história brasileira, identificando os elementos simbólicos e conceituais que fundamentam sua visão de história e de mundo. Em seguida analisamos o rol de personagens por ele citados e descritos, homens considerados dignos de lembrança, que é matéria do último capítulo, no sentido de entender as escolhas e justificativas do autor na seleção exposta sobre a temática. O exame de “A Grande Patria Brasileira” confirma a relação entre memória e nação identificada nos livros didáticos de história deste período. Confirmando seu papel na manutenção e difusão de discursos nacionalistas a obra apresenta uma narrativa que delimita um território onde se desenrola a história da nação. História que transmite a ideia de coletividade e harmonia, logo, os conflitos de classes ou de raça quando não são habilmente substituídos, aparecem distantes de suas repercussões sociais mais profundas, e tem seus beneméritos líderes destacados e apontados como modelo cívico. A narrativa de Borges dos Reis, ao elencar os modelos que a mocidade da grande pátria brasileira deve seguir, deixa de fora uma série de personalidades que não seriam adequadas a sua apresentação de uma sociedade harmônica. Mesmo personalidades cultuadas pelo movimento republicano histórico, como Tiradentes e Frei Caneca, não aparecem de forma destacada no livro de Borges dos Reis. Fica então a questão do engajamento e envolvimento do autor com o movimento republicano na Bahia. A obra analisada nos faz considerar que Borges dos Reis defendeu um republicanismo no qual a raça era um tema minimamente incômodo.

Palavras Chave: Nação. Civismo. Livro didático.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the meaning of national history written by Antonio Alexandre Borges dos Reis, in his textbook "The Great Brazilian Motherland", published in 1917 in order to be used in primary education He has been secondary school teacher at Bahia Secondary School, editor and author of textbooks since the end of the nineteenth century. The text aims to understand work and author in his context of production and identify in the didactic discourse the building paths of civic and patriotic traditions which were chosen to be remembered by the Brazilian youth. For that, we turned to the analysis of the work content, relating it with bibliographical references Firstly we present the chapters and the path taken by the author in the narrative of the Brazilian history, identifying the symbolic and conceptual elements that support his history and world views. Then we analyzed the characters mentioned and described by him. They were men deemed worthy of remembrance, which is subject of the last chapter, in order to understand the author's choices and reasons in the exposed selection on the theme. The study on "The Great Brazilian

Motherhood" confirms the relationship between memory and nation identified in the history textbooks of that period. In this book specifically, this relationship is evident in the selection of what is considered worthy to be remembered and repeated. Confirming its role in the maintenance and dissemination of nationalist discourses the work presents a narrative that defines a territory where the nation's history takes place History which conveys the idea of community and harmony, so when the class or race conflicts are not skillfully replaced they appear far from its most profound social repercussions, and have their distinguished and prominent leaders pointed out as civic models. Borges dos Reis's narrative, in listing the models that the youth of the great Brazilian nation should follow, leaves out a series of personalities who would not be suitable for his presenting of a harmonious society. With this we have rendered problematic the involvement of the author himself with the republican movement in Bahia and his conception of republic.

Keywords: Civility, Textbook, Race

Resumen

El objetivo de este texto es analizar el sentido de la historia patria construida por Antônio Alexandre Borges dos Reis, en su libro didáctico “La Gran Patria Brasileña, publicado en 1917 para utilización en la enseñanza primaria. Profesor de la Escuela Secundaria de Bahía, editor y autor de manuales didácticos desde los años finales del siglo XIX. El texto propone comprender la obra/el autor en su contexto de producción e identificar en el discurso didáctico los caminos de construcción de tradiciones cívicas y patrióticas escogidas para ser recordadas por la juventud brasileña. Para eso, recurrimos a análisis del contenido de la obra, relacionándolo con referencias bibliográficas. Inicialmente presentamos los capítulos y el camino que fue recorrido por el autor en la narrativa de la historia brasileña, identificando los elementos simbólicos y conceptuales que sentan su visión de historia y de mundo. Enseguida analizamos el rol de personajes que fueron citados y descritos por él, hombres considerados dignos de recuerdo, que es materia del último capítulo, con el objetivo de comprender las elecciones y justificaciones del autor en la selección expuesta acerca del tema. El examen de “La Gran Patria Brasileña” confirma la relación entre memoria y nación en los libros didácticos de historia de este período. En este libro específicamente, esa relación se evidencia en la selección de lo que es considerado digno de recuerdo y repetición. Confirmando su papel en la manutención y difusión de discursos nacionalistas, la obra presenta una narrativa que demarca un territorio donde se desarrolla la historia de la nación. Historia que transmite la idea de colectividad y armonía, luego, los conflictos de clases ou de raza quando no son de forma

hábil substituídos aparecem lejos de sus repercusiones sociales más profundas, y tiene sus beneméritos. La narrativa de Borges dos Reis, cuando incluye los modelos que la juventud de la gran patria brasileña debe de seguir, deja fuera una serie de personalidades que no serían adecuadas a su presentación de una sociedad armoniosa. Problematicamos com eso el próprio involucrimiento del autor com el movimiento republicano en Bahia y su concepción de república.

Palabras clave: Civismo. Libro didáctico. Raza

Introdução

O livro didático “A Grande Pátria Brasileira” (1917) publicada pelo professor baiano Antônio Alexandre Borges dos Reis consiste num livro de leituras cívicas para o ensino primário, como explicitado na inscrição presente na capa da obra. Professor do ginásio da Bahia, editor e autor de manuais didáticos desde os anos finais do século XIX, Borges dos Reis também publicou na revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia artigos sobre os indígenas da Bahia e sobre a catequese e os jesuítas. Seu manual de História do Brasil, destinado aos cursos dos ginásios e liceus, teve três edições entre 1905 e 1929. Publicada a primeira parte (correspondente aos séculos XVI, XVII e XVIII) em 1905 e completado com uma segunda parte (século XIX) em 1915. Entre 1893 e 1898 publicou também uma série de obras didáticas que tratavam de gramática, história, corografia e geografia do Brasil.

No ano em que A Grande Pátria Brasileira foi publicada o quase sexagenário professor Borges dos Reis esteve ainda envolvido na fundação da Academia de Letras da Bahia, ocupando a cadeira número 29. Anos antes, em 1894, fora um dos fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia de acordo a dupla informação constante no volume IX número 28 da revista do mesmo Instituto publicada em 1902. Sobre sua atuação na política da primeira república na Bahia consta que foi eleito deputado estadual em duas legislaturas (1905-1906; 1907-1908) durante o governo Severino Vieira.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 271-292	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

A Grande Pátria Brasileira, obra publicada em 1917 e destinada ao ensino primário tem a maior parte de suas páginas dedicada a apresentar alguns brasileiros “cuja memória a mocidade deve cultivar, recolhendo de seus feitos bellas lições de civismo” (REIS, 1917, p. 75). Daí decorre o objetivo maior da escrita de Borges dos Reis – levar à juventude brasileira, e especialmente a baiana, exemplos a serem seguidos na direção do amor a pátria e no culto aos seus símbolos.

Mas o que significa o sentido da história pátria para o autor? Em que contexto a obra foi produzida? Qual a contribuição de Borges dos Reis na construção de tradições cívicas e patrióticas tão presentes no ensino brasileiro por longas décadas? Para responder tais questões, inicialmente apresentamos os capítulos e o caminho percorrido pelo autor na narrativa da história brasileira, identificando os elementos simbólicos e conceituais que fundamentam sua visão de história e de mundo.

Em seguida analisamos o rol de personagens por ele citados e descritos, homens considerados dignos de lembrança, que é matéria do último capítulo, no sentido de entender as escolhas e justificativas do autor na seleção exposta. Por fim, traçamos algumas considerações no sentido de apontar perspectivas de análises sobre a temática.

1. A história pátria para a juventude brasileira

A disciplina história no ensino primário, nas primeiras décadas republicanas tinha como principal função forjar um novo sentimento de nacionalidade que negava o passado monárquico e instituíam uma cidadania republicana. Para tanto, utilizou em larga medida das obras didáticas de intelectuais republicanos que atuavam também no ensino e escreviam a história pátria.

Esses intelectuais, que viveram as incertezas e esperanças dos seus contextos, buscavam, na medida dos seus interesses e de suas visão de mundo, construir um futuro, transformar o Brasil em uma “nação civilizada”. Esta busca pode ser visualizada nas narrativas do livro

didático que projetavam uma determinada nação brasileira – nação aqui entendida sob o aspecto de uma “tradição inventada” num determinado tempo e espaço, como bem nos mostram Hobsbawm e Ranger quando conceituam tradição inventada.

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM; RANGER, 2002, p. 9).

Ao analisar o fenômeno das nações na Europa moderna, Hobsbawm ressalta sua origem recente, relacionada ao fenômeno da criação dos Estados-Nação, além do seu aspecto de “invenção”, relacionada ao contexto ideológico da modernidade.

[...] como a maioria dos estudiosos rigorosos, não considero a “nação” como uma entidade social originária ou imutável. A “nação” pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o “Estado Nação” [...]. Além disso, com Gellner, eu enfatizaria o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que entra na formação das nações. [...] o nacionalismo social que antes das nações. As nações não formam os Estados e o nacionalismo, mas sim o oposto. (HOBSBAWM, 1990, p. 19)

Esse construto se utilizou intensamente da escola, principalmente a primária, “para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente ‘inventando tradições’, ou mesmo nações” (p. 112). Por isso, os manuais didáticos relativos à história do país e à língua nacional foram fundamentais para consolidação de uma nacionalidade comum a todos. O livro de Borges dos Reis analisado aqui é um exemplo de como esse discurso foi montado e divulgado via escola.

Nessa perspectiva, Thaís Nívea Fonseca (2004) esclarece o quanto é importante analisar o livro didático, sobretudo o de história, como instrumento mantenedor de visões de mundo.

Livro didático e comemoração cívica atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum [...] (FONSECA, 2004, p. 73).

Borges dos Reis na sua “Leituras Cívicas” busca passar, justamente, a ideia de uma nação brasileira, a partir de roteiro composto por 7 capítulos: o território, o descobrimento, as raças, a história, a organização social e política, o desenvolvimento e o civismo. Já na capa é possível perceber o que se quer reforçar no percurso histórico da nação e os desdobramentos do sentimento cívico e nacional. Já na capa é possível perceber o que se quer reforçar no percurso histórico da nação e os desdobramentos do sentimento cívico e nacional. O simbolismo da bandeira, a imagem do soldado e sua postura ereta segurando o mastro, a faixa com a data da proclamação da República e ao fundo a paisagem de mar e praia certamente foram escolhidos com intenção fundamental de consolidação de símbolos nacionais que precisavam ser amplamente incorporados pela população.



O primeiro capítulo traz uma sumária descrição do relevo, da flora, dos climas, da costa litorânea, dos rios deste território que conforme as palavras do autor “é o grande sólo da patria brasileira, que nos cumpre, devotados, honrar, amar e defender” (REIS, 1917, p.12). Já podemos observar aqui uma espécie de mote que encerra todos os capítulos do livro. Mote que aponta para o empenho em transmitir uma memória da nação e fomentar uma comunidade imaginada. O termo, tomado de empréstimo a Benedict Anderson, sugere que a nação se define “como uma comunidade politicamente imaginada [...] sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (2008, p. 32).

No primeiro parágrafo é apresentada uma descrição do território que abrange o Brasil. É possível visualizar através das palavras de Borges dos Reis o mapa do Brasil, ou pelo menos, na ausência do registro cartográfico, imaginar o “vasto triângulo bordado pelo Atlântico” e suas fronteiras com os outros países da América meridional.

Abrangendo a parte mais oriental da América do Sul e estendendo-se pela linha Equatorial até quase a região *Andina*, – 8°,20’ (oito graus e cinquenta minutos) de longitude leste, por 30°, 58’ (trinta graus e cinquenta e oito minutos) de longitude oeste do meridiano do Rio de Janeiro; – prolongandose da *Guyanas* aos *Pampas*, – 5°, 10’ de latitude norte a 33°, 45’ de latitude sul; o Brazil comprehende quase 50% (cincoenta por cento) da America Meridional, apresentando a configuração horisontal de um vasto triângulo, bordado pelo Atlantico em, aproximadamente, 2/3 (dois terços) de seus lados, e fronteirando pelo outro todos os paizes dessa metade do continente, excepto o Chile e o Equador. (REIS, 1917, p. 6)

Se para uma criança ou jovem seria divertido e didático pensar o Brasil como um “vasto triângulo”, talvez passasse despercebido (ou não) o fato de o meridiano que passa pelo Rio de Janeiro, então capital federal, ser considerado pelo autor como o grau zero de longitude. Se atentarmos para o fato de que desde 1884, após acordo internacional, o meridiano de Greenwich fora definido como meridiano zero o que leva

o autor a essa referência? Não há dúvida do sentimento nacionalista embutido nesta referência espacial. O meridiano do Rio de Janeiro é inclusive referido na polêmica em torno da bandeira do Brasil adotada pelo regime republicano em 1889, e que chegou a repercutir até na década de 1920. A disposição das estrelas presentes na circunferência azul da bandeira espelharia, conforme os seus idealizadores, a aparência do céu do Rio de Janeiro em 15 de novembro de 1889, data da proclamação da república. Consta que – ainda de acordo os idealizadores da bandeira¹ – a posição da constelação do Cruzeiro do Sul estava, na manhã desse dia atravessando o meridiano da cidade do Rio de Janeiro. Daí sua peculiar disposição na bandeira. Temos aqui pistas de como a nação brasileira era imaginada por Borges dos Reis. Apresentando o seu quinhão de ufanismo em relação a esse solo da nação.

Curiosa é sua exaltação da baía de Todos os Santos. A grandiosidade, a beleza, a riqueza vegetal dessa baía seria responsável por destruir “a idéia impressionista de monotonia que a uniforme costa do norte produz no espírito do observador” (REIS, 1917, p. 9). Daí se extrai uma impressão de orgulho da Bahia por parte do autor.

Ainda neste primeiro capítulo Borges dos Reis aponta para a ocorrência das secas em alguns estados do norte “provocadas, geralmente, pela natureza do solo, direcção dos ventos e interrupção das correntes fluviaes” (p.11). Entretanto não faz nenhum comentário que indique a construção de uma solidariedade que una a região sugerindo uma identidade.

No capítulo segundo, intitulado O descobrimento, o autor inicia com uma referência poética a Portugal. Observa a privilegiada posição do território português e seu sucesso nas grandes navegações. “Portugal, o jardim da Europa a beira mar plantado no dizer feliz do poeta, era ao alvorecer do século 16 um intenso foco de empreendimentos marítimos” (p.13). Em seguida cita a “audácia e esforços de Bartholomeu Dias e

¹ Interessante lembrar a polêmica gerada pela crítica, contemporânea a proclamação, que indicava imprecisão científica dessas referências astronômicas. Em reação as críticas o positivista Teixeira Mendes argumenta em junho de 1890 que “bandeira é idealização, é símbolo, é emblema, não se deve prender à rigorosa representação da realidade” (CARVALHO 2004, 114).

Vasco da Gama”, responsáveis pela descoberta da rota para a “Índia ao longo da costa ocidental africana” (p. 13). Prossegue narrando a viagem de Cabral e seu encontro com os indígenas habitantes da terra que mais tarde seria chamada Brasil. Encerra o capítulo registrando o momento em que a “nossa pátria” foi inserida na civilização e indica a Bahia como o ponto de chegada dos portugueses. Vejamos como ele arremata quase antecedendo o *jingle* “Bahia: o Brasil nasceu aqui!”:

E assim é a nossa patria descoberta para a civilização; são assim enfrentados pelos portugueses os representantes do povo estranho que a habitava. O ponto a que chegara Cabral com a esquadra portuguesa está compreendido no actual Estado da Bahia, é a Bahia *Cabralia* – na comarca de Porto Seguro. (p. 17)

Ainda nesse capítulo é possível perceber como o autor contorna com uma visão romântica e harmoniosa os primeiros contatos entre portugueses e indígenas. Afinal, a nação a ser construída precisava escamotear os conflitos tão presentes na sociedade brasileira de então.

Descoberto o Brasil, era hora de descrever seu povo. Para tanto o autor traça uma breve caracterização das raças fundadoras – portuguesa, indígena e africana. Retoma assim, a velha lição de von Martius de explicar o Brasil por meio das suas raças. Sobre o indígena, considerado selvagem e sem civilização, o autor descreve:

Viviam quase em completa nudez, não tinham governo, leis e culto de espécie alguma, dilaceravam-se em guerras e muitos eram antropofagos, isto é, comiam os prisioneiros; viviam da caça, da pesca e poucos da lavoura. (p. 18).

Mesmo assim, Borges dos Reis via neles um caráter patriótico admirável:

Não eram, portanto, de carácter apathico, submisso, desfribado os indígenas do Brazil; o demonstraram de sobejo durante a longa luta travada com a raça invasora, que viera apropriar-se de

seu território. Os sentimentos de liberdade, de independência, de brio lhe eram inatos.

Vencido, porém não subjugado, preferindo o extermínio à escravidão, esse primeiro elemento ethnico de nossa nacionalidade possuía qualidades apreciáveis, sentimentos de altivez e de energia que seus descendentes directos souberam demonstrar em muitas páginas da nossa história. (p. 22).

Diferente do indígena, a raça africana situa-se num estado mais primitivo:

Povos bárbaros, combalidos também em lutas fratricidas, possuindo escassa e rudimentar organização social, os africanos introduzidos no Brazil procediam da *Guiné*, principalmente, e da região do litoral que dahi se estende até *Moçambique*.

Em condições inferior e quanto a demonstração de sentimentos de independência, visto como lhes ficaram bem distante a pátria, e hostil lhe era o meio em que se encontrava, voltada ao trabalho à opressão, essa raça demonstrou, entretanto, por vezes, de que a mais notável foi o caso de Palmares, as qualidades de bravura e amos a liberdade que tanto dignificara os seus descendentes directos. (p. 24).

O português é a raça civilizada que trouxe o espírito empreendedor, logo, maior responsável na obra colonial e patriótica. Dessas três raças nasce o povo brasileiro, resultado da síntese, com predominância das qualidades superiores do português que assim lideram o processo de formação do nosso povo.

Sua descendência directa, ampliando-se sempre com elementos da mesma origem, dirigindo os filhos das outras duas raças, e o typo intermédio, que crearam, atravessa a nossa historia iluminando-a de civismo, na integração e na defeza do patrio solo, na vingança da honra nacional ultrajada, e nas conquistas belíssimas de paz e do trabalho.

E prepara para a absorção, pela almagamação final, a raça forte que há de firmar a hegemonia da nossa pátria na América Latina, assim perseveram governo e povo, em acção conjunta, na

cultura física, no encaminhamento das energias latentes para a formação do carácter e na extinção do analfabetismo. (p. 25).

Prosseguindo a narrativa, no quarto capítulo, o autor faz um panorama da nossa história ressaltando principalmente os momentos de embates com estrangeiros invasores. A intenção é trazer fatos que reforcem o nosso sentimento patriótico e identificá-lo desde os tempos coloniais. Descreve as sucessivas guerras contra os holandeses, destacando a firmeza das três raças na sua expulsão. Além disso, reforça o papel generoso do jesuíta e a importância do bandeirante na expansão do nosso território. Assim pode ser sintetizado este capítulo:

Tal ressalta da nossa história o carácter do povo brasileiro – generoso e nobre, alhuísta e abnegado, numa tradição de força e de vontade, numa aspiração de democracia e de paz, que cumpre manter, constante, pelas gerações vindouras, para honra e glória da pátria e garantia do nosso futuro no convívio das nações civilizadas. (p. 38).

No quinto capítulo – A organização social e política – Borges dos Reis discorre sobre os três poderes da República; a organização política, administrativa e judiciária dos estados; a religião e a instrução pública. Traz ainda uma série de artigos constitucionais que tratam dos direitos do cidadão. Sua intenção certamente foi reforçar a necessidade da obediência as leis e à ordem, cunhando ideias de civismo na população escolar. Assim diz ele: “O respeito às leis, o acatamento às autoridades constituídas são os elementos básicos do Direito e da Justiça, e só é verdadeiramente livre e feliz o povo que os observa” (p. 50).

No capítulo seguinte – O desenvolvimento econômico – são elencadas as riquezas naturais da nação; a agricultura; a indústria; o comércio (interior e exterior); os transportes (via férrea, navegação); os correios; e a imigração. Pontua uma espécie de crítica ao funcionalismo público ao fazer o seguinte alerta: “cumpre [...] ao brasileiro evitar a grande chaga do funcionalismo, do emprego público”. E em seguida

chama atenção para a vocação agrícola do Brasil “em vista da extensão e fertilidade do nosso solo, da excellencia do nosso clima” (p. 56-57).

O percurso chega ao fim, a seleção foi feita, resta agora a juventude conhecer os exemplos patrióticos, memorizar os feitos cívicos para dar prosseguimento a obra nacional.

2. As lições de civismos – os patriotas símbolos n história do Brasil

O último capítulo do livro, intitulado O civismo, correspondente a quase dois terços das 185 páginas do livro. Nele o autor descreve sucintamente a trajetória de 20 cidadão que tiveram, segundo ele, uma participação fundamental na nossa história, e contribuíram para a consolidação da nossa democracia e liberdade. Portanto, são dignos de serem lembrados.

Na galeria dos benemeritos da patria brasileira hão de figurar quantos, pelo seu trabalho e esforços, abnegação e althuísmo contribuíram para a formação e grandeza da nossa nacionalidade, o aldeamento e progresso do paiz, a defesa, honra e gloria do seu povo, desde os primordios da nossa existencia política até os nossos dias, quer aquí tenham nascido, quer tenham visto a luz da existencia sob outros ceos, uma vez que comnosco se tenham identificado, vivendo a nossa vida, trabalhando lutando pelo Brazil. (p. 63)

Ao descrever os personagens reforça a participação dos mesmos em momentos cruciais da formação de “nossa nacionalidade”. Assim são descrições fundamentalmente de conflitos militares, com destaque para a Insurreição Pernambucana, com a intenção de identificar, num passado remoto, nosso sentimento republicano e democrático.

