

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 16	p. 1-224	2012
----------	-----------	-------	----------	------

UNINOVE
● ● ● ● ●
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612,
Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100
São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

Bases indexadoras

LATINDEX – Sistema Regional de Información em
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal.
<http://www.latindex.unam.mx>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação -
MEC/INEP.
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo
: Universidade Nove de Julho
(Uninove),
n. 16, 2012.
22,5 cm.

Semestral.
ISSN 1677-1303

1. Educação - Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais
desta publicação não se responsabilizam pelas
opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de
inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Dialogia é uma revista científica do Programa
de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
(PROGEPE) que se abre ao debate da comunidade
educacional brasileira e internacional sobre os temas
relativos às práticas educacionais e ao pensamento
pedagógico, especialmente os que resultam das
pesquisas realizadas no âmbito dos programas de
pós-graduação *stricto sensu*.

*Dialogia is a scientific magazine of the
Master's Degree Program in Management and
Educational Practices (PROGEPE) that lays at
issue discussion to Brazilian and international
educational community about themes
concerning for educational practices and for
pedagogical thinking specially those that result
from researches carried out in the context of
stricto sensu graduate programs.*

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de *campus*

Ariovaldo Folino Junior

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

Wilson Pereira Dourado

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

Jason Ferreira Mafra

Comissão Editorial

Adriano Salmar Taveira e Nogueira

Amélia Silveira

Ana Maria Haddad Baptista

Eduardo Santos (editor)

Maurício Pedro da Silva

Roberta Stangherlim (editora)

Equipe técnica

Analista editorial Thais da Silva Lopes

Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

Esta publicação também está disponível em formato
eletrônico no portal Uninove: [www.uninove.br/
publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes) e no Sistema Eletrônico de Editoração de
Revistas (SEER) www.uninove.br/revistadialogia.

Conselho Editorial

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil].
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Celso do Prado Ferraz Carvalho – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
 Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidad La Frontera [Chile]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
 José Eustáquio Romão – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto – [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
 Miguel Henrique Russo – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
 Peter Lownds – Instituto Paulo Freire [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
 Regina Magalhães de Souza – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Pareceristas n. 15 e 16 – 2012

Adolfo Ignacio Calderón – Pontifícia Universidade Católica de Campinas [Brasil]
 Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Ângelo del Vecchio – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [Brasil]
 Antonio Ozaí da Silva – Universidade Estadual de Maringá [Brasil]
 Antonio Joaquim Severino – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Genilda Azeredo – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Pablo Fernando Gasparini – Universidad Nacional de Rosario [Argentina]
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho - Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Fabiany de Cássia Tavares Silva – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [Brasil]
 Marcos Lorieri – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Maria Dilméia Espíndola Fernandes – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [Brasil]
 Mauricio Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 João dos Reis Silva Junior – Universidade Federal de São Carlos [Brasil]
 Patrícia Junqueira Grandino – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia Lupion Torres – Pontifícia Universidade Católica do Paraná [Brasil]
 Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.

- Intercambio deseó
- Échange désiré
- Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's note*

Eduardo Santos e Roberta Stangherlim

Entrevista / *Interview*

Licenciaturas, Educação Básica e a pesquisa educacional no Brasil 15
com Bernardete Angelina Gatti

Dossiê Temático: Licenciaturas e educação básica

/ Thematic dossier: Degree course and basic education

A autobiografia educativa na FEUSP:
desafios para a formação de pesquisadores em início de carreira 47
*An educational autobiography at FEUSP: challenges for the professional
development of researchers at the start of their*

Nilce da Silva
Ivan da Silva Poli

Formação continuada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação 65
Continued Training for the use of Information and Communication Technologies
Shirley Takeco Gobara

Licenciatura em Matemática a Distância:
concepções didático-metodológicas na formação de professores 81
Major in Mathematics at Distance: didactic and methodological conceptions in teacher's training
Edineide Jezine

Políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e as
mudanças nos cursos de Licenciatura 99
*Initial and continuing training of teachers of basic education
and the changes in the courses of Licentiate degrees*
Romilda Teodora Ens
Marciele Stiegler Ribas

Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate 113
Children's Education and curriculum: Freire's contributions issue
Adilson De Angelo

Artigos / *Articles*

Violência escolar – em xeque a proposta de cultura de paz no ensino médio 129
Cbeckmating the proposed peace culture in school in as a policy to work with situations of violence
Flávia Cristina Silveira Lemos
Dolores Cristina Gomes Galindo

Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? 141
Learning assessment in higher level: To evaluate for what?
Eniel Espírito Santo
Luiz Carlos Sacramento da Luz Luz

Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar.....	155
<i>School and punishment: the relations between penitentiary punishment and the school context</i>	
Lívia Letícia Zanier Gomes	
Modernismo brasileiro: muito além da Semana de Arte Moderna de 1922	167
<i>Brazilian Modernism: beyond the Modern Art Week of 1922</i>	
José Lúcio da Silva Menezes	
O tempo <i>kairós</i> e <i>chrónos</i> e sua importância para o pedagogo	185
<i>The time kairos and chronos and its importance to the pedagogue</i>	
Sérgio Gonçalves Leite	
Leitura: uma necessidade para alunos e professores.....	199
<i>Reading: a need for students and teachers</i>	
Andréa Pelegrini	