Circe Bittencourt (1990) ao analisar os programas de história do ensino primário paulista nas primeiras décadas republicanas, reforça a predominância da temática militar.

O sentido militarista das “tradições” nacionais aparecia na história das lutas estudadas pelos alunos das escolas. O curso

de História era, por vezes, um contínuo desenrolar de batalhas e guerras, especializando-se os autores de livros didáticos em relatá-las com requintes de romance. (BITTENCOURT, 1990, p. 135)

Ao descrever a contribuição desses homens (só tem um registro de mulher – Maria Quitéria), ressalta o envolvimento com relevantes episódios na consolidação da colonização portuguesa: expulsão dos franceses, holandeses (e os ingleses?); integração e expansão territorial do Brasil. Nesse processo, são identificados valores nas suas personalidades com a dedicação ao trabalho, esforço, abnegação, altruísmo, amor a liberdade entre outros. Esses valores deveriam ser seguidos por todos.

Os personagens selecionados vai de Pe. Anchieta a D. Pedro II, passando por figuras representativas das três raças constitutivas do Brasil: Antonio Philippe Camarão, o índio Poty; o negro Henrique Dias; e o branco André Vidal Negreiros, personagens centrais na guerra contra o inimigo holandês, o que reforça a nossa união nacional, o nosso sentimento pátrio comum, responsável, nas palavras de Borges dos Reis “[...]para que não faltasse a lucta gloriosa travada pela integridade do solo pátrio o concurso de nenhum dos factores étnicos da nacionalidade brasileira” (p.89). Esta experiência colonial foi responsável pela consolidação do povo brasileiro.

Em nossa historia colonial culmina essa luta tenaz, perseverante, que, entretanto, contribuia poderosamente para o processo ethnologico produtor do typo brasileiro, cujos fatores ethnicos precisavam juntar-se, unir-se, identificar-se para a defeza do sólo, dos interesses e da liberdade. (p. 69)

Essa percepção e defesa do tipo brasileiro, fruto da mistura entre as raças, o autor já tinha desenvolvido em outra obra didática – História do Brasil – escrita para o ensino secundário. Em análise desta obra, Maria Cristina Pina destaque essa característica, relacionando-a as concepções divulgadas por Euclides da Cunha, anos antes, em Os Sertões.

A idéia de uma raça forte lembra Euclides da Cunha, na descrição dos Sertões, quando constrói a ideia do brasileiro como forte, fruto do cruzamento das raças e do convívio com as adversidades do território. No entanto, Borges dos Reis, diferente de Ribeiro e Rocha Pombo, vê a mestiçagem com positividade, como uma possibilidade de aproveitamento das melhores características de cada raça, inclusive as inferiores. (PINA, 2009, p. 151).

Outro lembrança nesse rol de personalidades são os republicanos convictos como José Ignácio de Abreu e Lima - o Padre Roma - e Domingos José Martins, representantes legítimos dos primórdios das ideias republicanas no Brasil. Acerca da idéia de república, Borges dos Reis afirma que, “a Republica é, por certo, o regimen político ideal para os povos capazes de pratical-o” (p. 99), porém, no período colonial, “a idéia de Republica não vingou, era sem duvida prematura, ante o atraso intelectual da colônia, o absentismo de elementos materiaes indispensaveis á sua Victoria [...]” (p.100).

Ainda sobre as ideias republicanas cita Bernardo Vieira de Mello- e a experiência da Inconfidência Mineira. O papel de Tiradentes é analisado sem muito esplendor, ressaltando a visão de imprudência e desorganização do movimento, porém ressaltando sua importância para a posterior consolidação da república.

Vê-se bem, pelo que fica exposto, - tratar-se de um sonho de poetas, sem um plano regular, sem a congregação de elementos, sem um chefe capaz de dirigir a revolução, confiando os patrotas tudo – na indignação popular, pelos efeitos da derrama. (p. 105)

Em outro grupo de figuras ilustres encontram-se os que lutaram na nossa independência, destacando as lutas travadas na Bahia em 1823. Nomes com os de Brigadeiro Antonio de Souza Lima, Dr. José Lino Coutinho, General Pedro Labatut, D. Maria Quitéria de Jesus Medeiros são descritos como heróis nacionais que devem ser cultuados plea sua bravura e feitos para a consolidação da nossa liberdade.

Além da independência, a guerra do Paraguai foi outro momento no qual o espírito patriótico não faltou, inclusive entre os baianos, chamados os “Voluntários da Pátria”: Dr. Artur Cesar Rios, Satyro de Oliveira Dias e Joaquim Manoel Rodrigues Lima.

Sua lista dá destaque especial aos baianos que, seja na política ou na economia, contribuiu de forma significativa para a grandeza do país. Lembra de figuras ligadas ao empreendimento industrial como Luiz Tarquinio, Leopoldo José da Silva e Miguel Francisco Rodrigues de Moraes. Ao descrever as trajetórias desses empreendedores aponta a benevolência como principal qualidade e os apontam como indivíduos que se sacrificaram pela pátria. Eis as palavras com que define a ação desses “beneméritos” para “bem servir e honrar a Patria”:

Proporcionando trabalho às classes operarias, educação á mocidade, disciplina aos espíritos, estímulo aos dignos e futuro a todas as aspirações , os industriaes mercedores desse nome, aquelles que não visam exclusivamente o lucro, mas apenas a rasavel recompensa de seu capital, são verdadeiros beneméritos. (p.171).

Este destaque atribuído aos baianos faz parte de uma estratégia adotada por vários intelectuais na Bahia, no início do século XX, para construir uma visão do Estado próspero, com homens ilustres, logo merecedor dos investimentos estatais, apesar de não mais ser o centro político nacional. Maria Cristina Pina, recorrendo a um estudo de Rinaldo Leite nos informa:

Rinaldo Leite (2005), analisando os intelectuais baianos da primeira fase republicana, chama a atenção para os discursos que eles construíram sobre a Bahia, sustentados na idéia de um passado glorioso vivenciado tanto na fase colonial, quanto no império.

A Bahia perdera seu brilho e centralidade com o deslocamento do eixo para São Paulo e Rio de Janeiro e, com o adentrar da República e o estabelecimento da política dos governadores, os estados do Sudeste sobressaíram no cenário nacional, enquanto

o Nordeste, decadente economicamente, ficou cada vez mais secundarizado. Os discursos analisados por Leite mostram a insatisfação dos baianos com essa situação. (PINA, 2009, p. 83).

Borges dos Reis certamente foi um desses intelectuais que pensava a nação sob as lentes de uma Bahia gloriosa, ou ao menos, digna de ser conhecida e respeitada pela juventude. Chama atenção no elenco desses modelos cívicos a ausência de personalidades ligadas ao movimento republicano que, de alguma maneira, desembocou na proclamação da República em 1889. O que justificaria essa ausência? A proximidade dos acontecimentos não o impediu de tratar de personalidades que ostentaram, já na república, títulos nobiliárquicos, como o barão do Rio Branco. Não teria nenhum exemplo entre aqueles que lutaram pela república depois da guerra do Paraguai? As lições de civismo de Borges dos Reis não se referem aos momentos de disputa interna pelo poder. Os conflitos relatados acontecem sempre com outros países e não com forças internas a nação.

Não se tem elementos para imaginar em Borges dos Reis um desencantamento com o governo instalado em 1889, tal qual ocorreu com muitos republicanos que se queixavam que não era aquela a república de seus sonhos. Acima de tudo está a pátria, imaginada como uma comunidade harmônica, desde que seguindo os modelos históricos que surgiram em sua defesa.

Nesse sentido tiveram papel importante os símbolos nacionais. É sobre um desses, a bandeira, que trata a breve narrativa de Euclides da Cunha que aparece no final do volume de “A grande patria brasileira”.

Indicado em 1905 pelo ministro das relações exteriores, o barão do Rio Branco, seguiu para Amazônia em missão de reconhecimento dos limites territoriais entre Brasil, Peru e Bolívia. Dessa empreitada vislumbrava construir um segundo “livro vingador” – o primeiro havia sido Os sertões – frustrado pela sua morte em 1909. No texto compilado por Borges dos Reis, intitulado “Valor de um Symbolo”, Euclides da

Cunha relata um de seus momentos nessa viagem pela Amazônia. A grande alegoria do relato de Euclides é a bandeira nacional.

Após uma fatigante subida pelo rio Purus, última etapa da missão de reconhecimento, a comissão chefiada por ele estava em frangalhos. Euclides chega a traçar paralelo com a comissão peruana que se mantinha próxima. Enquanto o grupo brasileiro se encontrava num “abarracamento minúsculo e mudo, todo afogado na treva” os “nossos galhardos vizinhos”, estavam em “um acampamento iluminado e ruidoso, onde resoavam os cantos dos desempenados cholos loretanos” a apenas cinquenta metros. Quando chegam à foz do Cavaljani, Euclides apela aos homens que faziam parte da comissão. “Falei-lhes. A honra, o dever, a pátria e outras magníficas palavras ressoaram longamente, monotonamente.” Diante do desânimo já se imaginava o regresso sem o cumprimento da missão.

Mas, quando na popa da embarcação peruana a comissão brasileira vê hasteada a bandeira logo a situação se transforma e aqueles que estavam alquebrados se erguem hasteando a bandeira do Brasil. E, citando um verso do Navio Negreiro de Castro Alves, Euclides encerra esse breve relato sobre o valor de um símbolo:

Em segundos, a nossa bandeira, que jazia, enrolada, em terra, apumou-se por seu turno em uma das canoas, patenteando-nos aos olhos – *As promessas divinas da esperança!*

E partimos, retravando, desesperadamente, o duelo formidável com o deserto... (p. 185)

A presença desse texto na parte final das lições cívicas de Borges dos Reis parece se comunicar com a capa da obra. Uma imagem de um soldado segurando um mastro com a bandeira brasileira e ao fundo as margens de um rio. Pode-se observar ainda uma faixa com os seguintes dizeres: “Salve 15 de novembro de 1889”. Fora isso nenhuma palavra sobre os republicanos que participaram, e naquele momento ainda participavam, das disputas em torno do poder na república federativa do Brasil.

3. Considerações Finais

O livro didático representava, entre o final do século XIX e as primeiras décadas republicanas, um instrumento didático com grande repercussão no meio intelectual brasileiro. Foi e é um material importantíssimo para consolidação e disseminação de uma determinada memória histórica que, por sua vez, marca fortemente a representação de gerações inteiras que passam pela escola. Assim, na análise de seu conteúdo é possível identificar as abordagens privilegiadas e silenciadas na memória e os seus desdobramentos na construção e consolidação de uma visão de mundo.

Em relação específica ao livro didático de história, é possível analisá-lo como um importante instrumento forjador de uma identidade nacional que, em contextos diversos, atendeu a visões de mundo dominantes. No contexto aqui em questão, o livro de Borges dos Reis serviu de forjador de uma concepção de cidadania republicana, que deu continuidade ao processo de patriotismo e civismo presente no povo brasileiro.

O exame de “A grande pátria brasileira” de Borges dos Reis confirma a relação entre memória e nação identificado no livro didático de história. No caso do livro aqui tratado, por ser destinado ao ensino primário e constar como um livro de leituras cívicas, essa relação se evidencia na seleção do que é considerado digno de ser lembrado e repetido. Essa função é predominante em “A grande pátria brasileira”. Confirmando seu papel na manutenção e difusão de discursos nacionalistas.

O livro apresenta uma narrativa que delimita um território onde se desenrola a história da nação. História que transmite a ideia de coletividade, harmonia. Os conflitos de classes ou de raça quando não são habilmente substituídos aparecem distantes de suas repercussões sociais mais profundas, e tem seus beneméritos líderes destacados e apontados como modelo cívico.

Necessidade de se lembrar, mas também de esquecer acontecimentos para manter a ideia de nação como uma coletividade. Lembrar e esquecer

juntos, eis um traço característico da nação enquanto comunidade imaginada.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade e ensino de história no Brasil. IN: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria (Org). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 53-60.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) São Paulo: USP/FFLCH. 1993. Orientador: Raquel Glezer.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Cultrix. 1975.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cyntia Greive (Org). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **A rainha destronada: discursos das elites sobre as grandezas e os infortúnios da Bahia nas primeiras décadas republicanas**. São Paulo: PUC/SP, Doutorado em História Social. 2005. Orientador: Heloísa de Faria Cruz.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp – Doutorado em Educação. 2009. Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho.

VIDAL, Souza Candice. **A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**, Goiânia: UFG. 1997.

Obras do autor:

BORGES REIS, Antônio Alexandre . **A grande pátria brasileira: leituras cívicas para o ensino primário**. Bahia: Typografia Reis e Cia, 1917.

BORGES REIS, Antônio Alexandre. **Os indígenas da Bahia**. Bahia: Typografia Reis e Cia, 1920.

BORGES REIS, Antônio Alexandre. **História do Brasil para os Gymnasios e Lyceus**. Bahia: Typografia Reis e Cia, 1915.

BORGES REIS, Antônio Alexandre. **Chorographia e história do Brazil especialmente a da Bahia**. Bahia: Typografia Reis e Cia, 1912.

Prof. Ms. Joaquim Antônio Novais Filho

Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela da Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia
Membro do Laboratório Transdisciplinar de Estudos em
Complexidade
E-mail: novaisfilho@yahoo.com.br

Prof^a Dr^a Maria Cristina Dantas Pina

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História: Historiografia,
Sujeitos, Práticas e Livro Didático (Laboratório de Estudos e Pesquisas em
Ensino de História
E-mail: mcristina.pina@gmail.com

Recebido em: 11 de julho de 2014

Aprovado em: 23 de outubro de 2014

ARTIGO

Management of secondary school education policies in Argentina

Gestão das políticas educacionais do ensino médio na Argentina

Gestión de las políticas educativas de la escuela secundaria en
Argentina

Maria Eugenia Vicente

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Resumo

Ao longo da história da educação na Argentina, a escola tem sustentado suas políticas educacionais em uma estrutura institucional burocrática e racional orientada para servir os interesses de uma minoria. Hoje, as políticas de inclusão social e a sanção do ensino secundário obrigatório são apresentadas como uma oportunidade de democratizar a gestão das instituições de ensino secundária. Este artigo apresenta uma pesquisa empírica cujo objetivo principal é analisar as decisões e medidas tomadas pelos diretores de escolas públicas e privadas na Argentina, a fim de aplicar o mais recente Lei Nacional de Educação (LEN), que as sanções da escolaridade obrigatória do nível secundário. A metodologia é parte dos estudos da gestão da educação, que analisa qualitativamente as práticas educativas a partir de uma perspectiva institucional. Assim, a pesquisa usa fontes primárias, cuja técnica da

construção os dados é da entrevista em profundidade. O objetivo da análise das entrevistas foi caracterizar as diferentes estratégias e práticas de gestão de inclusão social no nível secundário, através das dimensões: 1) O lugar de trajetórias sócio-educativas dos alunos nas propostas educacionais; 2) estratégias de retenção; 3) O lugar de aluno na construção de acordos e projetos educacionais; e 4) a relação entre a instituição e as famílias.

Palavras-chave: Ensino secundário. Educação. Inclusão social. Escolaridade obrigatória. Políticas educativas.

Abstract

Throughout Argentina's education history, Secondary School has supported its policies on a bureaucratic institutional structure rationally oriented to serving interests of a minority. Today, social inclusion policies and compulsory secondary schooling are presented as an opportunity to democratize the management of educational institutions. This article presents a piece of empirical research whose main purpose is to analyze the decisions and actions taken by the directors of secondary school in state-run and private educational institutions in the city of La Plata, in order to apply the National Education Law (LEN) that sanctions compulsory secondary education. The methodology used in this paper is in line with socio-educational management studies oriented to analyze educational practices qualitatively from an institutional perspective. Thus, primary sources were consulted by means of in-depth interviews for data collection purposes. The analysis of the interviews was aimed at characterizing the different social inclusion strategies and management practices in secondary education through the following dimensions: I) the student's role in the development of agreements and educational projects; II) retention strategies; III) the place given to students' socio-educational trajectories in educational proposals; and IV) the link between the institution and families

Keyword: Secondary education. Management. Compulsory education. Education policies. Social inclusion.

Resumen

A lo largo de la historia de la educación en Argentina, la escuela secundaria ha sostenido sus políticas educativas sobre una estructura institucional de tipo burocrática y racional orientada a servir a los intereses de una minoría. En la actualidad, las políticas de inclusión social y la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria se presentan como una oportunidad para democratizar la gestión de las instituciones educativas. Este artículo presenta una investigación

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 293-315	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

empírica cuyo objetivo principal es analizar las decisiones y medidas adoptadas por los directores de escuelas secundarias públicas y privadas en Argentina, con el fin de aplicar la última Ley de Educación Nacional (LEN) que sanciona la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. La metodología se inscribe en los estudios socio- educativos de la administración de la educación, orientada a analizar cualitativamente las prácticas educativas desde una perspectiva institucional. En función de ello, la investigación utiliza fuentes primarias, cuya técnica de construcción de datos fue la entrevista en profundidad. El análisis de las entrevistas se orientó a caracterizar las diferentes estrategias y prácticas de gestión de la inclusión social en el nivel secundario, a través de las dimensiones: 1) el lugar del estudiante en la construcción de acuerdos y proyectos educativos; 2) las estrategias de permanencia; 3) el lugar de las trayectorias socio- educativas de los estudiantes en las propuestas educativas; y 4) el vínculo entre la institución y las familias.

Palabras clave: Educación secundaria. Gestión educativa. Inclusión social. Obligtoriedad escolar. Políticas educativas.

Introduction

The study of educational management reveals the ways in which education policies materialize in every educational institution. The literature about educational management addresses different dimensions of analysis. One line of research focuses on different approaches and organizational structures in order to understand institutional practices (GAIRÍN SALLÁN, 1996; POGGI, 2001; CANTON MAYO, 2003; DUSCHATSKY, 2001), such as the Habermasian rationality concept applied to educational management, which allows for the recognition of the assumptions upon which educational management practice is based.

Another line of research is devoted to analyzing the management of educational institutions and education in general (PASTRANA, 2003; BARRIENTOS NORIEGA and TARACENA RUIZ, 2008; ANTÚNEZ, 2000; GVIRTZ, ZACHARIAH and ABREGÚ, 2011) and provide

information about different management styles, forms of participation promoted from principalships, leadership styles, etc.

The construction of conceptual tools is the subject of study of another line of research (FERNÁNDEZ, 2009; ROCKWELL, 2000; BALL, 1989; BATES, 1989; BARDIZA RUIZ, 1991), for example, the approach from the “daily school life” or the micropolitics of the institution.

Finally, another line of research analyzes education policies in connection with educational management (TIRAMONTI, 2011; CARLETTI, 2012; TERIGI, 2008; PUIGGRÓS, 2007; TEDESCO, 2010; SVERDLICK, 2006; SANDER, 2006; EZPELETA, 2004). These research studies recognize a forcing of the existing institutions (TIRAMONTI, 2011), a need to restructure the modern administrative format considering the latest education policies on social inclusion (TERIGI, 2008) and a need to expand analyses about the processes and practices of educational management (TEDESCO, 2010).

These contributions are made in a context where current national education policy aims to promote educational equality by ensuring the conditions for inclusion, recognition, integration and educational achievement of all children, youths and adults at all levels and modalities, but mainly at compulsory education (NATIONAL EDUCATION LAW 26.206, 2006: 17). However, the education system continues to use management practices in keeping with the traditional bureaucratic structure and a selective education policy. Thus, the present educational management is faced with the challenge to renew its institutional practices in order to make the social inclusion policy feasible.

In this context, this research study is in line with educational management studies whose aim is to provide knowledge about social inclusion in educational institutions. To this effect, the article analyzes those practices of democratic management that emerged in the institutions in order to facilitate social inclusion policy at secondary education. Thus, the general objective of this paper is to reconstruct the decisions, choices

and actions taken by directors of secondary schools in the Province of Buenos Aires (the largest province of Argentina) in order to comply with the national law of compulsory secondary education.

Context

Tiramonti (2011) and Tenti Fanfani (2003) note that, throughout the second half of the last century and so far this century, secondary education found a way to process pressure through inclusion, without sacrificing its differentiating and selective mission. Populations that should have been included were first segregated and later included in different school circuits, each of which had a predetermined admission pattern that allowed for the promotion and support of such socio-cultural group. Statistics are quite revealing as regards the degree of social exclusion in secondary school: only 11% of the students that begin first grade, finish secondary school. According to the results of an educational trajectories analysis, most dropouts occur at secondary school. While in primary school, the dropout rate does not exceed 2% in any year, in secondary school, this number climbs to 21.6% in state-run schools and drops to 12.5% in private institutes. Thus, the "incorporate to segregate" strategy is naturalized.

In 2006, in Argentina a new education law was enacted. This law repealed Federal Education Law No. 24.195. The new law, called the National Education Law (LEN) No. 26.206 currently in force, states three objectives historically attributed to secondary education, that have been resolved differently in the past (PUIGGRÓS, 2007). First, the law ensures access to knowledge allowing for continuity of studies, which are not reduced to college, since only 12% of the young people who complete secondary school, access university education. Moreover, continuity of studies should not be restricted to keeping the school bench occupied, but must move towards the formation of individuals who could access the knowledge required not only in their own current social spheres, but

also in other prospective social circles. In this sense, the construction of the new curriculum for secondary education is significantly different from previous curricula mainly focused on university.

Second, the law aims to strengthen education and citizenship practices. The Rights-centred Approach applied to teaching practices involves recognizing the citizenship status of students in schools and their power to make decisions as adolescents and youths at present. It does not appeal to the conception of forming citizens "in" or "for" the future deferring the active participation of youth sectors of society in spaces where they are key players. Contrariwise, this law urges all institutional and social actors in the current socio-cultural context to engage in interrelationship and social link actions between generations, genders, classes, ethnic groups, etc. In these terms, teaching the constitution, the rights and obligations or carrying out projects on Human Rights are necessary, but not sufficient, actions in the classrooms, since they only make sense in the context of a democratic school. Rather, teaching citizenship is making school a place of meeting.

Third, the law states that it must create a link between schools and the productive world to prepare students to enter into the labour market. To do this, the school should address the question of the large number of youths and adolescents who work and are already part of productive labour. Thus, job readiness training in higher years of secondary education should provide opportunities to learn about the different production areas, reflect on their historical and current constitution, and the plethora of positions that everyone could reach studying. Work, in this sense, is no longer considered an exclusive object of certain modalities of secondary education but rather becomes a structuring concept of all secondary schools, where "work or study" do not become mutually exclusive choices.

MONTES and ZIEGLER (2012) note that, although the new education law is orientated to include new sectors to the school, education normally fails since the institutions continue to operate

under the selection-by-exclusion principle from the late nineteenth century. As regards the institutional challenges posed, TERIGI (2008: 29) acknowledges that "in our country, educational management is not prepared to assume important changes in secondary education smoothly. Of course, this is not a malfunction of the bureaucracies. Actually, they are prepared to operate as they have historically done." The traditional way of understanding education in favour of the unity of the educational system, does not legitimize different institutional formats in secondary schools as a way of promoting greater justice.

Method

The **main purpose** of this study is to explore the different strategies and management practices of social inclusion in secondary education. In this sense, the **methodology** used in this paper is in line with socio-educational management studies oriented to analyze educational practices qualitatively from an institutional perspective. Thus, primary sources were consulted by means of in-depth interviews for data collection purposes.

Regarding **the empirical unit**, the province of Buenos Aires (the largest province of Argentina) has 3,136 secondary institutions and 49,629 teaching positions, including school principalship positions¹. In La Plata, capital city of the province, there were 72 ESB (Basic Secondary Schools), 37 secondary schools, 6 technical colleges, one agricultural school, 2 secondary schools in prisons and 2 CEBAS (Specialized Cycles for Adult Secondary Education)² in 2009. Currently, the Secondary Education Office is in charge of three directors, serving 1,004,714 students³. In this context, between 2011 and 2014, 32 interviews to directors of secondary schools in the city of La Plata were conducted

¹ Data provided by the National Board of Information and Evaluation of Educational Quality (DiNIECE).

² Data provided by the District Office of La Plata.

³ According to data obtained from the official website of the Secondary Education Office of the Province of Buenos Aires: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/>

(namely, 22 state-run secondary schools, 8 private secondary schools and 2 technical colleges)⁴.

The **analysis** of the interviews was aimed at characterizing the different social inclusion strategies and management practices in secondary education through the following dimensions: I) the student's role in the development of agreements and educational projects; II) retention strategies; III) the place given to students' socio-educational trajectories in educational proposals; IV) the link between the institution and families.

In this sense, the information collected through interviews in combination with specialized literature, allowed to develop a conceptual map of the main actors' strategies, practices and positions in institutional contexts as regards the management of social inclusion in secondary schools today.

Results

New support conditions for an old formula: grade retention

MADDONI (2014) recognizes a student population which does not find public spaces in keeping with their experiences, thoughts and practices, situation that becomes apparent in the increasing absences and dropouts from educational institutions. Absences and grade retentions are greater in the early years, given that the beginning of secondary school deepens difficulties that already started in primary school.

The social inclusion policy which arose in response to exclusion (KAPLAN, 2006) is intended to modify certain organizational and academic features of the school system, such as the institutional distribution of education, students' support proposals, and community and multidisciplinary actions.

⁴ The interviews were conducted by the students of the careers of Educational Sciences, Biological Sciences and Physics and Chemistry, during the classes in charge of the author of the article, corresponding to the subject of Management of Education and Educational Institutions (National University of La Plata).

This section aims to reconstruct the actions carried out by educational institutions to avoid grade retention, and the consequent dropouts. In the interviewee's words:

"This year, within the 'Improvement Plan' framework, we proposed to replace exams by lessons. It is a plan of 8 lessons with a special professor during which students must meet certain requirements in order to pass the subject, and be exempted from the final exam. It is a useful strategy to help students pass the school subjects they have failed. We have this plan for first, second, third and fourth year, but all students who have subjects pending can take part in the plan." (E16)

As the director notes, the "Improvement plan" for secondary schools is a national program⁵ that aims to improve learning conditions for students. Each institution develops certain strategies or actions they consider appropriate, to contribute to the development of conditions, agreements and projects that may enrich and enhance youths and adolescents' training. One of these specific proposals is to help students through support classes and tutorials.

An alternative to grade retention is the implementation of certain strategies that smooth students' path through secondary school. Particularly, achieving a balance between those curricular trajectories established by teaching programs and schemes and the actual variety of students' educational trajectories is of paramount importance. In this regard, another strategy is described by the following interviewee:

"If you spark interest in what you're doing, if you say what you're doing, why you're doing it, and you show its usefulness, you add meaning to compulsory schooling. 'You are here for these reasons, do you understand?' If we think the only aim of school is getting students a job, that's underestimating them. In reality, the school is a generator of dreams, everyone at some point dreamed of being an astronaut, a cook or a safeguard." (E17)

The contributions of the interview relate to certain ideas previously discussed about the construction of meaning around compulsory

⁵ According to "Design and Implementation of the Institutional Improvement Plan" (2011), Document No. 1, Ministry of Education.

education and students' participation in institutional life which, in turn, smooth students' path through secondary school.

Picking up the previous section analysis, the educational and social trajectories of youths and adolescents are not linear or homogeneous, and the features of their experiences are unique and dependent on different groups of students (DUSCHATZKY, FARRÁN & AGUIRRE, 2013, BRACCHI & GABBAI, 2013).

Compulsory secondary education should be conceived as an opportunity to create and strengthen meanings that students can build around the idea of attending school. A proposal in keeping with this conception is that of opening school doors, in terms of sharing with students the logic and dynamics of the institution, "you're here because of this...", as the director pointed. This is a way of showing students their value at school.

Retention strategies: projects devised and implemented by students

Everyone's right to education, with its counterpart, compulsory education, are rooted in the primary level of the national education system. In this regard, compulsory primary education became a space of domestication, designed to "civilize" the children of workers (ALVAREZ URIA and VARELA, 1991). Thus, the sanction of compulsory primary education, through law no.1420 in 1882, meant that the school and the schooling process acquired the function of ensuring social order through discipline and control (DUSSEL, 1997; GRINBERG and LEVY, 2009).

In this respect, LEVY (2013) notes that the compulsory nature of education of that time was linked to the suppression of rights and personal guarantees. Thus, the application of school discipline was possible because the foundations that generated the school discipline also conceived the individual as a being deprived of rights, as an object of state supervision.

By contrast, the National Education Law No. 26.206 enacted in 2006 recognizes that children and adolescents are individuals endowed with rights rather than objects of protection. The rights stated are the following: to life, dignity and personal integrity, private life and family privacy, identity, identity papers, education, non-discrimination due to pregnancy, parenthood or motherhood, freedom, sport and recreational game, environment, free association to speak and be heard.

Today, there are new conditions and new subjectivities that recognize diversity in pursuit of social inclusion. The school management is no longer looking for homogeneity but for inclusion of the varied social, cultural and individual conditions, as well as different pace and forms of work, of studies, and personal forms of relationship to knowledge. The interviews that follow are related to other ways of thinking the educational proposals, where the youths and adolescents attending secondary school today are the major figures:

"Art is a spectacular universal language that allows us to put experience into words, and that is why it changes our lives. Although the core school cycle is common to all students, as in all schools, each institution has an orientation from the fourth year onwards.... Everyone leaves with a smile from here. It's fascinating. The bell rings and the students do not want to leave; they are playing the organ and the timpani, and that is great! This form of communication brought us near. We approached. And not only was there music, but theatre and folk dance. Last year we had four folk quartets that shook my soul. That is why in 2008, we chose art as the orientation of our secondary school. We were the first school of art-music." (E5)

The interviewee proposes to choose the modality of secondary institutions according to the interests, practices and projects of students and teachers. Beyond the regulations, the coexistence of all the actors at the educational institution does not refer to a group of individuals sharing the same space during a given period of time but, as the director notes, to their interrelationship, i.e. an inter-generational meeting that takes place through channels such as art and music⁶.

⁶ Secondary education in Argentina is organized in two cycles: (1) Common Core School Cycle and (2) Oriented Education Cycle, whose nature varies according to different fields of knowledge, different social spheres and work areas.

Furthermore, the ways in which students mix with teachers, also called inter-generational links, do not refer to the asymmetry with respect to knowledge (so characteristic of longstanding relationships established inside the educational institutions), but are rather conceived as an approach emerged from sharing the same experiences from different perspectives, beyond the roles that each actor plays in the institutional life (director, teacher, teaching assistant, student, etc.) This contributes to share experiences respecting the interests, assets and trajectories of each other.

The dialogue between generations inside schools has more to do with recognizing that there are different types of knowledge than with assuming that it is the teacher, and not the student, who is in possession of knowledge. LEVY (2013) notes that new generations acquire knowledge through the use of new technologies; that operating domain inverted generational transfers; it is the youngest who teach adults their use, they have an ease of movement in these environments that adults lack. Thus, trust in student's knowledge is a possible mode of exchange, a way to integrate their practices to the school context:

"We have been working in the radio since last year. We set up a radio studio; the students gathered the computers that make up the radio, they made records for the ones who will take over; and developed the automated technology (even remotely with their home computers). And they did everything from scratch: they repaired old computers, assembled the new computers... They walked the streets in search of useful parts of old computers and brought them to school, they are brilliant! We have a bag full of spare parts, so if you find any obsolete computer, please bring it here!" [Laughs] (E7)

Such is the case of the previous interview, which portrays how knowledge integration practices allow students to be the creators of digital scenarios in the school, such as the radio studio. In this case, it is the recognition not only of students' digital knowledge, but also of the street as an everyday space for youths and adolescents, as the director says. The materials found on the street are selected by the students and brought to school to be used in the assembly of radio equipment.

So, the concept of "digital scenarios" adds to LEVY's (2013) ideas about youths' digital knowledge. The recognition of students' digital knowledge, along with the spaces generated by teachers and directors, allow for the creation of interaction scenarios between the different generations that coexist at school.

Continuity strategies for students' trajectories: the link between studies and work.

According to CAPPELLACCI (2008), the guidance function of school as regards students' trajectories should extend the areas of student experience so that they can shape decisions related to their life projects. Educational institutions should provide students with educational and job counselling, offering a glimpse of how the future would look like, allowing to visualize different alternatives, and facilitate experimentation through concrete actions.

Meanwhile, RASCOVAN (2013) notes that representations of occupational and professional spheres are closely related to students' school biographies, so the varied experiences developed along their educational trajectories are crucial to the process of building a future.

In this sense, it is of vital importance to provide specific educational experiences that can link students with work experiences and study in order to improve these trajectories. As ACOSTA (2011) remarks, the institutional proposals that focus on continuous trajectories ensure gradual progress in the subjects and out-of-school spheres as well, through the bonds established between the school and the community, and the school and the productive world.

The interview below depicts the different work and study practices and experiences that contribute to the enrichment of students' trajectories:

"Every year, in a joint effort of the subjects of Management Technology, Organizational Theory, Economics, Accounting Information Systems and Geography, students must create their own Travel Agencies—with all that this implies—and offer package tours in an annual exhibition in which they put a lot of effort and enthusiasm.

The students set up the company, design the tours, and “sell” the packages. Actually, it is a success. Besides, the students work with College syllabuses, so that those who choose Economics careers may go through their first year at college at ease, perfectly knowing the content of each subject.” (E8)

One of the nodal issues of the new education law, which PUIGGRÓS (2007) analyzes, is the commitment to stop thinking in terms of the study-work binomial that contributes to reproduce some circuits, where work-related knowledge pertains to agricultural and technical modalities, and other types of knowledge that require higher education remain in the domain of other modalities of school, such as the “common education schools”.

On the contrary, in order to integrate different types of knowledge and practices, the law aims to link study and work practices in all secondary schools. In reality, secondary schools are developing several integrated proposals, depending on the context, needs and, above all, life projects of their students. Thus, according to the above interview, one of the possibilities of integration between work and study knowledge and practices that allow for the establishment of links between different experiences as regards students’ trajectories, is setting up a business, from its conception to the sale of services and products. Other interviews show other possibilities, such as the following:

“We are working with clubs to create spaces for interaction, for example, spaces devoted to students who want to play chess. Other students play soccer in teams such as ‘Huracán’ or ‘Estudiantes,’ so we adapt Physical Education schedules for them. These are actions between the school and the community. We have interviews with soccer clubs’ representative, neighbourhood associations and community radios all the time. We are always looking for articulation to facilitate the participation of students. There are projects with ‘Radio Universidad,’ with the School of Journalism. So, community and school are in constant communication, they are not watertight compartments.” (E9)

The example above clearly shows the link established between secondary school and students’ life projects. The students that attend

school daily, do not leave their experiences behind before entering school, but quite the opposite; these proposals aim to recognize the students as youths and adolescents with their own lives, biographies and previous and current paths. In this sense, the school recognizes the practices and knowledge that students develop in other extramural areas, and this reinforces three key ideas for strengthening secondary education.

Firstly, the agreements contribute to the strengthening of the school's socio-community dimension through the search for agreements and exchanges between the school and other civil society organizations. Secondly, the practices that favour the agreements help students put different types of knowledge constructed at school into practice, thus, giving them the possibility to apply them in a particular labour practice. Thirdly, the students' work experiences gained through these agreements are also presented as a strategy to enter into the labour market. Thus, the agreements provide certain necessary conditions for students to continue their careers in the work sphere.

The right to secondary education: a task of co-responsibility

The inclusion of all the youths and adolescents at secondary school, as DUSCHATZKY and AGUIRRE (2013) observe, is not a matter of establishing a priori mechanisms to house students, but of making room for new situations. The school is no longer an idea or a project, or a promise, but rather something that happens in the occurrence of events. The school is conceived as an educational institution in constant rebirth, not inhabited by the monotonous reiteration of its objectives, purposes, tasks, or rules.

Thus, inclusion can be thought of as in terms of "providing a space" (DUSCHATZKY, FARRÁN and AGUIRRE, 2013), which requires a change of thought and decisions, bringing interventions, actions and creations into play; and not just a mere gesture of allowing entrance to those who ask permission.

In this sense, this article examines how the schools "make room" for everybody, and manage mandatory secondary education. Throughout the interviews analyzed, directors talked about the educational proposals that allow the link between the school and the students' trajectories, and the relationship between the institution and community organizations.

Youths and adolescents' education is not the sole responsibility of directors and teachers; families are also responsible. The interviews that follow show new ways of parent involvement that aim to strengthen the school-family bond, making them an ally in the schooling process of their children:

"I think some parents refuse to come to school because they think we call them on some behaviour problem of their children. There are those who want to know and those that do not want, or care, to listen... Ideally, it would be great if we could provide a meeting place for parents to attend, a space that they could make their own, eventually leading to a more regular contact with them; thus, they could come to school not only when a serious situation arises. But this idea has not been implemented yet; in fact, it has never got beyond the planning stage." (E11)

The director's account approaches us to a new paradigm that aims to support school-family alliances based on an advice and not a complaint perspective. As the interviewee observed, it is an established practice that schools call parents on their children's errors, to talk about how they have gone astray breaking institutional regulations. Shortly, parents are called to help re-adjust student's practices to the rules that standardize behaviours and ideas.

Instead, we can currently observe a rethinking of the school-family relationship conditions, which is consistent with GVIRTZ, ZACHARIAS and ABREGÚ's (2011) arguments, that parents should not only be called when problems arise, but also to share projects, ideas and institutional practices with them. It is about building alliances from a proactive and positive perspective of the institutional reality, as noted by the example below:

"The school still needs the family, as children do, although they think themselves as grown-ups and do not want their parents to come to school. The other day when we made a School, Family and Community workshop, we invited families and only four moms came. They took part in the activities, read a few short stories that were chosen by the school librarian, and it was great! In kindergartens, it is more likely to have a high turnout of parents when this kind of activities is carried out but what happens in secondary school? Parents are called only when there is a conflict, so to reverse this, we invite them to school festivals, children's school performances or fairs, and very few come, but when they come... if they knew the happiness of their children!" (E12)

As shown in the example above, secondary compulsory education is a task of co-responsibility, where the socialization areas closest to the youths and adolescents join in a relationship to support school attendance.

In this regard, one possible action is to invite parents to participate in activities, this will show the students that their surrounding circle accompanies them during this stage from a position of participation, construction of ideas and proposals. At the same time, the interview shows that conflicts can weaken the school-family link, therefore, the education approach as a right and obligation constitutes an opportunity to redefine bonds' content: why does the school call families and what for? In the interview that follows, there is another example of co-responsibility as regards secondary education:

"Compulsory primary education has been implemented some years ago, but compulsory secondary education is the great challenge; because you're talking about teenagers who have other possibilities, other interests. Now there is more dialogue, more proposals from school and more relationship with the families. We must work with families because there are many times that students do not come to school because they are taking care of their little brothers because their parents are divorced. That is, how we can make the family group understand that it is not only a matter of obligation, but of reflection on the benefits of the obligation. We must try to think not about forcing parents to bring the students to school, but of establishing agreements and making commitments to fulfil that obligation." (E13)

The idea of "reflecting on the benefit of compulsory education," as the director states, questions the direct relationship between obligation and requirement. The proposal aims to ensure that the requirement be meaningful to the families, contributing to demonstrate that the counterpart of fulfilling the obligation to attend secondary school is not a penalty but a right. So "education rights, meaning and family" constitute a vital triad that, in partnership with the school, contribute to support students' trajectories.

Conclusions

The paradigm of social inclusion at secondary school, promoted through the enactment of the National Education Law, is not confined to standardize organizational processes, and main actors' practices and choices, but to make of the varied groups' participation, an institutional mode of operation.

Throughout the article, there are several experiences and practices that serve as support strategies and a guide for youths and adolescents' socio-educational trajectories to find a place at secondary school. In this sense, the conclusions try to pick up some ideas that have given substance to these strategies.

First, school projects should be devised and staged by students. Certain essential contributions on the subject have noted that one of the difficulties to sustain comprehensive proposals in schools is the hourly organization of teaching positions, which require teachers to work in shifts in different institutions, making it difficult for them to build a sense of belonging, which is critical to educational projects.

This idea somehow implies that school projects and proposals are the sole responsibility of teachers. However, this paper proposes that it is the students who should sustain and develop these projects in a co-responsibility context, where teachers guide and contribute to their development along the students' school path. This idea contributes to rebalance students and teachers' responsibility.

Second, institutional decisions and practices should make sense to all of actors involved in order to generate students' participation and permanence. This requires the recognition of the heterogeneous backgrounds and diverse experiences that surround and shape students' lives. In this respect, the school could deploy some strategies, such as the continuous review of the relationship between those trajectories designed in the curriculum and the real trajectories of youths and adolescents. Likewise, the conventions and agreements between the school and other community organizations may offer students the possibility to develop labour and professional experiences that enrich their knowledge, promote their integration and strengthen their experiences.

Thirdly, the recent compulsive nature of secondary education involves a paradigm shift, where relations as regards knowledge, links between school and society, and commitments among all the institutional actors should be redefined. This implies, mainly for teachers and directors, a time to re-learn, go back and walk a mile in other people's shoes. Surely, there will be links to strengthen and/or ideas to redefine in relation to the traditions and legacies that teacher training and institutional management have left in every director's biography.

References

ACOSTA, Felicitas. **La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España.** Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2011.

ÁLVAREZ URÍA, Fernando; VARELA, Júlía. **Arqueología de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1991.

ANTÚNEZ, Serafin. "¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar?" **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.** n. 14, p. 1- 14, 2011.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós- MEC, 1989.

BARDISA RUIZ, Teresa. **Nuevos enfoques en la administración de la educación.** Madrid: UNED, 1991.

BARRIENTOS NORIEGA, Aida Ivonne; TARACENA RUIZ, Elvia. La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria: estudio de caso. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** v. 13, n. 036, pp. 113 – 141. 2008

BATESI, Richard. **Práctica crítica de la administración educativa.** Valencia: Universitat de Valencia, 1989.

BRACCHI, Claudia; GABBAI, María Inès. Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. In KAPLAN, Carina (Dir.) **Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013. p. 23 – 44.

CANTÓN, Mayo. “La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones.” **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.** v. 17, n. 002, p. 139 – 165, 2003.

CAPPELLACCI, Inês. Núcleo temático IV. Orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo. In KRICHNESKY, Marcelo. (Coord.) **Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.** Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 191 – 236.

CARLETTI, Graciela María. **“Dires y Diretes... Directores de Escuelas.” La gestión escolar: Análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas.** San Luis: Nueva, 2012.

DUSCHATSKY, Silvia. Epílogo: Todo lo sólido se desvanece en el aire. In DUSCHATSKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra. **¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.** Buenos Aires: Manantial, 2001, p. 127- 149.

DUSCHATZKY, Silvia; AGUIRRE, Elina. **Des-armando escuelas.** Buenos Aires: Paidós, 2013.