Resenhas / *Reviews*

<i>O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole</i>	
de Maria Carla Corrochano.....	209
Gislaine de Medeiros Baciano	
<i>Tú em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de</i>	
<i>internação socioeducativa da cidade de São Paulo</i>	
de Reinaldo Vicente da Costa Júnior.....	213
Miriam Aparecida Guedes	

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Publique	219
----------------	-----

dialogia
logia
logia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Perseguindo o objetivo de fomentar o debate educacional, prioritariamente, no âmbito da Educação Básica, *Dialogia* apresenta, neste número, artigos que versam sobre o tema “Licenciaturas e Educação Básica”, que se distribui, com algum diferencial, nas seções Dossiê e Entrevista. Em seguida, conforme a linha editorial da publicação, publica artigos sobre variadas temáticas da educação, para finalizar com duas resenhas de livros atuais.

A abordagem do tema central começa na Entrevista, mas ganhou uma dimensão ampliada nesta seção por incorporar, ao debate das relações entre licenciaturas e ensino básico, a discussão sobre as pesquisas em educação no Brasil, para que pudéssemos nos valer da expertise da experiente pesquisadora da educação Bernardete Angelina Gatti, da Fundação Carlos Chagas. Sem fugir de qualquer assunto, a educadora utiliza seu vasto repertório de investigações para questionar a ordenação legal, a especificidade do curso de Pedagogia e a formação inicial e continuada de professores, entre tantos outros temas de interface.

O Dossiê tem início com artigo da professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, Nilce da Silva, em parceria com Ivan Poli, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. No artigo, o leitor é apresentado à autobiografia educativa como metodologia epistemologicamente válida para a pesquisa em educação, traçando suas potencialidades e especificidades por meio de um texto que combina percurso profissional e trajetória pessoal na constituição de uma carreira de pesquisador, num diálogo que aproxima, por assim dizer, vida e obra, razão (científica) e emoção, qualidade formal e qualidade política na investigação acadêmica.

A seção segue com o texto “Formação continuada para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação”, proposto pela Profa. do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Shirley Gobbara, a partir de uma pesquisa, em situação de trabalho, que envolveu 24 professores de Ensino Fundamental de escola pública no processo de pesquisa-ação para refletir e propor ações pedagógicas voltadas ao debate sobre o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, referenciando-se teoricamente na Teoria das Situações Didáticas de Brousseau.

O texto seguinte, da mesma seção, é de autoria da professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB,

Edineide Jezine, que discorre sobre uma atividade pedagógica desenvolvida com professores que realizam a formação inicial de docentes de Matemática para a escola pública, no registro de um curso de licenciatura a distância. A pesquisadora esclarece que suas referências teóricas estão situadas nas concepções e princípios da Educação Libertadora de base freiriana, que prioriza o diálogo e os saberes de experiência feitos, e da Resolução de Problemas, que fomenta uma postura ativa na busca de soluções, num movimento que parte da problematização sobre os pressupostos filosóficos, didáticos e metodológicos que fundamentam a formação de professores.

Ainda no âmbito do tema do Dossiê, Romilda Teodora Ens, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR e Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, em parceria com sua orientanda de Mestrado, Marcela Stiegler Ribas, discorre sobre os resultados de pesquisa realizada com professores que atuam na formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica, todos pertencentes a uma instituição particular do Paraná. A investigação buscou levantar os problemas que afetam esses formadores no dia a dia de seu trabalho docente, estabelecendo um debate que busca compreender as mudanças legais que impactaram as licenciaturas.

Encerrando a seção temática, o currículo da Educação Infantil constitui o assunto do artigo do professor Adilson De Angelo, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil desta Instituição e do Grupo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu texto procura demonstrar a força epistemológica do pensamento pedagógico freiriano em sua aplicação à educação das crianças pequenas (0 a 6 anos), buscando promover, logo nos primeiros momentos de formação, um processo educativo pautado na perspectiva libertadora e na autonomia para a construção do conhecimento.

Na seção Artigos, professores e pesquisadores de diversas partes do país contribuem com artigos sobre temas variados referidos ao campo da educação. A crítica à proposta de Cultura da Paz patrocinada pela UNESCO é o mote de Flávia Cristina S. Lemos, da Federal do Pará – UFPA, e de Dolores C. Gomes Galindo, da Federal do Mato Grosso. Eniel Espírito Santo e Luiz Carlos S. da Luz, ambos do Grupo Educacional Uninter, discorrem sobre os objetivos dos processos de avaliação da aprendizagem, questionando métodos e concepções. O artigo seguinte de Livia

Letícia Zainer Gomes, professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, trabalha os conceitos foucaultianos para comparar os métodos punitivos da escola e os que são utilizados em instituições totais como os presídios. Em “Modernismo brasileiro: muito além da Semana de Arte Moderna”, único artigo que não tem a educação como assunto central, mas que tematiza evento fundamental para o estudo da cultura brasileira, o professor José Lúcio da S. Menezes, da Uninove, demonstra que a hegemonia política da cidade de São Paulo pesou na territorialização da memória cultural da Semana, que a despeito disso apresentara razoável dinamismo na capital federal e em Recife. Sérgio Gonçalves Leite, do Instituto Educacional e Teológico Ebenézer, teoriza sobre os conceitos de origem grega *kairós* e *chrónos* como representativos de distintas concepções de tempo, apontando sua importância na atividade pedagógica. O último artigo da seção é de Andréa Pelegrini, professora da rede pública municipal de São Paulo, que a partir de sua experiência docente pontua a leitura como uma diretriz que impõe o envolvimento de professores e estudantes, para que impacte positivamente a formação escolar dos jovens.