Práxis Educativa	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 293-315	jan/abr. 2016
------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

DUSCHATZKY, Silvia; FARRÁN, Gabriela; AGUIRRE, Elina. **Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

DUSSEL, Inés. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)**. Buenos Aires: FLACSO, 1997.

EZPELETA, Justa. Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. In TENTI FANFANI, Emilio (Org). **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2004, p. 163- 178.

FERNÁNDEZ, Lidia. **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

GAIRÍN SALLÁN, Joaquim. Organización de instituciones educativas: naturaleza y enfoques. In DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo; MESANZA LÓPEZ, Jesús. (Comp.) **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996, p. 17- 67.

GRINBERG, Silvia; LEVY, Esther. **Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

GVIRTZ, Silvina.; ZACARÍAS, Ivana. ; ABREGÚ, Victoria. **Construir una buena escuela: herramientas para el director**. Buenos Aires: Aique, 2011.

KAPLAN, Carina. **La inclusión como posibilidad**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

LEVY, D. Convivencias escolares. In: KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio (Org). **Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de una época**. Buenos Aires, Paidós, 2013. p. 153-183.

MADDONNI, Patricia. **El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley de Educación Común No. 1.420, Argentina, 1884.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley Federal de Educación No. 24.195, Argentina, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley de Educación Nacional No. 26.206, Argentina, 2006.

MONTES, Nancy; ZIEGLER, Sandra. La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. In: SOUTHWELL, Myriam (Comp.) **Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.** Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO, 2012 p. 161- 182.

PASTRANA, Leonor. La dimensión pedagógica del trabajo del director: análisis de un caso. In: RAMÍREZ RAYMUNDO, Rodolfo (Coord.) **Lecturas del primer curso nacional para directivos de educación primaria.** Secretaría de Educación Pública, Mexico, 2003. p. 21- 28.

POGGI, Margarita. **La formación de directivos de instituciones educativas:** algunos aportes para el diseño de estrategias. IIPE – UNESCO. Buenos Aires, 2001.

PUIGGRÓS, Adriana. **Cartas a los educadores del siglo XXI.** Buenos Aires: Galerna, 2007.

RASCOVAN, Sergio. Los caminos de la vida. In: KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio (Org.). **Entre adolescentes y adultos en la escuela:** puntuaciones de una época. Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 241- 267.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

SANDER, Benno. Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. **La educación,** n. 123- 125, 2006.

SVERDLICK, Ingrid. Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política: una mirada por la situación en Argentina. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** v. 4, n. 4e, p. 65-84, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Buenos Aires: Santillana, 2010.

TENTI FANFANI, Emilio. La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: TENTI FANFANI, Emilio. (Comp.) **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso**. Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IYPE, Altamira, 2003, p. 11- 33.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 17, n. 29, p. 63-71, 2008.

TIRAMONTI, Guillermina. Escuela media: la identidad forzada. In TIRAMONTI, Guillermina (Dir.) **Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media**. Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO, 2011, p. 17- 33.

Prof^a Dr^a Maria Eugenia Vicente

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Grupo de Investigación sobre Historia y Enseñanza de la Sociología -

Historia Sociológica de la Sociología en Argentina

E-mail: vicentealbisu@gmail.com

Recebido em 11 de julho de 2015

Aprovado em 29 de setembro de 2015

ARTIGO

As (não) relações curriculares entre a epistemologia quilombola e a educação escolar

The (no) course relations between the epistemology quilombola and school education

Las (no) relaciones curriculares entre la epistemología de los quilombos y la educación escolar

Jeanes Martins Larchert

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Maria Waldenez de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre a organização da resistência quilombola da comunidade do Fojo em Itacaré - Bahia e os processos educativos nela vivenciados. Objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da epistemologia quilombola, seus saberes e conhecimentos. Subsidiado teoricamente nos referenciais da educação popular, especialmente nas obras de Paulo Freire, cultura popular e epistemologia, como abordada por Enrique Dussel e Boaventura de Souza Santos. Orientadas pelos aportes da

pesquisa colaborativa, a inserção na comunidade foi realizada na perspectiva etnográfica. Os dados coletados durante a inserção, registrados em diário de campo, foram extraídos das falas, dos gestos, dos cenários, da reunião da Associação, a sala da casa, da cozinha, do quintal, do terreiro - frente e lateral da casa, do ramal de acesso às residências, da sala de aula, da área em frente à escola, da beira do rio, também realizamos seis entrevistas. Três grupos de análise dos processos educativos oriundos do campo da epistemologia quilombola são categorizados: o domicílio existencial; a epistemologia da natureza e o território comunitário, em seguida analisamos os processos educativos da memória e da identidade quilombola do Fojo. Além de apresentar e discutir tais processos, estabelecemos diálogos possíveis entre os processos educativos da comunidade e o da escola local, entendendo que homens e mulheres quilombolas tenham na escola um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Palavras-chave: Saberes quilombola; Resistência; Educação escolar;

Abstract

This paper discusses the organization from quilombo do Fojo in Itacaré - Bahia and the educational processes experienced by it. The study aims at understanding how the educational processes of this community contributed and still contribute to the daily experiences of the quilombo epistemology elements, their knowledge and their expertise. Relying on the theoretical benefits of popular education, especially the works of Paulo Freire, popular culture and epistemology, as approached by Enrique Dussel and Boaventura de Souza Santos. The insertion in the community was held in the ethnographic perspective, guided by the contributions of collaborative research. The data collected during insertion in the community, already registered in a field diary, were extracted from speech, gestures, scenarios, the meeting of the Association, the home room, the kitchen, the yard, the yard (front and side of house), the access extension to homes, the classroom, the area in front of the school, the riverbank. Which were also held six interviews. We can characterize three analytical groups of educational processes arising from the field of the epistemology: the existential domicile; epistemology of nature and the territory of the community. Then we can analyze the educational processes of memory and identity of Fojo. In addition to presenting and discussing these processes, we have established the possible dialogues between community educational processes and from the local school, understanding so that men and women Maroons have in school a strengthening space of their identity territories.

Keywords: Knowledge quilombola; Resistance; School education.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

Resumen

El presente trabajo trata la organización de los descendientes de esclavos de la comunidad de Fojo en Itacaré- Bahía y los procesos educativos que en ella se realizan. Objetiva comprender cómo estos procesos educativos contribuyeron y contribuyen en las experiencias diarias de los elementos constitutivos de la epistemología de los quilombos, sus saberes y conocimientos. Basado teóricamente en los referenciales de la educación popular, en especial en la obra de Paulo Freire, cultura popular y epistemología, tal como abordada por Enrique Dussel y Boaventura de Souza Santos. Orientadas por los aportes de la investigación colaborativa, la inserción en comunidad es realizada en la perspectiva etnográfica. Además de seis entrevistas, los datos reunidos durante el estudio, registrados en el diario de campo, se obtuvieron de las conversaciones y gestos. Vinieron también de los escenarios de la reunión de la Asociación, sala de la casa, cocina, patio, del terrero – frente y lado de la casa, del camino de acceso a las habitaciones, sala de clase, área frente a la escuela y de la orilla del río. Tres grupos de análisis de los procesos educativos oriundos del campo de la epistemología de los quilombos son categorizados: el domicilio existencial; la epistemología de la naturaleza; y el territorio comunitario. También analizamos los procesos educativos de la memoria y de la identidad de los quilombos de Fojo. Además de presentar y discutir tales desarrollos, establecemos posibles diálogos entre los procesos educativos de la comunidad y escuela local, comprendiendo que las personas de los quilombos tienen un espacio de fortalecimiento de sus territorios de identidad.

Palabras- clave: Saberes de los quilombos; Resistencia; Educación escolar

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia. A resistência entendida como movimento dialético que sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade o espaço dinamizador da cultura de matriz africana.

Para Moura (1992) o quilombo foi um movimento de massa “era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano” e conclui dentro de uma concepção antropológica, sociológica e econômica que:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revelase como um fato novo, único, peculiar, - uma síntese dialética. (p.14)

A experiência de ser quilombola traz em sua constituição a memória de um povo que foi cruelmente oprimido por um “sistema de produção escravista”, (MOURA, 1992), entretanto, incontestavelmente soube resistir estruturando “um movimento de rebeldia permanente e organizado em todo território nacional” (op.cit. p.23), “nas demais manifestações de quilombagem que essa população marginalizada se recompôs socialmente” (op.cit. p.25) e construiu seu território de passagem.

A dominação do branco europeu uniformiza as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder”, (SANTOS, 2010, p. 86). Para Quijano (2010, p.88) as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social, que são:

- 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, e os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade, e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

Essa dominação chamada por Quijano (2005, p.18) de “colonialidade de poder” precisa ser pensada a partir de quatro elementos que persistem até hoje na relação racial, originária da idéia de que os dominados não são vistos “como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção

histórico-cultural”. Essa relação de “superioridade” – “inferioridade”, entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços” funda o sistema colonial de dominação social; o segundo elemento diz respeito à relação entre o europeu ocidental e o não europeu. Demarcando na idéia de raça inferiorizada o “lugar e a condição das experiências histórico culturais originais do mundo pré-colonial (...)assim como as correspondentes às populações sequestradas na África, escravizadas e racializadas como “negros” na América” (*op.cit.* p.19).

O terceiro elemento apontado por Quijano é a resistência das “vítimas da colonialidade do poder” (loc. cit.), que sempre estiveram presentes durante os cinco séculos de dominação. O autor aponta a “mutante história das relações entre as diversas versões do europeu nesses países” (loc. cit.), como uma nova proposta de identidade européia frente ao conflito político da Europa ibérica com os anglo – saxônicos que “remetia a um parentesco cultural muito mais amplo: a latinidade” (loc. cit.). Conclui o autor que a produção da identidade latino-americana “implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder”(*id.ibid.* p.20)

A ocultação das práticas sociais e a invisibilidade epistemológica constituem um “desperdício da experiência social”, Santos (2005, p. 37). Para Santos (2010, p.15) “epistemologia é toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. È por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. Então, se as relações com o conhecimento se dão no interior das práticas sociais e estas são tão diversas e diferentes quanto são as culturas, devemos reconhecer a pluralidade de conhecimento e a diversidade epistemológica.

Pautada na “ecologia de saberes” de Santos (2006, p.154) entendida como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, intenciono compreender a cultura

quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais carregadas de memória, resistência, territorialidade, corporeidade e identidade, como espaço de resgate e resignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia. Para Santos (2006, p.154) não há epistemologias neutras e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais, “a ecologia de saberes é entendida como ecologia de prática de saberes”. Cabe destacar que para Santos (2010b, p. 20) “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo”.

O estudo sobre a epistemologia quilombola foi se delineando, através da dinâmica da investigação, e se reestruturando à medida em que novos dados da pesquisa de campo foram coletados e apreendidos. Isto porque, a realidade se encontra constituída, mas ao tentar interpretá-la há uma reestruturação da compreensão dos seus fenômenos; o caminho trilhado na metodologia deu forma e conteúdo à investigação dos processos educativos das práticas de resistência no âmbito da territorialidade, identidade e da memória dos moradores da comunidade quilombola.

Caminho metodológico

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia, no período de março a outubro de 2011. Durante a inserção as conversas possibilitaram à pesquisadora o entendimento de que o instrumento propício para conhecer o cotidiano das familiares da comunidade do Fojo, com o objetivo de identificar as práticas de resistência e seus processos educativos, era a oralidade. Fomos compreendendo que a transmissão oral tem para este povo um significado especial, à medida que ela assegura a reprodução e materialização de suas histórias que fazem parte de seu patrimônio

ancestral. A oralidade, apresentada nas narrativas, principalmente dos mais velhos, e as conversas com todos foram se delineando como fio condutor da metodologia da pesquisa e possibilitaram a tradição oral nos encaminhar no percurso da coleta de dados.

Hampaté Bâ (2010) afirma que nas sociedades de tradição oral, há uma força que vincula o ser humano com a palavra, que este permanece ligado àquela que profere porque ela possui um caráter sagrado e nela se vinculam os aspectos fundantes de uma realidade. Na tradição oral, o conteúdo da fala é de escolha do falante, o ouvinte, parte significativa da tradição oral, pode interferir e contribuir, sendo, portanto, tão importante quanto quem fala, mas não é o protagonista das categorias discursivas, no caso, o ouvinte é a pesquisadora, e o falante as pessoas que em seu cotidiano relatavam, contavam o que lhes conviessem para o momento.

Em tradição oral e sua metodologia Vansina (2010, p. 150) define a oralidade “como um testemunho transmitido de uma geração a outra” e a tradição como um “conjunto de estruturas mentais” que constituem as representações coletivas inconscientes de uma civilização, e influenciam todas as suas “formas de expressão ao mesmo tempo em que constituem sua concepção do mundo”, diferentes de uma sociedade para outra (VANSINA, 2010, p. 153).

Essas estruturam, organizam as falas e a escuta, sugerindo troca, ensino e aprendizagem de conteúdos expressos ao relatarem o que viveram e conheceram do mundo. Por essa razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é “geradora e formadora de um tipo particular de homem” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.204).

Nas conversas, ouvimos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como, expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Registramos os dados no diário de campo, tentando captar a forma mais fiel do dado, inclusive quando da interpretação que a pesquisadora teve sobre este. O texto do diário apresenta descrições de cenários, relatos de falas, de histórias de vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que se escreveu, descreveu, transcreveu e interpretou os dados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma organização agrupando-os a partir dos conteúdos que mais apareceram nas situações vividas na inserção e nas entrevistas para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola do Fojo. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

Epistemologia da resistência: conhecimentos e saberes

Na comunidade do Fojo existem intercâmbios entre a herança africana e os elementos da atualidade que permeiam os conhecimentos que ali são produzidos. Os intercâmbios são formas de conhecimento que se entrecruzam na teia social da comunidade e que proporcionam ressignificação constante e processual do homem com sua existência. Nesse entendimento, a realidade social das pessoas passa a ser enfatizada, por ser *locus* oriundo das relações de poder, de afetividade ou de racionalidade.

Tudo isso é (in)visível nas manifestações cotidianas, porém, como sujeitos epistemológicos, os moradores do Fojo desenvolvem nos processos educativos o sistema de aquisição, produção, armazenamento e processamento dos conhecimentos necessários para interpretar a realidade do Fojo, do mundo, do universo. O conhecimento nasce com o homem e as interações com a realidade possibilitam formas diversas de saber. A

aquisição do conhecimento ou ato de conhecer adquirem o seu sentido durante o processo de realização do ser humano (FREIRE, 2006, p.17)

Podemos inferir que os conhecimentos ali expressos foram e são elaborados na dinâmica da criação dos processos educativos. Em Freire (2006, p.19) o **“conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”**. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, é o conjunto de saberes que forma a visão de mundo de cada pessoa.

A partir dos processos educativos observados no território identidade do Fojo, identificamos conhecimentos elaborados nas estratégias do cotidiano dos moradores, conferindo-lhes competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas resultantes das funções epistêmicas do pensamento ao recriarem a cultura de matriz africana em um território negro rural quilombola brasileiro. As funções epistêmicas geradas na evolução e socialização do pensamento são sistemas que desenvolvem representações conceituais sobre o mundo, mediados pela interação com as pessoas e o ambiente, proporcionam diferentes formas de conhecer e diferentes conhecimentos, “Conforme essa ideia, conhecer e explicar as próprias representações são, antes de tudo, uma atitude social ou cultural” (POZO, 2004, p.139).

Essa produção de conhecimento foi perpetuada a partir das vivências da construção do território e das práticas de resistência que possibilitaram a permanência nele. Esses conhecimentos são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas do Fojo que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as estratégias de vida cotidiana provocando novas experiências.

Entendemos que o conhecimento é o conjunto de representações capazes de explicar a vida e resolver seus problemas. A produção dos conhecimentos impregnada de emoção e sentimentos, construídos pelo grupo familiar com uma forte presença de ancestralidade, torna-os valorados culturalmente, nesses termos constroem os saberes da

comunidade, esse conjunto de conhecimentos e saberes elaborados pelos moradores do Fojo que se reconhecem mutuamente como família – comunidade, representam a epistemologia do grupo.

Assim, quando os moradores do Fojo identificam, associam, memorizam, esquecem, sentem, ignoram, acreditam, conhecem, interpretam, modificam a realidade transformando-a em conhecimento, criam representações sobre a natureza, a família, a comunidade e a vida, adotando uma atitude epistêmica (POZO, 2004). Ao adotar uma atitude epistêmica sobre a natureza problematizam seus saberes e representam os conhecimentos adquiridos, como herdeiros de conhecimentos histórico - culturais.

Nesse entendimento, a aquisição de conhecimento é uma atividade tanto cognitiva quanto cultural que necessita produzir as estruturas da memória para ser herdado, “essa premissa é vygotskiana para quem os sistemas culturais de representação mediam a construção do conhecimento” (POZO, 2004, p. 141). Na medida em que ocorre aquisição do conhecimento necessariamente implica na aprendizagem correspondente, nesse sentido, durante a construção do conhecimento existe o processo de aprendizagem pelo qual se adquirem competências, valores, informações, habilidades. Para Pozo (2004) aprender é produzir mudanças através das interações com os ambientes utilizando-se de sistemas de memória ou de representações complexas.

Vamos tomar o conhecimento sobre o tempo/clima para exemplificar como as práticas de resistência a favor dos elementos culturais de matriz africana representam os componentes epistêmicos, saberes e símbolos, para representar e interpretar a realidade, organizando seus sistemas de comportamentos frente à natureza e às famílias enquanto território comunitário. Também poderíamos usar os conhecimentos sobre a nucleação familiar ou os conhecimentos sobre o território comunitário, identificados nesta pesquisa como processos educativos resultantes da prática de resistência da comunidade negra quilombola do Fojo.

O conhecimento sobre o tempo/clima chamou nossa atenção pelo uso corriqueiro e pela precisão na aplicação dos saberes nas atividades

cotidianas, cabe destacar que na comunidade, território rural, não é comum a utilização do relógio para as orientações diárias das pessoas. No Fojo os elementos da natureza como o vento, o sol, as nuvens, a umidade do ar, as marés que enchem o Rio de Contas e os ribeirinhos são saberes construtores do conhecimento sobre o tempo e orientam as atividades cotidianas das famílias.

Quadro 01 - Aquisição do conhecimento: atitude epistêmica

Processo de aprendizagem: problematização sobre a vida	Mediações culturais quilombolas do Fojo	Representação do conhecimento no cotidiano
Apontar ideias, reconhecer informações do conceito; criar conceitos.	Território coletivo.	Identificam tipo de nuvem no céu (carregada, escura, azul) Velocidade do vento.
Comparar conceitos anteriores; relacionar definições.	Relação sagrada entre o ser humano e a natureza.	Associam as nuvens ao movimento do vento, prevendo o tempo.
Reter na memória dados, conceitos, informações.	Memória coletiva, contos e causos sobre a família, a mata, o rio, plantações e festas.	Esperam o período certo de sol ou chuva propício para o plantio
Elaborar categorias Esquema mental que dá sentido ao uso do espaço.		Classificam e organizam as roupas expostas no sol para alvejar e secar. Definem os espaços da horta, dos animais e das pessoas no terreiro. Usam a maré como horário e localização da pesca de determinado peixe.
Pensar sobre o conteúdo, característica, conceitos, causas e consequências Analisar o conteúdo dominando-o com autonomia. Juízo de valor, julgamento.		Refletem sobre a diferença entre o clima da cidade e o da roça; os motivos de tanta chuva durante o ano; as mudanças climáticas; a influência das mudanças em determinados tipos de peixes que não pescam mais e na plantação de mandioca.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Esse sistema de representação sobre o tempo e o clima observado no cotidiano dos moradores do Fojo, não é linear. A aquisição do conhecimento para a epistemologia quilombola do Fojo apresenta-se como uma espiral que mediada pelo sistema cultural de representações gera novas atitudes epistêmicas ou novas buscas de conhecimento para além da função pragmática do conhecer (POZO, 2004).

Pensamos a atitude epistêmica do conhecimento quilombolas do Fojo a partir da discussão Freiriana para quem “o conhecimento se constitui nas relações homem - mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2006, p. 36)

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (FREIRE, 2006, p.27).

A primeira representação que elaboramos da realidade são os conceitos, estes são unidades que formam o conhecimento e implicam em mecanismos de reconhecimento dos objetos, animais e pessoas e podem ser representados por uma única palavra, imagem grafada ou mental. Isto é o que Freire (2006, p. 26) denomina de “nomear”, **“Existir, humanamente é nomear o mundo, é modificá-lo. Uma vez nomeado, o mundo reaparece para aquele que o nomeia como um problema, requerendo do nomeador nova nomeação”**.

Os conceitos são organizados em esquemas mentais criados para representar o conhecimento, estes abrangem uma série de conceitos inter-relacionados em uma organização significativa de pensamento (POZO, 2004). Um esquema pode incluir vários esquemas para formar conhecimentos mais profundos. Um exemplo é o esquema sobre o tempo elaborado pelos quilombolas do Fojo integrado ao esquema da construção das casas, resultando em um conhecimento que leva os moradores a construírem as casas na sua circularidade acompanhando a curva dos

ribeirinhos e longe do Rio de Contas. Esses conhecimentos, muito mais que representações mentais, são significações sobre o mundo.

Nesta etapa de construir conceitos, a atitude epistêmica caminha para a produção da linguagem em vista da consciência dialógica, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p.78). Assim, ao identificar, associar, interagir e pronunciar sobre o tempo e o clima da região e suas interferências sobre suas vidas os moradores do Fojo trabalham a palavra exercendo a “práxis” transformadora da realidade.