Fecham a Revista duas resenhas produzidas no âmbito de nossos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A de Gislaíne Baciano, doutoranda do PPGE, pauta o livro de Maria Carla Corrochano sobre as representações dos jovens sobre trabalho e sua ausência; a mestranda Miriam A. Guedes, também do PPGE, resenha a dissertação de Mestrado de Reinaldo Vicente da Costa Jr., que resulta de pesquisa sobre a prática escolar em instituição socioeducativa, área de trabalho da resenhista.

Esse variado cardápio de temas da educação, imerso nas realidades educativas de professores e pesquisadores, representa o tom e o compromisso de Dialogia com a reflexão e a ação, o pensar e o agir, a teoria e a prática, a pesquisa e a intervenção, enfim, com a práxis educativa. Nesse caminho, entendemos que estamos contribuindo para a qualificação da educação brasileira.

Eduardo Santos e Roberta Stangherlim
Editores

dialogia
logia
dia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW



Licenciaturas, Educação Básica e a pesquisa educacional no Brasil

Entrevista com
Bernardete Angelina Gatti
Fundação Carlos Chagas

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutora em Psicologia pela Université de Paris VII (Université Denis Diderot), com Pós-Doutorados na Université de Montréal, Canadá, e na Pennsylvania State University, nos EUA. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e exerceu o cargo de Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Foi consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como pesquisadora-colaboradora na Fundação Carlos Chagas, como Coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Foi eleita vice-presidente da Academia Paulista de Educação. Suas áreas de pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.

Dialogia: Professora, vamos começar com o tema do protagonismo do governo federal em relação à Educação Básica, com a instituição de políticas, programas, projetos etc. A primeira pergunta é se esse protagonismo que, certamente, é bastante legisferante, digamos, é positivo ou deletério? Porque a primeira questão que assoma aí é a da autonomia dos entes federativos, estados, municípios e União. A outra questão é que em cada um dos sistemas, em geral, o seu corpo docente trabalha muito na perspectiva e na expectativa da autonomia, como se fosse uma cláusula pétrea do trabalho do professor. Diante disso, como é que a senhora avalia essa tendência de o governo federal cada vez mais desenvolver políticas que constroem os outros sistemas, para constituir algo que a gente pode nomear como um grande sistema educacional?

BG: Acho que temos que considerar a tradição política e sociocultural brasileira, que é uma tradição autoritária e sempre centralizada, na esperança de grandes soluções, não é? E de preferência de um grande pai que resolva tudo. Nós ainda não superamos essa condição, embora eu perceba que há uma construção nos estados e nos municípios daquilo que a nossa constituição prega, que é realmente tentar ter um exercício efetivo da federação, com sua autonomia e responsabilidades. Percebe-se bem que há movimentos em alguns estados e municípios nessa direção. Em outros, as redes educacionais ficam sob o guarda-chuva do ministério, sem criar a sua própria autonomia. Mas, há uma palavrinha aí que eu acho que os entes federados, estados, municípios e União não desenvolveram a contento, que é a questão da articulação. Está na Constituição brasileira que os entes federados têm sua independência e responsabilidade, ficando para normatizações posteriores definir a articulação necessária para isso.

Dialogia: O nome que se usa é regime de colaboração. . .

BG: . . . regime de colaboração. Isso nunca foi definido. Nenhum governo, de lá para cá, se propôs a fazer uma reunião política, que eu chamaria de política pública, não de política partidária, para tratar dessa questão do regime de cooperação, definindo as articulações necessárias entre os três poderes, estabelecendo uma relação de respeito e apoio mútuos. Nos últimos nove, dez anos, nós vemos

que a centralização realmente passou a ser exercida com muito mais força. De fato, a forma como se propõem os programas que o MEC faz não me leva a dizer que o ministério tem uma política educacional - não tem. Política é integrada, não é isso? Há um discurso de política e programas isolados que se põem em ação como se eles fizessem parte de uma política. Então, nesse sentido é que nós não temos programas estruturantes. O que há são ofertas programáticas fragmentárias, esparsas, feitas a partir do poder central para os poderes estaduais e municipais. E aí aconteceu o que eu chamo de um fenômeno perverso, porque a ideia inicial, o ponto de partida - proposto lá em 2004, 2005 - seria a realização de fóruns estaduais que congregariam as necessidades dos municípios da sua região; esses fóruns deveriam funcionar como coletores dessas necessidades e ter também a capacidade de fazer algumas pesquisas sobre a realidade local. O fórum, coordenado pelo secretário de Educação e com representantes do Ministério da Educação, dos sindicatos etc., é que deveriam fazer a articulação entre estado e município e levar ao MEC as necessidades, tanto de estados quanto de municípios, fundamentadas nos levantamentos. A maioria desses fóruns é inoperante, alguns nem foram devidamente instalados. E, devo dizer, se há um que funciona é muito, porque nunca lhes foi dado efetivo poder nem estrutura condizente para que eles pudessem desenvolver esta sua função de levantar as necessidades de baixo para cima. O ciclo de percurso dessa proposta também é muito demorado, pois até os municípios exporem suas necessidades fundamentadamente, até o fórum estadual definir que projetos seriam mandados para a Capes e de lá vir a decisão demandaria, minimamente, dois anos. E aí talvez as necessidades tivessem mudado. De qualquer forma, é também uma proposta muito centralizadora. Com a demora para instalação dos fóruns e a precariedade de seu funcionamento, o Ministério começou a propor os seus programas, especialmente de formação continuada, que hoje configuram uma grande plataforma informática, com oferta muito diversificada, à qual os municípios e estados têm de aderir, e naquele formato. Ou seja, eles partiram, sim, de diversas informações sobre as condições da educação, mas não construíram uma base avaliativa, empírica, dessas necessidades na diversidade do país. Assim, claro, há programas para formar professores de alfabetização e outros para melhorar essa etapa nas escolas, como há programas para melhorar o ensino de matemática, mas é um grande, eu diria um grande menu, no qual o município entra e escolhe o que quer fazer nos limites do proposto. O MEC manda o projeto, os aportes e os apoios necessários, e não se sabe o que acontece lá na ponta. Eu