Em uma segunda etapa, o conhecimento passa pela ação da memória que armazena as informações e conceitos com a finalidade de serem usado no presente ou no futuro. A memória é um conjunto de esquemas dinâmicos que associam as informações e os conceitos retendo-os, para em um tempo adequado recuperá-los. É a capacidade de poder viajar no tempo, visitando os diversos acontecimentos que preenchem o percurso de uma existência. A memória dos conhecimentos dissemina-se por inúmeras ações cotidianas e é disseminada, instituída e mantida nos âmbitos social e cultural. Essa ação mental, juntamente com a verbalização, compõe as estruturas mentais da tradição oral.

A compreensão dialógica do conhecimento traz o caráter duplo da linguagem; pragmatismo e reflexão, o conhecimento nasce da vida pragmática, das necessidades do fazer cotidiano e se restaura na investigação, ao problematizar a si mesmo, o conhecimento acontece na dimensão da reflexão. Para o autor.

No mundo encontramos duas dimensões, reflexão e ação, em uma interação tão radical que se uma é sacrificada, mesmo parcialmente, a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja simultaneamente uma práxis. Assim, falar uma palavra verdadeira é transformar o mundo. (FREIRE, 2007, p. 28).

Quando os moradores do Fojo comunicam, opinam e aconselham sobre o tempo agem sobre a realidade para em seguida refletirem sobre ela. Na reflexão, o pensamento faz a análise e as inferências sobre o conhecimento. Ao refletir sobre suas experiências com o tempo, os quilombolas analisam seus próprios conhecimentos e se legitimam a igualmente modificá-los. Ao ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão (FREIRE, 2007). É nessa etapa da aquisição do conhecimento que a epistemologia quilombola do Fojo é excluída do mundo cientificado, as atitudes epistêmicas são discriminadas e reduzidas a não saberes, respondem à problematização dos conhecimentos da comunidade para ela mesma, não é permitida sua interação com as outras formas de conhecer nem com as outras pessoas do entorno da comunidade, não são aceitas como legítimas e verdadeiras.

Na epistemologia do Fojo, o conhecimento chega à etapa da ação e reflexão potencializando homens e mulheres a conhecerem-se e conhecer seu entorno, porém, as amarras da invisibilidade cultural e política os oprime, não permitem que essa ação reflexão aconteça com o mundo e com as outras pessoas em um diálogo verdadeiro. Como aponta Freire (1992, p.32).

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Há uma ausência da dialogicidade libertadora que a opressão capitalista não permite que ocorra, a comunidade é excluída social e politicamente das esferas civis. Em Freire (2006), o conhecimento produzido a partir da singularidade epistêmica será transformador se na prática for exercitado para a construção dialógica e dialética da vida concreta, tendo como finalidade a emancipação do povo oprimido quilombola do Fojo.

Esse processo de negação da epistemologia da comunidade reflete a colonialidade dos saberes impostos pelo colonizador europeu. As epistemologias visíveis e aceitas pela sociedade brasileira desde o Brasil colônia são as validadas pela ciência moderna, como as epistemologias euro-ocidentais capitalistas. Os conhecimentos oriundos desses paradigmas epistemológicos negam o conhecimento produzido nos vários segmentos culturais de matriz africana, porque, supõem que não é científico, não é verdadeiro e não condiz com os paradigmas impostos e aceitos para a vida capitalista dos tempos atuais. Esses modelos preconizam a hierarquia dos conhecimentos classificando-os em superiores e inferiores, dicotomizam a relação do ser humano com a natureza, estabelecem uma cisão entre a experiência da vida cotidiana e a construção do conhecimento; entre razão e emoção; cognição e afeto; ciência e cultura.

Algumas epistemologias de grupos tidos como minoritários e ou oprimidos foram exterminadas, podemos dizer de um epistemicídio (SANTOS, 2010, p.7) quilombola para algumas comunidades, outras como a do Fojo durante anos, num movimento permanente de resistência, conseguiram preservar os conhecimentos e os modos de estar no mundo através dos seus processos educativos e da sua memória coletiva.

As (não) relações entre o conhecimento quilombola e a escola

A escola é mais um espaço da comunidade do Fojo que silencia sua história e sua identidade negra rural quilombola. Durante os momentos da inserção que passamos na escola e de posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com as professoras e o professor verificamos que a escola nunca discutiu as questões inerentes à comunidade quilombola. Ao mesmo tempo em que agrega a família Santos e Gomes, os educadores e educandos são quilombolas do Fojo, seus conhecimentos, saberes, processos educativos, lutas, história e memória, a escola desconhece.

O conhecimento produzido e aprendido no percurso histórico da comunidade negra rural quilombola é um patrimônio cultural perpetuado pelos moradores do Fojo. Durante o exercício coletivo das práticas cotidianas, os saberes e fazeres desse patrimônio circulam a serviço da vida comunitária, criando, mantendo e reconstruindo meios para que homens e mulheres construam seus modos de viver e suas identidades. Para que estes conhecimentos, saberes e fazeres possam dialogar com a escola, é preciso que a escola entenda que os moradores da comunidade aprendem e ensinam o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política em defesa da família Santos e Gomes, redescobrimo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade. A escola precisa saber que “Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da obediência necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (FREIRE, 1992, p.108).

Fomentar o diálogo e a reflexão da condição de comunidade negra rural quilombola do Fojo, território de Itacaré, debater sobre sua história local, as memórias e sua identidade é função político-epistemológica do currículo escolar. O campo linguístico, os comportamentos familiares, sua história e memória devem fazer parte das práticas educativas da escola, elaboradas em uma proposta pedagógica para a educação escolar quilombola.

Para que o diálogo entre os processos educativos verificados na comunidade negra rural quilombola do Fojo e o currículo escolar seja discutido pensemos primeiro a estrutura da escola, no que diz respeito à organização física e humana, que não destoa da organização da comunidade, de modo geral. As professoras, o professor e os (as) alunos (as) são originários do mesmo grupo social da família Santos e Gomes, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo,

as experiências de vida entre professores (as) e alunos (as), eles são partícipes da mesma comunidade, vivem no mesmo campo linguístico e lógicas simbólicas culturais. Vivem uns próximos aos problemas dos outros, nasceram e moram no quilombo do Fojo e se consideram parentes uns dos outros.

A escola do Fojo, assim como a escola brasileira, terá que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012). Buscando estabelecer o diálogo entre os processos educativos quilombolas com o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes levantados dos processos educativos da resistência, pensamos em eixos temáticos curriculares que dialogam com a epistemologia da comunidade.

No currículo oficial da escola da educação básica brasileira e na comunidade quilombola do Fojo não existe o lugar demarcado do confronto entre fronteiras do conhecimento com lados definidos, o que aparece são as contradições, as controvérsias entre os conhecimentos escolares aceitos oficialmente e os relegados e rejeitados, que fazem parte do cotidiano das famílias, dos alunos e professores da escola quilombola. Esses campos de conhecimento participam de um espaço – tempo conflituoso, que de modo algum é nítido, esse lugar de conflito é liminar, muitas vezes subliminar.

Para que a escola do Fojo inicie um diálogo com a educação para as relações étnico-raciais precisará entender que ser quilombola é ser político e culturalmente resistente, coletivo, histórico e familiar. O projeto político-pedagógico curricular do município e o da escola necessita introduzir a cultura e a história quilombola afro-brasileira-baiana de Itacaré no currículo para fortalecimento e valorização da identidade das professoras, do professor e dos (as) alunos (as). Discutir e refletir que as “coisas de antigamente”¹ constituem a história de um

¹ Fala da professora quando analisa o conteúdo do material didático distribuído para as escolas quilombolas: _ “Os livros trazem as coisas de antigamente”.

povo forte, que foi preservada pela tradição oral, marcada por lutas contra os invasores de seus territórios físicos e culturais. É preciso que políticas públicas imponham ao currículo da escola do Fojo, através da formação dos professores, do material didático, da organização pedagógica da escola “as coisas de antigamente”. Faz-se necessário dizer à escola do Fojo que seu território é protegido judicialmente como terra de quilombo, porque existiram e existem na comunidade do Fojo as “coisas de antigamente”.

O diálogo com a escola deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra, a qual depende de sujeitos autoconhecedores da história quilombola. A estrutura curricular deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas para a educação escolar, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

As comunidades quilombolas brasileiras reconstituem no processo dialético de ser no mundo os conhecimentos da tradição africana. É importante entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída” (DUSSEL, 1974, p.187). Preservada na resistência cotidiana a tradição legitima os processos educativos do povo negro do Fojo para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

Os estudos no campo do currículo e as aprendizagens à luz das experiências sobre o conhecimento tradicional quilombola convidam-nos a estabelecer relações entre esses espaços de aprendizagem, cuja preocupação é valorizar a diversidade cultural e desafiar preconceitos individuais, coletivos e institucionais.

Dialogar com a escola é uma das razões que nos mobiliza a escrever e debater as questões educacionais que poderão ser desenvolvidas em coerência com a necessidade de valoração do povo negro no sul da Bahia. Para este diálogo trazemos alguns elementos constituintes dos

modos de vida afro-brasileiros que refletem os processos educativos das comunidades negras tradicionais² quilombolas. Entendemos a cultura quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais carregadas de memória, resistência, territorialidade, corporeidade e identidade, como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana; uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.

As comunidades afro-brasileiras reconstituem através da linguagem, do corpo, do modo de se vestir, de se expressar, da forma de organização social, política e religiosa, seu processo dialético de *ser no mundo*, os conhecimentos da tradição africana. É importante entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada, a história já constituída” Dussel (1974, p.187). Preservado na resistência cotidiana, o modo de vida dessas comunidades perpetua a tradição e legitima os processos educativos do povo negro para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

O currículo é um campo de conhecimento experienciado nas trocas educativas escolares. Esse conhecimento é ético, político, ideológico, estético e cultural; nem sempre explícito, porque do âmbito do currículo oculto; nem sempre coerente, porque do âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos; nem sempre absoluto, porque do âmbito das derivas e das transgressões; nem sempre sólido, porque do âmbito do vazamento e das brechas, Macedo (2007, p.24).

O desafio está em construir propostas educativas para que o currículo materialize essa perspectiva. Proponho pensarmos as práticas educativas escolares fundamentadas na tradição afro-brasileira, a partir da construção do projeto político pedagógico, espaço de inscrição da participação coletiva da escola. Ao ser elaborado pelos docentes,

² Comunidade Tradicional é um grupo culturalmente diferenciado e que se reconhece como tal, que possui forma própria de organização social, que ocupa e usa território e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição. (DECRETO N° 6.040, 7 \ 02 \ 2007).

direção e funcionários, o projeto provocará o exercício do diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais afro-brasileiros quilombolas. Esses conhecimentos representarão temáticas orientadoras das práticas educativas da escola: nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor. Para que este diálogo se converta em possibilidades didático-pedagógicas, faz-se necessário o debate em torno dessas temáticas: Educação para a vida comunitária, a ancestralidade, a família, os velhos, a mulher; Educação para a corporeidade - O corpo, morada de axé e a Educação ambiental - A natureza: a terra, a água, o fogo e o ar.

A relevância de propostas curriculares voltadas para o conhecimento tradicional afro brasileiro leva-nos ao reconhecimento da condição social e da valorização das vozes silenciadas pelo currículo oficial. Desta forma, a escola atende a Lei 10.639\03 e confirma que inserida na Educação das Relações Étnico-Raciais conviverá em relações de tensão provocada pela diversidade, exigindo de todos reconhecimento, valorização e respeito aos conhecimentos tradicionais afro-brasileiros. O diálogo entre o currículo escolar e os conhecimentos tradicionais afro-brasileiros produzirá convívio e respeito entre os saberes e os processos educativos da nossa herança cultural africana, respeitando e escutando a experiência existencial dos afro-brasileiros, suas práticas culturais e suas identidades.

Não é nossa intenção afirmar que, sobre um currículo, repousam todas as soluções para os problemas étnico-raciais existentes na escola. Apenas queremos crer que um currículo voltado para o diálogo entre culturas e que privilegia a cultura local, atenua a discrepância entre a aprendizagem na/da escola e a que ocorre fora dela, contribuindo para a valorização das identidades e sua emancipação. A relevância de propostas curriculares voltadas para o conhecimento cultural e científico de matriz africana leva-nos ao reconhecimento da condição social e da valorização das vozes silenciadas pelo currículo oficial.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acessado em: 29 mar. 2010.

DUSSEL, Henrique. **Para uma ética da libertação latino-americana: III Erótica e Pedagógica**. Piracicaba/São Paulo: Co-edição Loyola. UNIMEP, 1974.

MACEDO, Roberto, Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. set./out./nov./dez. 2012.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. Brasília : UNESCO, 2010.

MOURA, Clóvis. **História do negro no brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Trad. Antonio Feltrin, Porto Alegre: Artmed, 2004.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 137-166.

Prof^a Dr^a Jeanes Martins Larchert

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da
Educação Básica

Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – Kàwé

E-mail: jelarchert@yahoo.com.br

Prof^a Dr^a Maria Waldenez de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Programa de Pós-graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos

E-mail: dmwo@ufscra.br

Recebido em: 30 de agosto de 2014

Aprovado em: 23 de maio de 2015

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

ARTIGO

Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais

Limitations of teacher training evidenced in pedagogical practice:
dealing with the theme of racial-ethnic relations

Limitaciones de la formación del profesor evidenciadas en la
práctica pedagógica: trato de la cuestión de las relaciones étnicas
y raciales

Maicelma Maia Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Nilma Margarida de Castro Crusóe

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

O presente trabalho se insere nas discussões sobre escola e relações Étnico-Raciais e se propõe a apresentar resultados de estudos exploratórios sobre a as limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica, na escola, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos

trabalhos sobre relações Étnico-Raciais. O interesse em estudar o tema é fruto da experiência como pesquisadora da prática educativa e por observar que os aspectos culturais trabalhados na escola, sobretudo no que se refere a relações raciais são atravessados por crenças e valores, por parte dos sujeitos que atuam na escola, o que provoca, muitas vezes, um tratamento desse aspecto como algo exótico, folclórico, superficial e até mesmo de forma preconceituosa, desconsiderando que tais relações estão na base da formação do povo brasileiro. É uma pesquisa de cunho qualitativo realizada no Centro Integrado de Educação Altino Cosme de Cerqueira, no município de Ipiaú/BA. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada com duas professoras, uma que atua em sala de aula e a outra na direção, e a análise de conteúdo para analisar os dados. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de professores, reelaboração do currículo escolar a fim de melhor compreender o mito da democracia racial e suas implicações na atualidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática educativa. Relações étnico-raciais.

Abstract

The current work is part of discussions on School and Racial-Ethnic Relations and it has intended to present results of exploratory studies about limitations of teacher training which have been evidenced in pedagogical practice, in school, taking as reference meanings assigned by the educators when working on Racial-Ethnic Relations. The interest in studying the subject has come from experience as a researcher of educational practice and by observing that cultural aspects worked in school, especially in regard to race relations, have been permeated by beliefs and values, by individuals who have worked in school, which have caused a treatment of this aspect, many times as something exotic, folkloric, superficial and even with prejudice, ignoring the fact that such relationships have been the basis of composition of Brazilian people. A qualitative research has been carried out at Centro Integrado de Educação Altino Cosme de Cerqueira, in Ipiaú, Bahia. It has applied a semi-structured interview for two teachers, one that teaches in the classroom and another, in charge of management, and content analysis to examine the data. The results have pointed to the need for continued training of teachers, re elaboration of school curriculum in order to better understand the myth of racial democracy and its implications today.

Key-words: Continued training. Educational practice. Racial-ethnic relations.

Resumen

Este trabajo se incluye en los debates sobre la escuela y las relaciones étnico-raciales, y se propone presentar los resultados de estudios exploratorios sobre las limitaciones de la formación docente, evidenciadas en la práctica pedagógica, en la escuela, tomando como referencia los sentidos atribuidos por las profesoras a los trabajos sobre Relaciones Étnico-Raciales. El interés por estudiar el tema es fruto de la experiencia como investigadora de la práctica educativa y por observar que los aspectos culturales trabajados en la escuela, en especial lo que se refiere a relaciones raciales, son obstruidas por creencias y valores por parte de los sujetos que trabajan en la escuela, lo que provoca muchas veces que se trate este tema como algo exótico, folclórico, superficial e incluso de forma prejuiciosa, sin considerar que tales relaciones son la base de la formación del pueblo brasileiro. Es una investigación de naturaleza cualitativa realizada en el Centro Integrado de Educación Altino Cosme de Cerqueira, en el municipio de Ipiáú/BA. Se utilizó una entrevista semiestructurada con dos profesoras, una que trabaja en el salón de clases y la otra en la dirección, y el análisis de contenido para analizar los datos. Los resultados apuntan a la necesidad de una formación continua de los profesores y la reelaboración del currículo escolar con el fin de comprender mejor el mito de la democracia racial y sus implicaciones en la actualidad.

Palabras clave: Formación continua. Práctica educativa. Relaciones raciales.

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo de estudos da educação e no subcampo Educação das Relações Étnico-Raciais conforme nomenclatura cunhada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. O termo Relações Raciais foi usualmente empregado para se referir aos estudos que tinham como foco as relações entre brancos e negros (FERNANDES, 1964; FREYRE, 1930; MOURA, 1990; MUNANGA, 2010; GOMES, 2012; NOGUEIRA, 1985) nas áreas da sociologia e antropologia. As contribuições dos Movimentos Sociais Negros do Brasil, aliados a incorporação das perspectivas das culturas indígenas, asiáticas, ciganas, povos da floresta, quilombolas, impulsionaram a incorporação do termo étnico ao racial. Nas pesquisas

no campo da educação é utilizado o termo Étnico-racial para se referir à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática, portanto utilizamos nesse trabalho o termo étnico-racial ao invés de relações raciais.

Entendemos que a prática pedagógica voltada para o trato com as relações Étnico-Raciais na escola é atravessada por crenças e valores, fruto de sentidos atribuídos por professores, sujeitos dessa temática. São práticas que refratam e refletem formas de pensar do professor, sobre outras formas de produzir conhecimento, outros valores, costumes e jeitos de ser que a universalização do ensino fundamental tem possibilitado, ao inserir na escola pessoas antes invisibilizadas de nossa sociedade (GOMES, 2012) e, conseqüentemente, essa inserção demarca lugares no currículo escolar e influencia a reelaboração de práticas pedagógicas.

Partimos da compreensão de que as relações étnico-raciais na escola possibilitam a ampliação do conhecimento sobre as diversas matrizes culturais que formam a nação brasileira, ao mesmo tempo que auxilia na resolução de tensões em decorrência das questões fenotípicas e culturais que atravessam as relações na escola. Ressaltamos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que o termo “étnico”, na expressão étnico-racial,

serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13)

Esta definição nos ajuda a pensar as práticas pedagógicas na escola, pois elas são frutos das articulações relacionais da sociedade brasileira. A escola, nesse contexto, é um ambiente de confluência de saberes, de demandas particulares, de trocas culturais e de lutas políticas pelo

reconhecimento das diferenças. Ao tentarmos compreender a escola e sua prática, nos perguntamos: Que lugar ocupam os saberes e conhecimentos dos estudantes, na prática pedagógica? Que lugar as diferenças culturais ocupam na prática pedagógica? Que práticas devem ser desenvolvidas para contemplar as diferenças?

Para tentar responder a essas questões nos propusemos a realizar um estudo sobre limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica no trato com o tema das relações Étnico-Raciais, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos projetos pedagógicos que tratam sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana. O campo empírico é o Centro Integrado Altino Cosme de Cerqueira, uma escola municipal destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na cidade de Ipiaú/BA, que há mais de 08 anos realiza projetos pedagógicos sobre as questões Afro-brasileiras.

Esta escola já demonstrou interesse no acréscimo da disciplina Diversidade Cultural com Enfoque na Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, como uma ação que buscasse efetivar a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB 9394/96, incluindo na rede regular de educação, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e, estabelece o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Vale salientar que as referidas Leis pretendem muito mais que a inclusão de novos conteúdos (Brasil, 2004) no currículo, tendo em vista que se trata de uma decisão política com desdobramentos pedagógicos, tanto na formação de professores como nos procedimentos de ensino e nas condições ofertadas para aprendizagem e para as relações Étnico-Raciais.

Por isso, é mister reconhecer nos sujeitos desta investigação, os sentidos por eles atribuídos a esta prática. Segundo WEBER (2001) o sentido da ação

[...1] está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está codeterminado no seu discurso por esta referência significativa e, portanto, 3)

pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente). (WEBER, 2001, p. 315)

Assim, toda ação pode ser compreensível na medida em que conseguimos alcançar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e suas interpretações. Neste trabalho, nossos sujeitos são: 1(uma) professora do (6º ao 9º ano) e 1 (uma) diretora. Nosso objetivo é identificar na fala dos sujeitos, as limitações da prática docente no que se refere ao trabalho sobre essas temáticas, e para isso, foi utilizada a entrevista de forma semi-estruturada e a análise de conteúdo de Bardin (1970), Crusoé (2013) e Amado (2013) para analisar os dados.

Prática Pedagógica voltada para a relações Étnico-Raciais no contexto da escola

Em termos de prática pedagógica voltada para o tema das relações Étnico-Raciais podemos citar: a) a divulgação e os debates sobre beleza negra; as atividades e projetos sobre a cultura afro-brasileira; b) a constituição da identidade da criança a partir de contos e histórias africanas; c) a divulgação da formação da nação brasileira como um produto da mestiçagem entre três matrizes culturais, indígena, europeia e africana; dentre outras práticas, e que, portanto, constituem outra forma de dizer sobre a vida, produzida, também, ao longo da Diáspora Africana no Brasil¹.