vejo como muito problemático esse tipo de coisa, porque penso que o Ministério de Educação tem, sim, de atuar dando direção à Educação Básica, mas uma direção que derive de sondagens que mostrem como as diferentes redes funcionam, o que está acontecendo, do que dispõem ou não. Essas sondagens não seriam apenas para aferir o desempenho dos alunos – como é feito – mas também as formas de gestão, os entraves de financiamento (assunto no qual ninguém toca para mudar de fato), para que se possa ter visões locais, regionais e, aí então, nacionais para poder fazer orientações. Seria esse o papel da União, dado que a Educação Básica é atribuída a estados e municípios. Então, nesse sentido, acho que o papel do MEC poderia ser outro.

Dialogia: Houve um programa emergencial do governo federal dirigido àquelas escolas espalhadas pelo Brasil que tinham um baixo índice de aproveitamento, um índice abaixo da média. Vários especialistas, pesquisadores, professores foram apoiar os sistemas municipais de municípios da região amazônica, por exemplo. Isso também não seria uma expressão de fragmentação, de uma política desconcentrada, que trabalha no pontual?

BG: Eu acho que é pontual demais. Penso que isso deveria ter sido trabalhado pela União com os estados e os municípios pertencentes a essa região, numa política integrada. Se educação fosse, neste país, um problema suprapartidário, problema de Estado. . . Mas não é! Porque esse tipo de intervenção é usado para propaganda política. Então, realmente você fica em ações muito pontuais, muito parceladas. Quer dizer, a política correta seria de real cooperação, pela qual o MEC poderia fazer análises e apontar bolsões de fragilidade, o que ele não faz, apenas pega um ou outro. Há bolsões de fragilidade, de fato, e caberia desenvolver uma política conjunta com os estados para impactar esses bolsões. O que eu acho é que isso não acontece com eficácia. Os especialistas vão aos municípios, ficam um pouco e vão embora; a equipe que fica lá, que tem de tocar esses sistemas educacionais mais fragilizados, em geral não tem formação em gestão e muito pouca formação pedagógica. Isto é, eles não têm muita formação para fazer a política pública de educação. Formar gestores públicos seria importante. O especialista vai lá, dá sua contribuição – que é muito boa, são pessoas excelentes -, mas depois vem embora e o trabalho fica sem sustentação. E temos que considerar as mudanças

de políticos, o fator personalismo na cultura atual brasileira e as demolições a cada eleição.

Dialogia: Que papel teria, nessa articulação, da maneira como a Sra. está pensando, o CONSED, o fórum dos secretários estaduais de educação? Seria esse o órgão, ou pelo menos o embrião de um órgão de articulação?

BG: Seria, tanto o Consed quanto a Undime. Seria bom haver uma articulação real entre Consed-Undime quanto à implementação de políticas para a Educação Básica. O Ministério poderia atuar junto, e o foco seria visar a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos, não o panfletarismo. E aí é que está o nó. Ocorre que Consed e Undime são chamados em separado, dificilmente há uma reunião conjunta, com a coletividade desses dois órgãos. O Ministério teria um papel aí.

Dialogia: A Sra. vê o Ministério especialmente como um indutor de políticas...

BG: Como um indutor...

Dialogia: ...e um aportador de recursos públicos. É essa a ideia, não é?

BG: É essa a ideia.

Dialogia: Não é um papel de executor, propriamente, da política lá na base.

BG: Não, não. Não vejo como executor. Vejo como indutor, apoiador.

Dialogia: E avaliador também?

BG: Avaliador também, na medida em que avaliação é base para planejar ações e ajudar a mudar situações.

Dialogia: Avaliação teria a perspectiva de ser da União, uma avaliação mais centralizada, mas que viria compor um combinado de avaliações, não é verdade? Não sei se pelos estados, se pelos próprios municípios, pelas próprias escolas, mas de todo modo de baixo pra cima?

BG: Olha, se nós formos falar de avaliação, eu acho que estamos no caminho errado, porque avaliação é sempre *ad hoc* e tem finalidades específicas. Uma avaliação não pode ter três, quatro, cinco, seis finalidades. Porque, senão, como é que você vai compor os instrumentos com o rigor necessário? Pois o coração de uma avaliação educacional são as provas. Nós não temos uma avaliação institucional. Não se tem enfatizado isso. Nem daria para fazer avaliação institucional comandada pelo nível nacional. Avaliação institucional tem que ser lá, no local, desenvolvendo a competência avaliativa na escola, na rede. Em nível nacional podemos ter indicadores gerais.

Dialogia: Quando a Sra. fala de avaliação institucional a Sra. está pensando a partir das escolas, escola a escola?

BG: Em escolas, sobretudo. Desenvolver competências para isso nas escolas. E você poderia ter um grupo de escolas que se unissem e tudo mais, mas a partir de cada escola. O problema da avaliação que temos é que ela, hoje, pretende avaliar tudo; ela tem a pretensão de oferecer resultado geral, regional, por estado, por município, por aluno. Em país populoso como o Brasil, há um limite aí para a acuracidade e a validade. Eu sou uma crítica desse modelo porque ele não oferece subsídios pedagógicos para os municípios, os estados e suas escolas. É uma escala muito genérica, que serve para levantar potencialidades ou um traço latente de conhecimento, e não propriamente o conhecimento. É um traço latente, algo em potencial, certo? Então, é uma metodologia excelente para a gestão geral do sistema. Quando foi sugerido ao Ministério que adotasse a Teoria da Resposta ao Item nas avaliações, em 95, era porque o Saeb tinha essa feição, um caráter de diagnóstico nacional e regional, amostral. Não se tratava de “dar nota para a escola”, ranquear, comparar desiguais, mas, sim, subsidiar reflexões e decisões políticas. Nesse caso, a Teoria da Resposta ao Item era pertinente, pois traria escalas comparáveis nos limites que ela comporta e dentro do limite da necessidade de um banco de itens calibrados, que nós não sabemos até hoje se existe com

consistência. Porque essa teoria é uma teoria forte, ela precisa de um substrato forte. E nós não sabemos exatamente como é que estão esses itens nas matrizes, nesse banco de itens. Precisariamos também de variados tipos de avaliação e não que as redes fiquem replicando o mesmo modelo (até bisando o MEC e dobrando o custo).

Dialogia: Gostaríamos de introduzir uma outra questão, em outro nível, o da educação superior. Neste nível de ensino também há uma série de políticas implantadas para impactar as instituições e seus cursos de graduação. Foi criado o Sinaes e, agora, busca-se implantar o que nos parece uma poderosa agência, que tem um papel que vai para além da avaliação e regulação, enfim, a gente nem sabe direito o tamanho disso, mas parece que se quer constituir uma agência com algo em torno de quinhentos profissionais. Além disso, ainda temos o Prouni, financiando as matrículas privadas dos estudantes, o Reuni, sustentando a expansão das instituições de ensino superior, e a Universidade Aberta do Brasil, com uma prática de formação de professores a distância. Gostaríamos de ouvi-la sobre essas políticas. E, para esclarecer, quando a sra. estava falando da plataforma de informática, referia-se à Plataforma Paulo Freire ou à da UAB?

BG: Há um grande arsenal informático no MEC que chamei de plataforma. A UAB, a Plataforma Freire, o Fundeb, as bases do INEP etc. Vamos dizer que a maioria dos programas está “formatado”.

Dialogia: Enfim, há todos esses programas, entre os quais ainda poderíamos incluir as mudanças que valem para a rede federal, mas oportunizam que as instituições privadas de ensino superior também atuem nessa direção, que é de utilizar o ENEM no lugar dos vestibulares, ou o expediente das cotas, ou outras ações afirmativas. E ainda há essa recente decisão de guardar 50% das vagas nas IES públicas para estudantes das escolas públicas, mais o Enade como um sistema de avaliação dos cursos de graduação. A pergunta é a respeito dessas tentativas do governo federal de ter um sistema sobre o qual ele tenha algum controle, mexendo tanto com entes privados quanto

com entes públicos que atuam na educação superior. Que análise a Sra. faz do método, dos resultados e da orientação política desses programas para a educação superior? Lembrando de novo a questão da autonomia dos entes federativos, da existência de universidades públicas estaduais, de algumas municipais, além do grande número de entidades particulares. Voltamos àquela velha discussão que, de um jeito ou de outro, ainda tem certa intercorrência nesse debate, que é a oposição entre sistema público e sistema privado, muito forte na nossa tradição, na nossa cultura política.

BG: No que diz respeito à educação superior, o Ministério tem suas responsabilidades por atribuição da LDB. O sistema federal de ensino é composto das entidades públicas federais e das particulares. No que se refere às públicas federais e às particulares ou comunitárias, o MEC tem sim que gerenciar, pois é sua atribuição autorizar, credenciar, reconhecer, avaliar instituições e cursos. Enfim, todo esse sistema que está no Conselho Nacional de Educação, com validação pela Secretaria de Educação Superior do Ministério. É da alçada dele, sim, cuidar disso. Quanto às universidades ou faculdades estaduais, a responsabilidade é dos seus estados; elas só têm de estar subordinadas ao nível federal nas estruturas curriculares, ou seja, a questão das diretrizes curriculares está atrelada à União. No mais, ela não está, tanto que USP, Unesp e Unicamp não estão sendo avaliadas pelo Ministério da Educação, nem as estaduais do Paraná, Ceará, Bahia etc. Elas têm suas avaliações estaduais, na tradição do estado. Em São Paulo, por exemplo, temos normas para isso e tudo mais: as municipais e estaduais ficam com os conselhos estaduais; as federais, particulares, privadas e comunitárias, com o governo federal. Quando há lei aprovada no Congresso Nacional sobre questões do ensino superior, ela se aplica a todos. Assim, a adesão dos outros entes ao Enade é voluntária, não pode ter intervenção - a Unesp aderiu, mas a USP e a Unicamp não. Por decisão institucional, os alunos não participam desse exame. Na USP, esse tema voltou a ser discutido. Mas, há de se convir, o Enade não mede nada: é um exame que psicometricamente é bem falho, que deixou de ser discutido a fundo dada a proeminência do Enem e a superveniência da Prova Brasil, que é feita para todos os alunos. De certa maneira, o Enade ficou de lado, e ele vai levando à repetição de provas de valor contestável, não é? Assim, as instituições mais sérias nem consideram o Enade.