Este processo, o qual busca construir no ambiente de educação escolar práticas pedagógicas que superem as desigualdades Étnico-Raciais, bem como deseja afirmar positivamente aspectos da cultura Afro-

¹ 2. Diáspora Africana, também chamada de Diáspora Negra é o nome que se dá ao movimento socio-cultural e histórico que aconteceu em países da África, em virtude da saída forçada de africanos (em especial africanos de pele escura chamados de negros ou afrodescendentes), no sistema escravagista, desde o início do século XIV até final do século XIX. A junção desses povos no mais diversos espaços do mundo, produziu formas de vida integradas e híbridas. De acordo com Hall (2008), o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Para ver mais, *Da Diáspora, Stuart Haal, 2008*.

brasileira² pertinentes na consolidação desta nação, é o que Silva (2010) chama de enegrecimento da educação. Trata-se de uma escola

em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária[...] No processo de enegrecer, negros e brancos educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. (SILVA, 2010, p. 41)

Esse processo não quer abolir as origens europeias do contexto escolar, muito pelo contrário, visa somar a elas as demais origens culturais que constituem o jeito mestiço de ser brasileiro, com suas particularidades e riquezas conjuntamente desenvolvidas.

A preocupação com uma educação para superação dessas deficiências históricas não é recente (NASCIMENTO, 2010), sempre foi reivindicação do movimento negro, dos Terreiros de Candomblé, de Associações de Moradores e praticantes de capoeira dentre outras organizações, por entender que “a forma como os descendentes de africanos e indígenas estão representados nas escolas provocam o sentimento de recalque nas crianças negras ou indígenas.” (2010, p. 34). Portanto, parece que há uma preocupação em reparar este sentimento de inferioridade causado por esta lacuna, produzida no campo da formação intelectual, cultural e social do Brasil.

No que tange a essa preocupação no ambiente escolar, o docente, mais do que qualquer outro agente educativo, necessita estar capacitado para criticar e reverter os efeitos (práticas discriminatórias e preconceituosas) que a homogeneização causou na própria escola e, conseqüente, no imaginário social, fruto da formação etnocêntrica da educação brasileira.

² Entende-se por Afro-Brasileira as conexões entre o continente africano e o país Brasil, “não apenas como resgate do passado histórico africano, mas como um permanente acto de reconfiguração da África e do Brasil resultante da interação das interações de uns com os outros no dia a dia.” (LANGA, 2012, p.20)

Salientamos que estes efeitos se devem, por exemplo, ao pouquíssimo ou quase nenhum enfoque dado na escola à forma de vida das diversas nações africanas, de onde seus povos foram trazidos para o Brasil, como se elas não tivessem história e cultura antes de serem utilizadas para o tráfico de escravos, assim como, as imagens e representações nos livros didáticos referentes às pessoas negras, as quais se restringem ao período do regime escravocrata, ou ainda, apresentam “crianças negras em sua maioria trabalhando ou realizando ações consideradas negativas” (SILVA. A., 2011, p. 21).

Trata-se da veiculação dos estereótipos elaborados sobre a população negra, promovida pelos colonizadores, que não se restringiram em ocupar territórios, mas também em construir no imaginário social a rejeição por toda maneira de ser e pensar dos povos por eles colonizados, utilizando-se dos aparatos científicos que justificassem o ser negro (Munanga, 2012) e, conseqüentemente, a adoção do regime de trabalho escravocrata sob a razão biológica apontada, por exemplo, nos estudos sobre a capacidade intelectual das pessoas negras a partir de seus traços morfológicos, ou ainda pelo viés da reificação desses povos, amplamente divulgadas pelas teorias raciais do século XIX.

O professor, muitas vezes, reproduz e/ou nega práticas discriminatórias na escola e compreendemos que isso se deve, também, a formação social e cultural do povo brasileiro, com relação a valores, a crenças e códigos racistas. Os sujeitos professores se confrontam com a necessidade de analisarem cotidianamente as suas atitudes e crenças, por ser responsável pela sistematização dos conhecimentos interculturalizados na escola, de modo a garantir ao estudante o saber crítico e reflexivo, principalmente, sobre sua própria história.

Evidências da Prática Pedagógica sobre Relações Étnico-Raciais: Limitações e Perspectivas

Partimos da compreensão de que toda e qualquer atividade que favoreça o enegrecimento da educação já é uma prática libertadora, pois

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 339-363	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

apresenta em seu conteúdo o desejo de subverter a lógica etnocêntrica, desenvolvendo valores emancipatórios, que desloquem as crianças e adolescentes negros do engessamento dos lugares criados em nossa colonização. Entretanto, essa prática requer suportes didáticos, sobretudo para uma formação continuada sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, visto que a Educação para Relações Étnico-Raciais abarca uma grande quantidade de conteúdos, pertinentes até mesmo ao modo de se pensar a sociedade.

A escola pesquisada para este trabalho é uma das duas que se destacam no Sistema Municipal de Educação, no que se refere às práticas sobre as questões afro-brasileiras no município de Ipiaú, interior da Bahia. Elas realizam projetos pedagógicos interdisciplinares³ em diferentes etapas do ano letivo, paralelo às atividades do currículo oficial, justamente por esses conteúdos não estarem contemplados na proposta curricular encaminhada pela secretaria de educação.

É uma escola situada no Bairro Euclides Neto, mais conhecido como Bairro Novo. Um bairro antigo, bastante populoso e que concentra casas comerciais, escolas, creches e órgãos importantes para o município como por exemplo, o Serviço Público de Previdência Social. Por situar-se em uma região periférica da cidade, as pessoas que residem no Bairro Novo sofrem o olhar preconceituoso da cidade, pela associação entre pobreza e violência social. Ao entrevistar a professora Dandara⁴, procuramos saber se ela identifica algumas práticas de discriminações raciais na sala de aula. Ela afirma que “às vezes tem algum menino que tem algum problema, aquele de falta de higiene, eles exalam o suor, aquele cheiro, então eles têm esse problema dessa questão de ter esse comentário assim... é provocação, é um conflito verbal”. (DANDARA, 2014)

³ Compreendemos que a ação realizada pela escola se enquadra na definição de interdisciplinaridade como “uma forma de pensamento relacional e, assim sendo, possibilita diferentes conexões com o saber e do saber com a realidade e é esse último o sentido de interdisciplinaridade como contextualização. (...) Esta dimensão é materializada na escola, nos trabalhos com projetos e com tema gerador.” (CRUSOÉ, 2014, p. 92)

⁴ Estaremos adotando nomes fictícios para preservar o anonimato e a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Entretanto, Dandara percebe que essa provocação gera consequências quando ela diz:

E às vezes assim, por exemplo, tem uma brincadeira, uma coisa assim, quando ele não deixa o outro se aproximar tem aquela coisa de a própria pessoa se sentir rejeitado, então vem e se queixa. Eles se queixam, às vezes eu percebo e eles também não só falam para os professores como também na diretoria. Eles reclamam mesmo. (2014)

A partir deste relato, nos remetemos à compreensão de que discriminação é “separação”, “distinção”, por isso pode-se dizer que a discriminação racial é uma prática racista, visto que ela é a adoção de ações que efetivem o racismo⁵ e o preconceito, situados nos âmbitos dos julgamentos e das doutrinas, a partir das concepções de mundo e das crenças (GOMES, 2005). De acordo com os estudos de Jaccoud e Beghin (2002), as discriminações podem acontecer direta ou indiretamente. “A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor.” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39), enquanto que a indireta “redunda em uma desigualdade oriunda [...] de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”. (Ibdem, p. 39)

No relato de Dandara, não há explicitamente uma discriminação racial em virtude da cor da pele, porém os aspectos físicos são evidenciados como causa da rejeição sofrida pelo estudante, e quando perguntamos se ele era negro, a professora confirma. E ainda reforça: “Tem esses casos assim, só nesse sentido, de eles perceberem que são isolados, às vezes pela maneira de eles falarem ou pela questão da higiene” (DANDARA, 2014) Entretanto, ela faz questão de enfatizar que é algo de outra natureza

⁵ Existem vários estudos sobre racismo na literatura. Neste trabalho, estamos adotando a concepção de Gomes (2005), que aponta o racismo como, “por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005, p.52)

quando ela continua: “Mas a higiene não está ligada a questão da cor” (DANDARA, 2014)

Podemos dizer que a discriminação racial é, nesse caso, praticada de forma direta e indireta: direta, explícita na exclusão ou rejeição por parte dos colegas em razão das características fenotípicas do estudante; e indireta, por ser a professora a responsável pela administração da sala de aula e não enxergar que estas práticas não são neutras e se configuram no âmbito do racismo, devido aos estereótipos arraigados nas diversas instituições sociais e interferem objetivamente na construção da identidade negra. Por isso o sentimento de rejeição sentido pelo estudante excluído do grupo é inevitável.

Já é de esperar que tais comportamentos gerem conflitos em sala de aula. Quando questionada como ela trabalha os conflitos durante a aula, Dandara responde que “eles sabem que eu não tolero aquela questão de um discriminar o outro pela cor, então é a conversa de sempre: A cor da sua pele esconde só seu sangue, mas o sangue que corre na sua veia corre na dela.” (DANDARA, 2014) Percebe-se que a professora não se omite no enfrentamento das práticas discriminatórias e utiliza o princípio da igualdade biológica para tentar mediar as situações que ocorrem em sua presença.

Há que se considerar que a diversidade biológica não é algo ruim para escola. Muito pelo contrário. Ela é entendida como algo natural de nossa formação, que comporta diferentes maneiras de constituir a vida, porém

o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes. (GOMES, 2007, p. 22)

É importante salientar que, para o adolescente, que está em processo de reconfiguração de sua identidade, os aspectos físicos são elementos importantes para sua autoaceitação na construção de sua

identidade negra. Gomes (2008) aponta que esta construção se dá não somente pelo movimento de olhar a si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, visto que o cabelo e o corpo são pensados também pelo âmbito da cultura, por isso não podem ser considerados somente como dados biológicos. “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.” (Ibdem, p. 20 e 21)

A autora ainda indica como essa construção passa por processos complexos e tensos de ressignificação histórica, tendo em vista as expressões racistas associadas, por exemplo, ao cabelo do negro, visto como “ruim”, enquanto que o do branco é visto como “bom” o que reflete diretamente na condição de inferioridade em que o negro foi colocado, porque o corpo e o cabelo são pensados pela cultura, eles ganham significados sociais, e estão intimamente ligados com a forma como o negro é visto e classificado pelo outro.

Portanto, quando o estudante se queixa de se sentir rejeitado pela turma, ele está reivindicando seu direito de ser ele mesmo e de ser integrado ao grupo e isso deve ser utilizado como recurso pedagógico para o trabalho docente, visto que a dimensão do currículo oculto abarca justamente os valores e as crenças que perpassam o fazer docente, e, por conseguinte também ensinam atitudes e comportamentos (SILVA. T. 2010) acolhedores e solidários ou não.

Dandara continua sua fala, introduzindo um elemento importante na resolução dos conflitos em sala.

Ninguém é igual a ninguém, mas você tem que entender de onde você veio, a nossa colonização, o nosso povo veio de onde? Essa questão de mistura, o povo falar que é de cor, não é de cor, a nossa característica é a mesma, o comportamento que é diferente. [...]. (DANDARA, 2014)

Atenta-se para a fala de Dandara que ela tem uma preocupação em recorrer aos aportes históricos de nossa colonização para responder

às situações de conflitos de natureza raciais, enfatizando que a mistura entre as culturas é um elemento importante de nossa formação. Fato encontrado em Munanga (2012) quando aponta o fator histórico como um dos pontos mais importantes para o reconhecimento da identidade negra ou de qualquer diversidade étnica, ele afirma que “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível [...] A consciência histórica constitui uma relação de segurança, a mais certa e a mais sólida para um povo.” (2012, p. 12)

Ainda respondendo sobre essa questão, Dandara relata que sua postura limita os conflitos entre os alunos, pelo menos na frente dela, ela diz:

[...] a única coisa que a gente, pelo menos o que eu faço, é pra ele se impor, se colocar, se olhar no espelho... assim, eu não sei se é porque dentro da sala eles já me conhecem e sabem que eu não admito esse tipo de preconceito, então quando eles vão falar eles não se... eles se policiam na minha frente, pelo menos, porque sabem que eu não permito, não deixo. (DANDARA, 2014)

Assim, é possível notar em Dandara uma postura que repreende as atitudes conflituosas em sala, porém ela não menciona nada a respeito de uma formação ou trabalho pedagógico mais específico que constitua no aprendente uma postura crítica sobre o problema em questão, ou que postule uma mudança de concepções e comportamentos. Dá a entender que em outros lugares ou com outros professores, os conflitos podem acontecer, deixando a cargo de cada professor que resolva a seu modo. Ela fez questão de relatar uma intervenção realizada por ela, solicitada pela direção da escola, numa situação vivenciada no desfile de 07 de setembro:

A nossa escola ficou com a Bahia, então a diretora [...] fez um trabalho extraordinário, com toda a equipe, junto com a coordenadora... então saiu assim um grupo de baianas e do Olodum. E aqui tem uma menina evangélica, foi um trabalho assim muito apreensivo, porque a mãe sabia que ela iria cantar o hino, mas aí ela chegou aqui com a roupa normal, como se fosse assim pra uma festa de igreja. Quando a gente chegou

lá no espaço onde iria arrumar os meninos, a diretora achou assim, melhor que a menina se vestisse de africana, que era pra enaltecer ainda mais o trabalho. Então vestimos a meninas de africana, com aquele pano colorido, corrente, pulseiras, amarramos o cabelo mesmo no estilo africano, e isso a mãe não estava aqui. E ela com medo, um medo terrível, ela dizia “minha mãe não vai gostar, ela não vai gostar!” Quando chega na frente, ali na concentração, quando essa mulher colocou os olhos nessa menina, ela chegou: ‘QUEM VESTIU ESSA MENINA DESSE JEITO?’ A diretora disse: ‘Dandara, agora tu vai me ajudar a resolver, vamos lá.’ E eu não largava o braço da menina por nada, porque eu tinha medo de ela carregar a menina pra casa... e eu fui dizendo, ‘mas sua filha vai fazer um trabalho magnífico’, e a diretora, ‘mas isso é a nossa cultura, tem as baianas...’ E ela, ‘mas isso não é coisa de Deus’ [...] Ela chegou em frente ao palanque, ela cantou o hino ao som das batidas do Olodum, e todo mundo aplaudiu e elogiou. E no final eu falei com a mãe: ‘você viu como ela fez bonito?’ Ela: ‘não gostei, continuo dizendo que não gostei.’ [...] Aí no outro dia, a menina chegou dizendo: ‘olha, pró, eu acho que o que fez mainha abrandar o coração foi porque ela viu que eu cantei bonito e todo mundo viu, mas eu iria ganhar uma surra e iria ficar uns 15 dias sem aparecer aqui’. Só porque ela se vestiu de africana. (DANDARA, 2014)

É importante ressaltar que a escola não é a única instituição onde a reprodução dos códigos racistas acontece. Como traz a situação acima descrita, também a família é um espaço onde a disseminação de preconceitos ocorre, e nesse caso, evidenciado sob o aparato da crença religiosa da mãe da estudante que, por conseguinte, revela que também as religiões constroem estereótipos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Mas até que ponto cada professor está preparado para intervir isoladamente?

Já constata Munanga (2005) que muitos de nós educadores não recebemos em nossa formação inicial, nem da educação e nem como cidadãos, o preparo necessário para lidar com o desafio de conviver com a diversidade, muito menos de intervir nas problemáticas decorrentes das discriminações manifestadas diariamente na escola. O que compromete

profundamente a tarefa de educar e de conduzir o processo de formação integral dos sujeitos da escola, cidadãos do mundo.

Apesar de sua atitude firme e consciente diante da situação vivenciada no desfile, paralelo a isso, Dandara não deixa de expor uma limitação da prática pedagógica da escola, ao querer representar as africanas através de um único símbolo, configuradas aqui no Brasil pelas baianas. Isso reflete como a falta de conhecimento sobre as nações africanas fazem crer que todo negro ou negra é igual, ou que a África não é continente e sim um país homogêneo, assim como essa mesma falta de aprofundamento histórico e cultural sobre os povos indígenas da América leva a crer que não há diversidade nas etnias indígenas, muito menos no Brasil.

Buscamos neste trabalho, compreender como acontece a gestão dos projetos e a relação que é estabelecida no desenvolvimento dos mesmos, por isso entrevistamos Malika, a diretora da escola há 06 anos e professora da rede municipal há 24. Perguntamos a Malika o que levou a escola a querer trabalhar com os projetos pedagógicos sobre a temática, e ela nos respondeu “o que me leva a querer que isso venha acontecer até de forma mais intensa é que eu vejo muita discriminação, de forma geral [...]” (MALIKA, 2014). Pedimos que ela explicasse melhor essas discriminações que ela vê na escola.

Há uns dois anos era constante, a gente se deparava muito com os meninos brigando por conta de candomblé, de apelidos, um monte de coisas, porque eles não aceitavam a religião da maioria que estava na sala, e por essa razão eles começavam a colocar apelidos e desses apelidos geravam brigas mesmo corporal. (MALIKA, 2014)

Nota-se que Malika relata situações que se caracterizam como discriminação direta, pois as atitudes entre os adolescentes evidenciavam a rejeição e a violência física como produtos de um preconceito. De acordo com Gomes (2005),

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54)

Portanto, a questão de as crianças e adolescentes pertencentes às religiões de matrizes africanas sofrerem discriminação entre seus colegas, se deve, sobretudo, ao fato de que essas religiões no Brasil, incorporaram traços de origem indígenas, africanos e traços católicos, e foram classificadas preconceituosamente como primitivas, fetichistas e mágicas frente a outras religiões, conforme apontam os estudos de Caputo (2012). É importante frisar que o racismo e o preconceito racial se estabelecem no plano das concepções e julgamentos a partir das crenças e valores que atravessam o imaginário coletivo e reforçam as construções sobre si mesmo e o outro. Logo, a discriminação é o ato que efetiva essa construção acerca das religiões e matrizes africanas, consideradas inferior na evolução cultural.

É interessante que Malika chama atenção para uma experiência pessoal que ela julga necessária para o trabalho sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira: “fui estudar, estudei afro-descendência também no ODEERE⁶, não concluí, mas fiz um trabalho e com isso... na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais [...]” (MALIKA, 2014)

Pode-se extrair, inicialmente, dois elementos importantes da fala de Malika que justifiquem a prática pedagógica da escola sobre Relações Étnico-Raciais: o primeiro diz respeito ao fato de ela identificar situações de discriminações em seu contexto e; segundo, sua vontade evidenciada após os estudos sobre afro-descendência.

⁶ Órgão de Educação e Relações Étnicas – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Jequié-BA)

São falas que retratam, por um lado, mais um argumento que desconstrói a ideia da “democracia racial” criada no Brasil para alegar a ausência de conflitos raciais entre as pessoas e, conseqüentemente, o argumento de que no Brasil não há racismo, e, por outro, a constatação de que o conhecimento sobre africanidades amplia o olhar e auxilia no combate a esses conflitos, proporcionando a releitura da história do Brasil e o processo diaspórico africano.

Foi o sociólogo Florestan Fernandes, na década de 60 do século passado quem primeiro divulgou a expressão “democracia racial” como mito, e apontava que

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. (...) Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição subhumana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. (...) Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da “democracia racial brasileira.” (...) Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo” e o “liberto”? (FERNANDES, 2008, p. 309)

Vale destacar que este mito foi amplamente divulgado na obra de Freyre (2008)⁷, o qual ressaltava que as três culturas que formam a nação brasileira conviviam amistosamente, desde o período da escravidão, quando comparadas a outras sociedades multirraciais em seus processos de colonização e escravidão existentes pelo mundo. Porém, essa convivência amistosa não se comprovava no interior das relações entre negros e não-negros, justamente porque o que foi divulgado como de valor cultural superior eram os costumes e práticas da sociedade europeia.

Mas é no processo de reflexão sobre a prática que estas evidências vão se apresentando, para gerar outras formas de pensar as relações

⁷ Para melhor compreensão ver *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre. Primeira edição publicada em 1933.

Étnico-Raciais no Brasil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira indicam que “para obter êxito, a escola e os seus professores não podem improvisar.” (2004, p. 15) Salienta a importância de avançar no processo de formação continuada dos Sistemas de Educação, na tentativa de qualificar as ações e intervenções nessa realidade, buscando que se reconheça a necessidade de manter as instituições de ensino atualizadas,

com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 12)

Malika continua sua argumentação, apresentando outra implicação, ela diz que “[...] na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais porque a gente vê que as pessoas de candomblé dentro da escola são discriminadas bem mais.” (MALIKA, 2014) Aparece aqui, de forma contundente, algo já sinalizado no relato de Dandara, referente aos conflitos envolvendo o olhar sobre as crenças e religiões de matrizes africanas. Ela exemplifica:

Os meninos quando fazem um trabalho, que passam lá, [...] eles passam de um a dois meses recolhidos e quando voltam todo cortado, cabeça pelada e os meninos começam a colocar apelidos de Kiriku, aquela coisa tantas outras que incomodam. E eu gostaria que dentro da escola fosse feito um trabalho bem mais intenso. (2014)

E ainda enfatiza a necessidade quando diz “porque ainda tem muitos professores que ainda não aceitam, a gente vê a discriminação brotada, assim estampada, então poderia ser mais trabalhada.” (MALIKA, 2014) Malika reconhece no professor, práticas discriminatórias que precisam ser superadas para o sucesso do trabalho, portanto pode-se

compreender que as práticas pedagógicas voltadas para o enegrecimento da educação, neste contexto, objetivam a construção de novos valores por parte dos estudantes como também dos professores.