Um sistema de avaliação que leve em conta também a estrutura da instituição e a formação dos professores não tem sido levado a sério. Não se tem conseguido levar esses processos avaliativos a bom termo, embora o Ministério ensaie aqui e ali. O Conaes tem tido atuação bastante problemática, e não é problema de quem compõe o Conaes: é porque não tem uma estrutura digna para levar a bom termo as avaliações gerais e as dos pares. E também porque não é só o dado que vem pelo Enade, nos ciclos avaliativos das provas dos cursos; há outros dados, como o Censo da Educação Superior, que poderiam ser considerados, além das avaliações por pares. Estas, no Brasil, têm sido muito muito problemáticas. Um, porque as pessoas não sabem fazer avaliação de modo consistente. Dois, porque achamos que avaliar é constrangedor. A gente vê pelos problemas de preenchimento das planilhas propostas pelo Ministério, que já fez grandes reformulações com o apoio de especialistas, com treinamento de avaliadores, reorganização do quadro de avaliadores, mais treinamento. No entanto, mesmo com uma planilha bem feita, estabelecendo os eixos e os pontos em cada quesito do eixo, não se consegue, nessas comissões, que os pares realmente façam uma avaliação densa, objetiva. O que aconteceu? Entendeu-se que se devia pôr avaliadores que avaliassem as avaliações. E isso fica num círculo que não leva nunca a lugar nenhum, entende? Nós precisamos discutir melhor esta avaliação. Acho que o INEP, por estar muito assoberbado com Enem e Prova Brasil, por apresentar resultados com atraso de quase três anos, não dá conta disso. Então, deixa o ensino superior em paz, como uma coisa meio inefetiva. E não sabemos realmente a qualidade das instituições de ensino superior, nem da pública nem da privada. Trabalhamos, em avaliação, mais pela representação social, e aí tem a ver com o público e com o privado, não é? Maior valor para o público, menor valor para o privado, o que nem sempre é verdadeiro. No privado, nós temos as confessionais, e devemos dizer que temos confessionais de alto nível, que são tradicionais, que vêm quase do início do século passado, que vieram de uma tradição não mercadológica. E hoje temos a emergência desse mercado de ações que a gente não sabe o que vai trazer como consequência para a educação superior. Penso que a educação superior está merecendo um olhar diagnóstico mais sério, não controlador, e, sim, de diagnóstico mais completo, em ciclos de avaliação que cheguem ao fim, para poder reorientar instituições e cursos. E não ter esse papel vago que está aí e que socialmente não se sabe para onde vai, além do muito dinheiro que é gasto nisso.

Dialogia: De qualquer modo, seria uma avaliação não só das instituições, mas também dos estudantes?

BG: Eu não acredito numa avaliação tipo Enade. Porque essa história, inclusive, de avaliar no início e no fim é incoerente; quer-se comparar coisas diferentes. Não há pareamento. O estudante quando chega na universidade vem com a cabeça cheia das coisas do Ensino Médio. Nas grandes universidades, ele concorreu muito, ele sabe tudo aquilo; nas outras, ele entra, o processo de acesso cuida de preencher as vagas. Está bem, é um papel, é um jeito de se fazer. Agora, a partir daí, a cabeça vai mudar, você vai ter outro tipo de formação, uma formação mais dirigida, com certos pressupostos, uns mais técnicos, outros de profissionalização mais direta, outros de uma formação acadêmica. E o Enade não dá conta de avaliar essa diversidade e as mudanças, porque você pode ter escolas de engenharia vocacionadas para formar o grande engenheiro, o criador de grandes soluções, de grandes estruturas, e escolas para formar um engenheiro civil que vai fazer casa popular ou construções menores. Há formações mais teóricas e outras mais técnicas. Para não falar das outras especialidades. Então, você tem uma gama diferenciada conforme a vocação da instituição e do curso. E todas têm o seu lugar social: das mais operacionais ou técnicas às mais acadêmicas. E o estudante vai procurar aquela que mais condiz com a sua motivação. E ele tem esse direito.

Dialogia: E aí tem a questão da oferta também, que tem a ver com as questões locais, regionais.

BG: Locais. Têm as questões locais, necessidades locais, necessidades regionais. Então é uma diversidade na mesma natureza de um curso, está certo? E o Enade não vai dar conta dessa diversidade. Por isso, “medir” genericamente o estudante eu acho que não leva a nada. No início do Provão, a ideia era de que todos os alunos fizessem a prova; era uma avaliação do indivíduo, para ver se ele tinha o mínimo de conhecimento necessário para a área na qual tinha se formado. Os dados da instituição e dos professores também eram levantados. A prova era obrigatória para todos para a emissão do diploma e, embora a nota na prova não interferisse nisso, ela constaria do diploma e o estudante era instado a se empenhar. Aí mudou-se, o exame se tornou amostral e perdeu seu caráter

individualizante. Houve um debate muito grande, a USP até fez um documento, mas política é política. Isso que é ruim. Passou-se de uma avaliação que tinha um tipo de peso e que estava começando a ter um peso social para as empresas selecionarem os candidatos, e ficou-se outra vez sem referência sobre o estudante fruto de um determinado curso. Por um lado é positivo se pensarmos em “marcas pessoais”, por outro, fica a questão da qualificação que as IES de fato oferecem. A seleção nas empresas de maior porte é muito pesada, em algumas delas leva-se seis meses só no processo de seleção. Enfim, não houve debate sobre se vale a pena fazer esse tipo de avaliação discente na educação superior: como avaliar de fato um curso de Moda? Ou de Artes? Então, um exame geral é meio problemático, em geral, pouco consistente. Podem indicar uma tendência, sem precisão, mas, se se levasse a término o processo do Sinaes, na Conae e no CNE talvez houvesse um certo impacto. Mas é uma avaliação que necessita de grandes aperfeiçoamentos e de ter consequências reais.

Dialogia: Sobre a agência que está sendo criada, como a senhora vê tal possibilidade?

BG: Ela está no papel ainda. Na verdade, é o Inep que está, hoje, com todas as funções. Não sei se vem agência mesmo, talvez venha com alguma medida mais estrutural. Até agora a gente não sabe os caminhos dessa agência nacional de avaliação. Está em pauta com contornos ainda não muito claros.

Dialogia: Vamos a uma questão sobre a qual temos uma grande preocupação e que remete a um estudo que a Sra. publicou e que foi atualizado em publicação muito recente. Começando pela lei de 2006, que dá um outro tratamento para a pedagogia, equiparando-a às licenciaturas e estipulando suas diretrizes curriculares. Que importância isso tem para a educação?

BG: Teria se as Diretrizes fossem mais claras.

Dialogia: Aponta para uma mudança? A pedagogia muda por causa disso, ou o sistema de licenciaturas...?

BG: Quando você entrevista conselheiros que estavam à época em que se fizeram as diretrizes, fica patente que foram feitas no desespero. Tinha que sair porque já tinham saído diretrizes de todas as licenciaturas. E da Pedagogia não saía porque havia uma disputa em que a questão dos Institutos Superiores de Educação entrava, bem como a das Escolas Normais Superiores. Nós tínhamos, pela Lei de Diretrizes e Bases, o Instituto Superior de Educação, que poderia conter o Normal Superior, para formar os professores dos inícios dos anos escolares e conter outras licenciaturas. No fundo, era a ideia que existe em outros países: ter um centro de formação de licenciandos que pudesse oferecer uma formação integrada, com as diferenciações necessárias a cada caso. Mas isso não caiu no gosto nem no pessoal das públicas nem do pessoal das instituições privadas, em função das resoluções exaradas do CNE. O das públicas porque viram nisso uma ameaça ao curso de Pedagogia, uma ruptura histórica etc. Eu não via ameaça nenhuma porque o curso de Pedagogia não estava dedicado à formação do professor dos primeiros anos da Educação Básica, voltava-se mais à formação do gestor, do planejador, do educador, do coordenador pedagógico, do pesquisador e formava o professor da escola normal do Ensino Médio, mas não o professor alfabetizador, o professor de Educação Infantil, não era essa a vocação primordial do curso. Havia deliberações do Conselho Federal de Educação trazendo essa possibilidade, até houve um período em que nós tivemos as habilitações, não é? Então, havia o curso de Pedagogia genérico, com as diversas habilitações: em administração, supervisão, educação infantil e assim por diante. Depois, foram retiradas as habilitações, entre outras mudanças, quer dizer, foi o curso que mais sofreu alterações legais porque não se sabia para onde ir (eu penso). Com o choque da LDB/96, polarizaram-se as opiniões, levando muitos a se posicionarem contra o que ela propunha: um curso de pedagogia para formar apenas os especialistas. Está lá o artigo, claríssimo, que institucionalizava a formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica na Escola Normal Superior, com abertura para o Instituto Superior de Educação. E por que instituições privadas fizeram *lobby* contra o Instituto Superior de Educação? No meu entender porque o parecer do CNE de como esse Instituto deveria ser estruturado, as exigências quanto aos docentes, por exemplo, tornaria o curso caro para eles. A licenciatura é considerada um curso barato, às vezes oferecido até de graça, é realmente preocupante. Nesse quadro, eles foram contra porque teriam que montar um Instituto Superior de Educação que encareceria o processo de formação dos