Nas situações em que vivenciamos como coordenadora pedagógica no município estudado é comum encontrar nas escolas certa resistência para o trabalho sobre as questões das Relações Étnico-Raciais por estarem associadas às religiões de matriz africanas, fortemente divulgadas de forma pejorativa no seio da sociedade brasileira como práticas demoníacas ou diabólicas. Essa resistência se deve ao fato de “certos grupos religiosos hegemônicos e de matriz cristã terem invadido o poder público, produzindo uma série de desrespeito e ignorância com relação à diversidade religiosa” (GOMES, 2012, p. 21), ao passo que a falta de uma formação devida impede que os professores, em geral, aprendam a separar o que é da doutrina e o que é elemento didático para a prática pedagógica, o que fortalece os equívocos do preconceito, e que, de certa forma são aceitos por eles, limitando sua intervenção também nas situações de intolerância religiosa.

Há uma não compreensão sobre como as cosmovisões africanas foram ressignificadas no contexto da diáspora. Inocêncio da Silva (2005) apresenta estudos e relatos que apontam como não é possível enegrecer a educação sem tratar das questões espirituais. Ele chama atenção para a diferenciação entre o que é informativo e o que é doutrinário, dizendo que

defendemos a ideia de um programa educacional que ao tratar de cultura negra, em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, mesmo porque não existe cultura negra sem dimensão espiritual. (INOCÊNCIO DA SILVA 2005, p. 122)

Dessa forma, recai sobre os espaços de formação continuada a responsabilidade de intensificarem os programas voltados para

esta temática, de modo a explicitar com discernimento os conteúdos relevantes para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais, iniciando sua atividade na desconstrução de preconceitos, conforme também apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), para os Sistemas de Educação.

Concordamos que “o preconceito e a discriminação são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “*branquear-se*” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES 2010, p. 86), por isso o grande desafio é repensar essa educação que não reconhece o corpo negro como um conjunto de saberes, costumes, ritmos e história do qual não está dissociado de sua forma de aprender e de fazer a vida, muito menos está determinado a ocupar certos lugares na sociedade por causa de seus atributos biológicos. Ser diferente não pode estar no mesmo plano da desigualdade, visto que a diversidade cultural de nossa nação é legitimada por estas diferenças, portanto, elas não podem ser motivos de classificação e nem de hierarquização social.

Para Considerar...

A educação prepara o ser o humano para a vida, para as relações e para o exercício de sua cidadania, na busca do pleno gozo de seus direitos. Entretanto, ainda é preciso caminhar muito para que a democracia esteja em todas as instituições sociais. Ainda é preciso conhecer muito de nossa história para que as diversas culturas que formam a nação brasileira estejam contempladas dignamente no ambiente formal de educação.

Os sentidos aqui apresentados nos fazem perceber como na escola ainda há implicações que se configuram como desafios cotidianos do exercício da prática pedagógica. Estas implicações estão situadas em diversos contextos, atravessadas pelos valores e crenças construídos pela religião, pela educação familiar, ou ainda, limitadas pela formação

continuada e pelas propostas curriculares. A escola não é neutra em sua organização, portanto, pensar o currículo e suas reais aplicabilidades, é reconhecer que a educação só terá sentido se ela alcançar significativamente a vida dos sujeitos da escola.

Percebe-se que o discurso da democracia racial não pode mais se sustentar no âmbito da escola, pois ela é um instrumento possível de consolidar a produção do conhecimento por meio do diálogo e da interação entre as culturas. Na verdade é preciso legitimar o processo intersubjetivo que já ocorre no interior de nossas escolas, para garantir que outras gerações conheçam e prezem pelas diferenças culturais, reconhecendo a importância da mestiçagem na formação da nação brasileira.

Portanto, formar professores cada vez mais reflexivos, conhecedores da realidade brasileira e comprometidos com uma educação mais democrática é o grande desafio do processo de enegrecimento da educação. Podemos dizer que, inicialmente, esta pesquisa já aponta para uma mesma realidade, a qual já foi evidenciada em estudos anteriores: o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais está diretamente ligado com a formação continuada do corpo docente, sobre a temática, em direção ao enfrentamento das situações de racismo na escola.

Dar condições para que o corpo docente desperte a sensibilidade e o desejo de aprender sobre Africanidades, a fim de melhor instrumentalizar os sujeitos da escola no combate a todas as formas de discriminação, bem como garantir que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir dos diversos conhecimentos produzidos no contato entre as matrizes culturais deste país, parece-nos uma alternativa pertinente nesse contexto.

Nosso destaque vai em direção ao reconhecimento da autonomia que a escola tem, garantindo a atualização de suas práticas e significância, quando reconhece os elementos de seu cotidiano como fatores relevantes para repensar e refazer o currículo. A escola, neste contexto, pode se reinventar e este deve ser também seu papel social.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 1. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. 1 ed. Rio de Janeiro : Palhas, 2012.

CRUSÓE, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola: sentidos atribuídos pelas professoras**. 2010. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. – 51. ed. São Paulo : Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. p. 19-22. *In. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. CAPUTO, Stela Guedes. 1. ed. Rio de Janeiro : Palhas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INOCÊNCIO DA SILVA, Nelson Fernando. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *In Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 121 – 130.

JACCOUD, Luciana de Barros. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília : Ipea, 2002.

LANGA, Patrício Vitorino. A afro-brasilização e a possibilidade de conhecimento da realidade social africana e brasileira contemporânea. **REALIS Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais**. v. 2, n. 01, jan./jun. 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos para formação de professores no projeto escola plural: a diversidade está na sala. *In. Escola plural: a diversidade está na sala. Formação de Professores / as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. LIMA, Maria Nazaré Mota. (Org). 3. ed. São Paulo: Corteza; Brasília: UNICEF, 2012. p. 33-44.

SILVA. Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador : EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. *In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org).* **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. *In: WEBER, Max.* **Metodologia das ciências sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 313-348.

Mestranda Maicelma Maia Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: mainaluta@gmail.com

Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusóe

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: nilcrusoe@uol.com.br

Profª Drª Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

Recebido em: 13 de agosto de 2015
Aprovado em: 22 de outubro de 2015

ARTIGO

Distribuição temporal e produtividade relativa da pós-graduação *stricto sensu* da FURG

Distribution time and the productivity of
stricto sensu graduate from FURG

Distribución temporal y productividad del postgrado
stricto sensu de la FURG

Washington Luiz dos Santos Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil

Maria do Carmo Galiazzi

Universidade Federal do Rio Grande - Brasil

Resumo

Neste artigo, a questão de pesquisa concentra-se na perspectiva de contribuir para o entendimento qualitativo do modelo de desenvolvimento dos programas de pós-graduação da instituição, utilizando-se como indicadores as suas respectivas dissertações e/ou teses, por meio da análise da distribuição temporal e da diversidade temática desta produção acadêmica. Foi elaborado um metatexto, integrando os títulos de todo o acervo compilado, a partir do qual se procedeu à análise textual discursiva (ATD), para identificar as categorias emergentes no conjunto. Os resultados preliminares apontam para a *Produção Coletiva* (PC) de um universo de 1536 “objetos”, distribuídos dentre as *Produções*

Acadêmicas (PA) de 17 PPGs. Os PPGs com maior expressão quantitativa foram OB (Oceanografia Biológica), com PA = 379 (290 dissertações e 89 teses); EA (Educação Ambiental), com PA = 270 (236 dissertações e 34 teses); CA (Engenharia e Ciência de Alimentos), com PA = 166 (151 dissertações e 15 teses). A *Produtividade Relativa* (PR) destes PPGs é distinta, pois esta deve ser referida ao seu respectivo *Período de Tempo* (PT) de cada PPG (assim $PR = PA/PT$). Isto leva aos seguintes valores comparativos de PR: OB (12, 225); EA (16, 875); CA (11, 066). A sistematização dos resultados obtidos possibilitará o resgate de parte da memória institucional sobre sua produção acadêmica, orientando estratégias e propostas de novas pesquisas, subsidiando os processos de formação de recursos humanos e políticas de gestão da educação e do desenvolvimento na instituição.

Palavras-Chaves: Pós-graduação. Análise. Produtividade relativa.

Abstract

In this article, the research question focuses on perspective to contribute to the understanding of quail-quantitative model of development of post-graduate programs of the institution, using as indicators their theses and/or dissertations, by means of the analysis of the temporal distribution and the thematic diversity of academic production. It was drawn up a meta text, integrating the compiled titles, from which we proceeded to the textual analysis discursive (ATD), to identify the emergent categories in the set. The preliminary results indicate the *Collective Production* (PC) to a universe of 1435 "objects", distributed among the *Academic Production* (PA) 17 PPGs. The PPGs with greater quantitative expression were OB (Biological Oceanography), with PA = 379 (290 dissertations and 89 theses); EA (Environmental Education), with PA = 270 (236 dissertations and 34 theses); CA (Engineering and Science of foods), with PA = 166 (151 dissertations and 15 theses). The *Relative Productivity* (PR) of these PPGs is distinct, this should be referred to their respective *Period of Time* (PT) of each PPG (thus $PR = PA/PT$). This leads to the following comparative figures of PR: OB (12, 225); EA (16, 875); CA (11, 066). The systematization of the results obtained, will allow the redemption of part of institutional memory on their academic production, guiding strategies and proposals for new research, subsidizing the processes of formation of human resources and policies for the management of education and the development of the institution.

Key-words: Post-graduation. Analysis. Relative productivity.

Resumen

En este artículo, la pregunta de investigación se centra en la perspectiva de contribuir a la comprensión cuantitativa y cualitativa del modelo de desarrollo de los programas de posgrado de la institución, utilizando como indicadores sus respectivas disertaciones y/o tesis, a través del análisis de distribución temporal y diversidad temática de esta producción académica. Se diseñó un meta texto, con la integración de los títulos de toda la colección recopilada, de la cual se procedió a un análisis textual discursiva (DTA) para identificar las categorías emergentes en su conjunto. Los resultados preliminares apuntan a la producción colectiva (PC) de un universo 1536 "objetos", distribuidos entre las producciones académicas (PA) de 17 programas de posgrado. Los programas de posgrado de mayor expresión cuantitativa fueron OB (Oceanografía Biológica) con PA = 379 (290 disertaciones y 89 tesis); EA (Educación Ambiental) con PA = 270 (236 disertaciones y 34 tesis); CA (Ingeniería y Ciencia de los Alimentos) con PA = 166 (151 disertaciones y 15 tesis). La productividad relativa (PR) de estos posgrados es distinta, ya que hay que decir a su respectivo período de tiempo (PT) de cada PPG (así $PR = PA / ES$). Esto lleva a los siguientes valores comparativos de PR: OB (12, 225); EA (16, 875); CA (11, 066). La sistematización de los resultados obtenidos permite rescatar parte de la memoria institucional de su producción académica, guiando las estrategias y propuestas para nuevas investigaciones, el apoyo a los procesos de formación de los recursos humanos y las políticas de gestión de la educación y el desarrollo en la institución.

Palabras clave: Posgrado. Análisis. Productividad relativa.

Introdução

As Universidades têm uma responsabilidade social expressiva, face às demandas e expectativas comunitárias na sua região de atuação, além do seu papel intrínseco como polo de produção e disseminação do conhecimento e como proponentes e/ou agentes de políticas públicas determinantes do desenvolvimento regional.

As instituições públicas, mantidas com dinheiro dos cidadãos, constituem a principal fonte de geração de conhecimento no Brasil, sendo que 90% dos melhores programas de pós-graduação estão sob sua responsabilidade e apresentam os melhores

desempenhos na avaliação da pós-graduação. (DANTAS, 2004, p. 162).

Os Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Universidades constituem-se em espaços privilegiados de formação profissional e desenvolvimento humano, contribuindo decisivamente na sistematização de saberes tradicionais, no pleno desdobramento dos potenciais artístico-culturais e para a inovação científica e tecnológica, os quais se imprimem na identidade regional dos territórios. Em cada uma das Instituições Federais de Ensino Superior do País (IFESs), pode ser constatada uma grande diversidade de contextos e situações entre os seus diversos PPGs.

Visando aferir as características preponderantes entre os PPGs da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), procedeu-se a análise da sua *Produtividade Relativa*, isto é, a quantificação da *Produção Acadêmica* (número de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas) em cada um dos PPGs, em relação ao seu tempo de vigência. Esta análise dos Programas de Pós-Graduação justifica-se pelas profundas interações entre as Políticas Públicas e a Educação, explicitadas pelo reconhecimento quanto à relevância e pertinência do papel das IFESs no desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas:

A sociedade, em constante e aceleradas mudanças ecológicas e sociais, requer dos cursos um processo de auto formação e a formação coletiva da equipe de professores, de delimitação de diversas temáticas ambientais, de elaboração de estratégias de ensino e definição de novas estruturas curriculares, com a finalidade de atender as exigências postas na sociedade. (ARAÚJO, 2004, p. 11).

O presente estudo de caso, apesar de restrito a apenas uma das muitas IFESs do país, pode contribuir para o resgate de parte da memória institucional sobre sua *Produção Acadêmica*, reorientando estratégias e propostas de novas pesquisas, bem como das flutuações do cenário político-econômico que lhes são determinantes.

Desenvolvimento

Buscou-se realizar a análise da *Produtividade Relativa* dos diferentes Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através de seus indicadores quantitativos (o número das suas respectivas dissertações e/ou teses), por meio da análise da distribuição temporal desta *Produção Acadêmica*. As fontes utilizadas foram os *websites* oficiais destes PPGs, sendo os dados referenciais das teses e dissertações (PPG, Aluno(a), Ano e Título) transcritos para planilhas eletrônicas (*Excell*) (Fig.01), a partir das quais foi estruturado um banco de dados (*Access*) do conjunto deste acervo. Foi elaborado um metatexto, integrando os títulos de todo o acervo compilado, a partir do qual se procedeu à análise textual discursiva (ATD), para identificar as categorias emergentes no conjunto.

Figura 01: Modelo de Planilha do Banco de dados (PPGEA-FURG).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Autor	Ano	Nível	Título									
2	Carlos Alberto Sobião Cabral	1997	M	A Educação Ambiental na Pesca Artesanal do Canalão-rosa em Rio Grande: Análise de Uma Tentativa									
3	Cleusa Helena Guaita Perilla	1997	M	O Conceito de Utopias Concretizáveis: Elemento Gerador de um Programa de Educação Ambiental Contra									
4	Daniela Coswig Kalkinski	1997	M	Análise Ambiental do Sistema Hidrológico do Baixo Rio Camaquã Voltada às Ações de Educação Ambiental									
5	Eliane Maria Macedo Bacchetti Duarte	1997	M	Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos do Porto de Rio Grande: Proposta Preliminar									
6	Jane Fontoura da Silveira	1997	M	Educação Infantil e Subjetividade Ética: Um Estudo da Constituição da Subjetividade Ética na Educação In									
7	João Carlos Tomaz Viança	1997	M	Uma Proposta de Implantação de Educação Ambiental com Ênfase no Ensino de Ciências nas Escolas de									
8	Joice Maria Feijó Bianchini	1997	M	Avaliação do Grau de Conhecimento dos Profissionais Embrulhos com a Utilização do Espaço no Sul do B									
9	Marcia Viotovich Maciel	1997	M	A Educação Ambiental como Instrumento na Busca de Soluções para os Problemas socioambientais no III									
10	Marta da Graça Teixeira Suzena	1997	M	Formação de professores e educação ambiental: um estudo do ensino nas séries iniciais									
11	Marta Saint Pastous Medeiros	1997	M	Educação ambiental não formal nas Unidades de Conservação federais na zona costeira brasileira: uma an									
12	Sulimar Fraga Martins	1997	M	A visão dos moradores sobre o planejamento urbano: um estudo do bairro Santa Terezita, Rio Grande, RS									
13	Edilza Lery de Jesus	1996	M	Sociodiversidade no Jari: a Ética de Com-Viver									
14	Gisbana Damás	1996	M	O Conceito Filosófico de Ambiente e Reconstrução da Subjetividade Ética: Uma Contribuição à Educação									
15	Václav Aquino Zizka	1996	M	A Integração de Etnias Ecológicas de Tam no Contexto Local e Regional: Uma Contribuição à Educação									
16	Adriane Libo Costa	1996	M	A Produção Letérea e a Educação Ambiental: uma Proposta Pedagógica para Educação Rural									
17	Daniel Percunçula Prado	1996	M	Operário e Meio Ambiente: um Estudo sobre os Trabalhadores da Indústria de Rio Grande e sua Percepç									
18	Fátima de Lima Altmayer	1996	M	Pescadores Artesanais no Estuário da Lagoa dos Patos, RS: uma Análise de sua Percepção do Meio Natu									
19	Guomar Freitas Soares	1996	M	Sexualidade e Gravidez na Adolescência: Um Estudo sobre a Educação Sexual na Escola e sua Antecipaçã									
20	Luis Carlos Rodrigues	1996	M	Tam: Unidade de Conservação Modelo									
21	Sandro Cozza Say	1996	M	Educação, Ambiente e Informação: Um Estudo sobre Fundamentos do Processo de Educação Ambiental									

Fonte: elaboração dos autores, a partir de dados brutos disponíveis em: http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php (Acesso em: 17 out. 2012).

A Diversidade e a Distribuição Temporal dos PPGs da FURG

Foram identificados 17 PPGs em pleno funcionamento, com dissertações e/ou teses já defendidas. A diversidade de campos do conhecimento e a heterogeneidade da *Produção Acadêmica* por eles

envolvida são expressivos, abarcando pesquisas em oito (08) grandes áreas de referencia (Tab. 01).

Tabela 01: Áreas do Conhecimento, Programas de Pós-Graduação e respectivo ano de criação¹

Área	Programa de Pós-Graduação	Ano
Ciências Básicas	Física	2011
Ciências da Vida	Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais	2007
Ciências Fisiológicas	Fisiologia Animal Comparada	2000
Ciências da Saúde	Enfermagem	2002
	Ciências da Saúde	2005
Educação	Educação Ambiental	1996
	Educação em Ciências	2009
Ciências da Terra	Oceanografia Biológica	1981
	Oceanografia Física, Química e Geológica	1998
	Geografia	2008
Engenharias e Ciências Aplicadas	Aquicultura	2003
	Engenharia e Ciência de Alimentos	1997
	Engenharia Oceânica	1996
	Gerenciamento Costeiro	2010
	Modelagem Computacional	2007
	Química Tecnológica e Ambiental	2007
Ciências Humanas	História da Literatura	2003

Fonte: elaboração dos autores, a partir de dados brutos disponíveis em: http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php (Acesso em: 17 out. 2012).

Como parte do processo de crescimento e diversificação da Universidade, o surgimento dos Programas de Pós-Graduação da FURG não tem sido homogêneo e linear, mas evidenciam períodos bastante distintos ao longo do Tempo. Este modelo de distribuição temporal da criação dos diferentes PPGs da FURG mostra a alternância de períodos de latência (como por exemplo, o relativo isolamento, por mais de uma

¹ Além destes 17 PPGs, foram identificados outras 04 propostas, caracterizados por serem Programas mais recentes, já instalados e autorizados, mas ainda sem efetiva produção acadêmica (*Educação; Mestrado Profissional em História; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional*), ou ainda em fase de proposição (*Engenharia Mecânica*).

década, do programa de Oceanografia Biológica) e intensa atividade (com pulsos anuais ou bianuais de intervalo de criação de novos programas, nas décadas seguintes), refletindo diferentes estratégias e investimentos da própria instituição e das políticas públicas em educação vigentes no País.

Os diferentes contextos políticos-culturais e socioeconômicos destes períodos certamente tem sido determinantes na configuração das opções pedagógicas adotadas, selecionando-se alternativas compatíveis com as necessidades e prioridades de financiamento, bem como os nichos de mercado disponíveis e/ou potenciais, variáveis ao longo do tempo. Neste sentido, dois processos societários parecem ter sido decisivos: primeiramente, a transição para a redemocratização do país, ao final da década de 1970, ampliando o acesso à formação acadêmica especializada, e a necessidade de oferecer uma resposta pragmática às demandas regionais, através de um programa de pós-graduação (no caso, a Oceanografia Biológica), como perspectiva de superação do colapso econômico então vivenciado pela indústria pesqueira², tradicional suporte socioeconômico regional.

Por outro lado, o movimento ambientalista internacional também obteve êxito na ampla difusão das preocupações socioambientais em escala global, garantindo o apoio institucional para a sua progressiva inclusão na matriz formadora dos currículos dos profissionais de nível superior em muitos países, aos quais viria se somar o Brasil:

Entre as repercussões da Conferência do Rio, em 1991, várias instituições de ensino superior decidiram estabelecer cursos de pós-graduação para capacitar mestres e doutores na área socioambiental. Em cerca de duas décadas, assistiu-se no país, à criação de inúmeros programas de pós-graduação voltados às questões socioambientais, que foram reunidas na Área Multidisciplinar da CAPES, a partir de sua criação, em 1999. (FERREIRA; GALIAZZI, 2015, p. 227).

² A diminuição do pessoal empregado, do número de estabelecimentos e do valor da produção pesqueira industrial, a partir da década de 1980, está associada com o decréscimo da produção, devido – em parte – a sobrepesca das espécies comercializadas, diretamente relacionada com as políticas de promoção da atividade pesqueira, sem a preocupação com os estoques naturais destas espécies (SOUZA, 2001, p.73).

Posteriormente, em 2008, a CAPES passou a denominar essa área como Interdisciplinar, mantendo as Câmaras Temáticas que funcionavam desde 2006: *Meio Ambiente e Agrárias; Social e Humanidades; Engenharia, Tecnologia e Gestão; Saúde e Biológicas* (RIBEIRO, 2010, p.10). Esta conjuntura facilitou a tramitação e aprovação do credenciamento de novos programas de pós-graduação no país, afinados (pelo menos no seu discurso e na respectiva ementa) com a análise e discussão de questões socioambientais, contribuindo para a consolidação do perfil dos PPGs da instituição.

Porém, esta diversidade pode também ser entendida como derivada – e convergente – da própria orientação filosófica desta instituição: a FURG tem a missão – segundo seu Programa Político Pedagógico – para atuação no “Mar de Dentro” (os ecossistemas costeiros e lagunares da Planície Costeira do Rio Grande do Sul). Assim, embora abrangendo diferentes áreas do conhecimento, em sua grande maioria, os PPGs da FURG conectam-se invariavelmente com a preocupação pelo reconhecimento aprofundado sobre as características ecossistêmicas do seu território de referência, envolvendo a descrição e análise do espaço, dos “recursos” e das populações nele inseridos, bem como das relações entre estes estabelecidas, seus conflitos e possibilidades de transformação:

A definição da filosofia da Universidade como voltada para o ecossistema costeiro tem a virtude de compreendê-la como imediatamente compromissada com a comunidade, exercendo, assim, sua relevante função social desenvolvida nas mais diversas atividades promovidas pela Instituição, quer sejam seus cursos de graduação, pós-graduação *latu e strictu sensu*, ou ainda, atividades de pesquisa e extensão. A especificidade de voltar-se ao ecossistema costeiro implica a criação e a difusão de conhecimento compromissado, no seu cerne, em compreender a complexidade do próprio ecossistema costeiro em todas as suas manifestações, quer sejam de ordem natural, social, cultural, histórica, etc. (FERIS, 2012, p. 14)

Muito mais do que uma proposta retórica, tal assertiva afirma uma identidade cultural e efetiva vinculação com o território de inserção e

as suas populações, ratificando a aderência institucional ao conceito de “Pertencimento”:

Discutir sobre o significado do lugar para o processo de formação de educadores ambientais e a importância de despertar o sentimento de pertencimento neste momento histórico pode parecer, para muitos, uma temática de importância secundária em função do modelo de vida vinculado à sociedade capitalista globalizada. (COUSIN, 2010, p.89-90).

A Produção Acadêmica dos PPGs da FURG

Os resultados da revisão e integração dos dados apontam para a *Produção Coletiva* (PC) da instituição, como um universo de 1536 “objetos de estudo”, com 1360 dissertações (D) e 176 teses (T), distribuídas dentre os 17 PPGs referidos, ordenados segundo sua sequência cronológica de criação (Tab. 02).

Tabela 02: Produção Acadêmica dos PPGs da FURG

(continua)

Programa de Pós-Graduação	D	T	PA
Oceanografia Biológica (1981)	290	89	379
Educação Ambiental (1996)	236	34	270
Engenharia Oceânica (1996)	104	00	104
Engenharia e Ciência de Alimentos (1997)	151	15	166
Oceanografia Física, Química e Geológica (1998)	81	14	95
Fisiologia Animal Comparada (2000)	53	12	65
Enfermagem (2002)	130	06	136
História da Literatura (2003)	47	00	47
Aquicultura (2003)	20	01	21
Ciências da Saúde (2005)	80	00	80
Química Tecnológica e Ambiental (2007)	53	00	53
Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais (2007)	43	00	43
Modelagem Computacional (2007)	09	00	09
Geografia (2008)	21	00	21

<i>(conclusão)</i>			
Educação em Ciências (2009)	29	05	34
Gerenciamento Costeiro (2010)	10	00	10
Física (2011)	03	00	03
TOTAL	1360	176	1536

(LEGENDA: **D** = dissertações; **T** = teses; **PA** = Produção Acadêmica, dissertações + teses).
 Fonte: elaboração dos autores, a partir de dados brutos disponíveis em: http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php (Acesso em: 17 out. 2012).

Constata-se uma grande variação nesta *Produção Acadêmica*, com três grandes grupos de desempenho: a) alguns poucos programas ascendendo a centenas de “objetos”; b) a grande maioria com algumas dezenas; c) poucos programas tendo como limite de produção a primeira dezena de “objetos”.

A Produtividade Relativa dos PPGs da FURG

A *Produção Acadêmica* (PA) dos PPGs pode também ser apresentada de forma percentual, com a proporção de Dissertações, Teses e de ambas as categorias. A distribuição de frequência desta produção varia entre os diversos PPGs, e internamente a cada qual, ao longo do tempo, dependendo das características, necessidades e exigências de cada Programa, de seu corpo docente e discente. Para expressar a *relatividade* da produção entre os diferentes PPGs, e entender as razões destas diferenças, a *Produção Acadêmica* dos mesmos deve ser referida ao seu respectivo *Período de Tempo*; assim, a *Produtividade Relativa* é expressa por:

$PR = PA/PT$ onde PR = *Produtividade Relativa*; PA = *Produção Acadêmica*; PT = *Período de Tempo* (Tab. 02).

(conclusão)

Tabela 02: Produtividade Relativa dos PPGs da FURG

Programa de Pós-Graduação	% D	% T	% PA	PR
Educação Ambiental	17,35	19,31	18,63	16,875
Enfermagem	9,55	3,4	8,85	13,6
Oceanografia Biológica	21,32	5,05	24,67	12,225
Ciências da Saúde	5,88	00	5,20	11,428
Educação em Ciências	2,13	2,84	2,21	11,333
Engenharia e Ciência de Alimentos	11,10	8,52	10,80	11,066
Química Tecnológica e Ambiental	3,89	00	3,45	10,6
Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais	3,16	00	2,79	8,6
Oceanografia Física, Química e Geológica	5,95	7,95	6,18	6,785
Engenharia Oceânica	7,64	00	6,77	6,5
Fisiologia Animal Comparada	3,89	6,81	4,23	5,416
Geografia	1,54	00	1,36	5,25
História da Literatura	3,45	00	3,05	5,222
Gerenciamento Costeiro	0,73	00	0,65	5
Física	0,22	00	0,19	3
Aquicultura	1,47	0,56	1,36	2,333
Modelagem Computacional	0,66	00	0,58	1,8

(LEGENDA: % **D** = percentual de dissertações de mestrado; % **T** = percentual de teses de doutorado; % **PA** = percentual da Produção Acadêmica, dissertações + teses; **PR** = Produtividade Relativa).

Fonte: elaboração dos autores, a partir de dados brutos disponíveis em: http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php (Acesso em: 17 out. 2012).

Embora diversos PPGs exibam uma elevada *Produção Acadêmica*, quando se analisa a mesma frente ao respectivo *Período de Tempo*, a sua *Produtividade Relativa* pode apresentar diferenças bastante expressivas. Assim, a Oceanografia Biológica, embora seja o programa de maior produção (PA = 379, percentual = 24,67 %), também apresenta o maior PT (31 anos), logo, sua PR é reduzida (12,225). Neste caso, verifica-se a inversão da posição relativa, comparando-a com: a Educação Ambiental, a qual exibe a segunda classificação (PA = 270, percentual = 18,63 %), porém, como este PPG tem um menor PT (16 anos), sua PR é

incrementada (16,785); a Enfermagem, quarta classificação (PA = 136, percentual = 8,85 %), mas como tem um PT ainda menor (10 anos), sua PR é mais elevada (13,6).

Por outro lado, o programa de Física, mesmo no extremo inferior (PA = 3, percentual = 0,19 %), por ser o de menor PT (01 ano), tem sua PR incrementada (3), ultrapassando a Aquicultura (PA = 21; percentual = 1,36 %; PR: 2,33) e Modelagem computacional (PA = 09; percentual = 0,58 %; PR = 1,8).

Contudo, ao analisarmos a *Produtividade Relativa* dos PPGs, vale destacar a prudência necessária para não incorremos em generalizações e paralelismos obtusos; cada área do conhecimento tem suas especificidades, demandas e restrições próprias, que lhes permitem avançar em ritmos distintos na produção quantitativa, buscando atingir patamares ideais de qualidade:

A rigor, comparações entre diferentes áreas do saber devem ser efetuadas com muita cautela e usando indicadores que são apropriados para cada área do conhecimento. (...) No nosso entender, torna-se importante que cada área ou programa de pós-graduação estabeleça de maneira clara e precisa todos estes critérios e/ou indicadores, para que todos possam saber como proceder para atingir o grau de excelência máximo. (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 37).

Tal análise não configura nenhum juízo de valor sobre a pertinência e o desempenho dos diferentes PPGs da instituição, mas pode constituir-se em instrumental de apreciação dos resultados históricos dos mesmos, assim possibilitando inferências sobre seus condicionantes.

Universidade e Sociedade

Reconstituindo parte do histórico da Universidade e de seus sucessivos papéis na sociedade, diversos autores traçam um panorama destas interações:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 365-383	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

Ao longo dos séculos e, sobretudo a partir da Revolução Industrial, ela foi se enriquecendo progressivamente com a agregação de novas disciplinas e de novos campos do saber. Sobrevivendo a recorrentes crises e transformações, manteve-se até os dias de hoje, como uma instituição dedicada principalmente a formação superior e a pesquisa. (TREMBLAY, 2011, p.19).

Esta discussão adentra o perfil e as formas de financiamento da Universidade, e o jogo de pressões sociais e políticas decorrentes. Porém, as interações dinâmicas entre a Universidade e as comunidades que a envolvem não se restringem na definição dos mecanismos de financiamento da pesquisa e pós-graduação, mas reforçam a premência do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem recíproca; o que está em jogo é a própria noção de Universidade, na releitura de seus papéis sociais frente o aporte de novas e contínuas demandas destas comunidades, para muitas das quais ela (a Universidade) terá de se repensar (e, com isto, requalificar sua Pós-Graduação):

No processo de compartilhamento de saberes, de forma recíproca, a coletividade em questão terá que elaborar estratégias para apropriar-se do saber universitário e viabilizar a partilha de seus saberes com a Universidade, condição necessária para o aumento de seu controle e de seu poder sobre o entorno imediato, numa clara perspectiva de empoderamento. (GIRARD; LEVY; TREMBLAY, 2011, p.47).

Um dos aspectos decisivos desta nova aspiração comunitária, especialmente frente às grandes transformações geopolíticas e ambientais contemporâneas, diz respeito à qualidade de vida, ao planejamento e gestão dos espaços e recursos naturais e culturais compartilhados. Dentre as prioridades da Pós-Graduação da FURG, se destacam as *ações educativas e propostas teórico-metodológicas para formação de cidadãos críticos e transformadores em relação à crise socioambiental* (FERIS, 2012: 13). Este contexto marcado por contradições traz a necessidade de ações e intervenções educativas, que apontem para a superação do existente, mediante a produção de

novas concepções/práticas nas relações sociais e com o meio ambiente, envolvendo todos os sujeitos e atores sociais:

Educar para transformar é agir em processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2006, p.38).

Entendemos que, para se consolidar como efetiva e transformadora, a Educação necessita incorporar a dimensão dos conflitos cotidianos de suas respectivas comunidades, sendo o reconhecimento e assunção dos riscos e impactos socioambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico em curso, uma etapa essencial no fortalecimento da participação cidadã na construção da sustentabilidade regional. Este tema representa para a Universidade um grande desafio, que exigirá a ruptura de seu paradigma reducionista de neutralidade científica e a adesão a um renovado pensar e fazer a ciência, assumindo-se efetivamente como parte ativa dos problemas e possíveis soluções, e não mais como mera observadora inercial:

A envergadura e a complexidade das questões inter-relacionadas de ordem socioeconômica, sociocultural, sociopolítica e socioecológica com as quais se defrontam as sociedades contemporâneas exigem a criação de projetos inspirados por abordagens distintas daquelas que nos conduziram ao ponto crítico em que nos encontramos. Como observa Edgar Morin, as inovações de natureza paradigmática - e não programática - tornam-se imperativas, e parece evidente que um meio universitário renovado poderá exercer um papel determinante nesse sentido. (VIEIRA *et al.*, 2011, p.67).

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 365-383	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

A emergência de novos PPGs, imbuídos de uma visão sistêmica e de propostas interdisciplinares retrata já uma evolução, ou adaptação proativa, na qual a instituição manifesta uma postura de facilitadora no processo de negociação nas intervenções socioeconômicas e ambientais. Nesta reconstrução filosófica, permanente, a Universidade deverá também reformular a sua estrutura e missão institucional, especialmente na Pós-Graduação. Haverá a necessidade de se repensar criticamente a tendência dominante da hiper especialização, e a concomitante alienação dos pesquisadores para com o cotidiano e a realidade da sociedade, geralmente reconhecida apenas como parte de seu “objeto de pesquisa”:

A discussão sobre a formação de mestres e doutores e suas trajetórias profissionais deve interessar a todos os que se preocupam com a educação superior no Brasil. Os resultados das análises feitas sugerem novas referências para pensar a pós-graduação, sobretudo no que diz respeito às relações entre a formação e as atividades profissionais dos titulados. Mais ainda: induzem interrogações sobre o efetivo aproveitamento de mestres e doutores no contexto das políticas voltadas para o desenvolvimento auto sustentado. (WERHTEIN, 2005, p. 44).

Espera-se que a esta nova filosofia institucional possa motivar e subsidiar os processos de formação de recursos humanos e as suas políticas de educação e desenvolvimento, habilitando efetivamente as comunidades e representantes para a gestão dos seus patrimônios naturais e culturais, e a resolução dos conflitos de interesses dentre os múltiplos atores envolvidos:

O aprofundamento da pesquisa e da produção da pós-graduação sobre temas, problemas e desafios locais/regionais mostra-se salutar, enquanto perspectiva de compreensão e superação das contradições vivenciadas, podendo consolidar a descrição detalhada dos cenários e vir a subsidiar propostas e programas de efetiva transformação nas condições socioambientais diagnosticadas, fortalecer iniciativas e atividades em curso, afinadas com este devir, e contribuir na proposição de

programas e estratégias alternativas, que também concorram para a sustentabilidade e justiça socioambiental na definição do modelo de desenvolvimento local/regional. (FERREIRA; GALIAZZI, 2015, p. 225).

Tais perspectivas transcendem em muito a missão que se espera dos profissionais e egressos da área ambiental *stricto sensu*, mas abrangem a todos aqueles associados aos Programas de Pós-Graduação da Universidade, de todas as áreas do conhecimento, assim integrando suas respectivas especificidades na reconstrução coletiva dos territórios, cultura e ambientes compartilhados.

Conclusões

Os resultados da análise efetuada mostram que a contribuição dos diversos PPGs da FURG na formação profissional e *Produção Acadêmica* tem sido muito significativa, com uma grande diversidade de programas, distribuídos de forma desigual ao longo do tempo. Esta produção tem sido focalizada sobre algumas áreas consideradas chaves, para a compreensão das estruturas e processos socioambientais, bem como das atividades econômicas a estes associadas. O predomínio da maior *Produção Acadêmica* e da *Produtividade Relativa* concentra-se sobre alguns programas das áreas de Ciências da Terra; da Educação; das Engenharias e Ciências Aplicadas, correspondendo, geralmente, aqueles de maior *Período de Tempo* de criação, embora haja exceções. Por outro lado, alguns programas muito recentes, com reduzida *Produção Acadêmica*, exibiram razoável ou elevada *Produtividade Relativa*.

A adoção do critério de *Produtividade Relativa* mostrou-se válida, por possibilitar a visualização de diferenças ocultas quando se atém apenas aos indicadores da *Produção Acadêmica*, e também para o entendimento da variabilidade da mesma ao longo do tempo. Tal situação aponta duas tendências: num primeiro momento, os programas mais antigos, com maior *Período de Tempo* tiveram a oportunidade de consolidar suas equipes,

formar novos profissionais e adensar sua *Produção Acadêmica*, a qual se refletiu (pelo menos em parte) na sua também elevada *Produtividade Relativa*; neste cenário, o próprio processo formativo era muito mais longo, demandando bastante mais tempo do que atualmente. No cenário mais contemporâneo, mesmo contemplado por uma maior facilidade para a aprovação de novos programas, também caracterizado por uma exigência muito maior dos órgãos de fomento quanto à produtividade, os PPGs, mesmo com menor *Período de Tempo* viram-se compelidos a efetuar a formação de modo mais rápido, e buscar ampliar sua *Produção Acadêmica* e a respectiva *Produtividade Relativa*.

Referencias

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, p. 71-78, nov. 2004. Brasília.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao naveg@ar, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010. Orientadora: Maria do Carmo Galiazzi.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **RBPG**, v. 01, n. 02, p. 160-172, nov. 2004.

FERIS, Elisabeth Schmidt (Coord.). **Projeto político-pedagógico**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

FERREIRA, Washington Santos; GALIAZZI, Maria do Carmo. Produção acadêmica, desafios e perspectivas da educação ambiental na Universidade Federal do Rio Grande. **Textura**, Canoas, 33: 212-239, jan./abr. 2015.

GIRARD, Pierre; LEVY, Chairmain; TREMBLAY, Gaetan. Universidade e coletividades locais: como compartilhar conhecimentos? In: TREMBLAY, Gaetan; VIEIRA, Paulo Freire (Orgs.). **O papel da universidade**

no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: APED (Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Ecologia e Desenvolvimento); CCCO, 2011. p. 219-250.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 131-152, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Wagner Costa. Formação de pesquisadores socioambientais: uma necessidade brasileira e mundial. In: RIBEIRO, Wagner Costa. (Org.). **Práticas socioambientais na pós-graduação brasileira**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 09-12.

SILVA, José Aparecido; BIANCHI, Maria de Lourdes Pires; BUFFA FILHO, Oswaldo; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli (Ed.). **Reflexões sobre universidade, ciência e pós-graduação**. Ribeirão Preto: Holos, 2001.

SOUZA, Marco Aurélio Alves. **Política e evolução da atividade pesqueira no Rio Grande do Sul (1960-1997)**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Economia Rural). Porto Alegre: UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001 (109 p). Orientador: Mieltz Netto; Carlos Guilerme Adalberto.

TREMBLAY, Gaetan; VIEIRA, Paulo Freire (Org.). **O papel da universidade no desenvolvimento local:** experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: APED (Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Ecologia e Desenvolvimento); CCCO, 2011.

VIEIRA, Paulo Freire; BRUNET, Normand; TREMBLAY, Garton; GIRAD, Pierre. **Universidade e desenvolvimento local: balanço da discussão**. In: TREMBLAY, Gaetan e VIEIRA, Paulo Freire (Org.). **O papel da universidade no desenvolvimento local:** experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: APED (Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Ecologia e Desenvolvimento); CCCO, 2011. p. 251-286.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil:** formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: UNB, 2005.

Prof. Dr. Washington Luiz dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil
Grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências
E-mail: thalassoching@yahoo.com.br

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi
Universidade Federal do Rio Grande - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde
Programa Institucional de Incentivo a Docência na Universidade
Federal do Rio Grande
Grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências
E-mail: megaliazzi@yahoo.com.br

Recebido em: 07 de junho de 2015

Aprovado em: 22 de julho de 2015

PERIÓDICOS PERMUTADOS

Internacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	PAÍS
01	Revista Administração Educacional	Universidade de Lisboa	Portugal
02	Revista Portuguesa de Educação	Universidade do Minho	Portugal
03	Revue dès HEP de Suisse Romande et du Tessin	Haute École Pédagogique Vaudoise -Lausanne	Suíça
04	Revista Espacios en Blanco	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Argentina
05	Revista de Estudios Sociales	Universidad de los Andes	Colômbia

Nacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
01	Amazônida	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas
02	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Universidade de Sorocaba	São Paulo
03	Cocar	Universidade do Estado do Pará	Pará
04	Diálogo Educacional	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
05	Educação e Emancipação	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão
06	Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo	São Paulo
07	Educação em Debate	Universidade Federal do Ceará	Ceará
08	Educação em Questão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
09	Educere – Revista da Educação	Universidade Paranaense	Paraná
10	Educere et Educare – Revista de Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
11	Ensino em Revista	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
12	Escritos Pedagógicos	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia
13	Espaço Pedagógico	Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul

14	Exitus	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
15	História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	Rio Grande do Sul
16	Ideação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
17	Iniciação: Revista de Divulgação Científica	Universidade do Contestado	Santa Catarina
18	Linguagens, Educação e Sociedade	Universidade Federal do Piauí	Piauí
19	Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo
20	Perspectiva	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
21	Práxis Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
22	Pro-Posições	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
23	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	São Paulo
24	Revista Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina
25	Revista da Faced	Universidade Federal da Bahia	Bahia
26	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	Bahia
27	Revista de Educação	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
28	Revista de Educação Pública	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
29	Revista Educação	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
30	Roteiro	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina
31	Saúde Coletiva	Universidade Federal da Bahia	Bahia
32	Tópicos Educacionais	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
33	Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	Rio de Janeiro

34	Ver a Educação	Universidade Federal do Pará	Pará
35	Zetetiké	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo

Permutas

Aceitam-se permutas com periódicos nacionais e estrangeiros.

Contatos

Revista Práxis Educacional: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Edições UESB: editoraesb@yahoo.com.br

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 do Brasil e do exterior.

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**) 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.

1.17 A 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.

[...] Consta-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^a. Dr^a 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^ª. Dr^ª Maria Lygia Quartim de Moraes.

4.2 Monografias em meio eletrônico

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Docência e pesquisa**. Vitória da Conquista: Eduesb, 2007. 286p. ISBN 978-85-88505-61-2. CD-ROM.

4.3 Partes de monografia

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

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

CAIRES, Flávia Cristina Batista; SALES, Sheila Cristina Furtado. Panorama das produções científicas em políticas públicas de juventude: uma análise do Projovem Urbano. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Eduesb, v.10, n. 17, p. 197-217, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4546/4345>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

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 (PPGE)

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

<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. Cláudio Pinto Nunes

Revisão de linguagem

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (português)

Dra. Valéria Viana Sousa (português)

Mestranda Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (inglês e espanhol)

Secretário estagiário

Claudio Henrique Lima Oliveira



EMPRESA GRÁFICA DA BAHIA

Impresso na tipologia Garamond 11/15 papel Off White pólen bold 90grs

Em maio de 2016.