professores. Por outro lado, o que se buscava era uma qualificação melhor. Então, as particulares tiveram este problema de ter que diminuir o lucro ou aumentar o investimento. E as públicas porque o pessoal da área de Pedagogia bateu muito forte na tecla de que ela tinha que formar os professores para os anos iniciais da Educação Básica, e isso foi feito com essa resolução do Conselho Nacional, em 2006, que dispõe como vocação essencial, em seu artigo primeiro, que esse curso forme professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil – este o eixo articulador proposto para o curso de licenciatura em Pedagogia. Com a extinção progressiva das Escolas Normais Superiores e as do Ensino Médio, não vai ter mais nenhum curso que forme esse profissional. O curso de Pedagogia está com a responsabilidade nacional de formar esses professores. E ainda tem outras 16 funções. Nenhum curso pode funcionar bem com tantas funções! É por isso que eu digo que é uma resolução complicada, pois não dá para formar tudo que está proposto que ele forme. Um curso tem que estar vocacionado. No caso da Pedagogia, o curso ficou meio perdido. Nas particulares as mudanças são mais rápidas: nelas o curso se dirige para a formação de professores e, acoplado a isso, adota, por exemplo, a gestão. Mas as públicas ainda estão sem direcionar bem o seu currículo. E qual é o problema que eu vejo nos cursos de Pedagogia? Eles não tiveram nenhum apoio do Ministério de Educação para fazer essa reversão de função, eles não tinham pessoal direcionado para ensinar a alfabetizar. Havia profissionais interessados no processo de alfabetização como teoria, estudos sobre letramento, questões linguísticas ou de psicologia cognitiva. Mas poucos profissionais tinham a preocupação metodológica na direção do como alfabetizar, dos métodos de alfabetização. Como transformar teorias em métodos de trabalho com as crianças no coletivo heterogêneo de uma sala de aula. Não se trata de tecnicismo: é método de ensino, com seus fundamentos e pesquisas, o que implica investigação didática. Os cursos não estavam estruturados para isso e agora temos esse imenso vácuo. Assim, quando a gente investiga segmentos de egressos, faz estudos de caso, coletamos muita queixa de ex-alunos. Os professores iniciantes dizem: “Não recebi nenhuma formação para atuar como professor alfabetizador nem de Educação Infantil”, ele vai sem repertório profissional, vai aprender ali, nas práticas, com os colegas. Nós estamos pagando um preço alto por isso. Não é culpa só dos cursos de pedagogia. Faltou uma política específica para apoiar essa transformação. Os cursos foram deixados à sua sorte.

Dialogia: Professora, aí vai um pouco de provocação também, mas não haveria uma tendência, que foi estancada, de transformar a pedagogia, o curso de pedagogia, em ciências de educação?

BG: Se fosse isso era melhor, não é? Talvez menos conflitos de significados e função. Como encontramos nos outros países em que pedagogia não é curso, é disciplina, área de estudos. De qualquer modo, temos a nossa tradição.

Dialogia: Por isso que eu disse que era provocação. Porque a gente não sabe direito como foi o processo. Como a Senhora tem acompanhando essa discussão?

BG: Eu não tenho acompanhado. Mas eu sei que se está discutindo muito. Porque essa questão do curso de Pedagogia abalou o mundo acadêmico. Temos grupos que pensam diferente e há uma discussão em torno do curso. Não sei se é boato, mas parece haver indicações de que o Conselho Nacional vai rever essas diretrizes. Acontece que não há lugar algum no mundo em que exista o curso de Pedagogia - Pedagogia é uma disciplina. Existem cursos de formação de professores, cursos que são chamados ou de licenciatura ou de qualquer outra coisa, e existem cursos de ciências da educação, que de certa maneira são paralelos ou posteriores à formação de professores. Uma coisa pode conduzir à outra. Nos países de tradição anglo-saxônica você tem a formação geral na universidade, de três anos, e mais três anos nos *teachers college*. Quer dizer, é uma formação especializada.

Dialogia: Mas todos no nível pós-médio?

BG: Tudo superior. A escola normal superior na França é superior; o instituto superior de formação de professores da Argentina é superior. Acontece que nós nos recusamos a discutir a existência, dentro da universidade, de um instituto de educação, como existe um de física, um de química etc. Poderia ser uma faculdade de educação integrando, entre outros cursos, os de formação de professores. Por que uma faculdade de educação não pode cuidar das licenciaturas de modo completo? E ter também a sua vocação de pesquisa em áreas especializadas? Qual é a incompatibilidade disso?

Dialogia: Eu não vejo. . .

BG: Mas as pessoas veem. Essa é uma questão nossa, de tradição histórica, em que os estrangeiros que montaram esse curso não sabiam como chamá-lo, e o chamaram de Pedagogia. E aí começa uma confusão, porque Pedagogia nos cursos de formação de professores lá fora é uma disciplina na qual se discute o pensamento pedagógico e a crítica aos pensamentos pedagógicos ao longo dos tempos. Nós não temos essa disciplina porque temos o curso, e aí confunde, virou curso, entende?

Dialogia: E hoje o estudante se forma como pedagogo. Quer dizer, o título dele é de pedagogo. . .

BG: Não, trata-se de uma denominação corrente, mas o diploma é de licenciado em. Tecnicamente, só se fizesse um bacharelado. Não é pedagogo porque na maioria dos casos não é oferecido como bacharelado. Mas o emprego do termo é usual e não sei se isso tem importância social, já que a representação social, hoje, do pedagogo entre nós é de um professor do Ensino Fundamental - anos iniciais (“professor primário”) ou Educação Infantil. Sua representação como especialista ficou esmaecida. Algumas faculdades têm bacharelado, então pode-se ter o pedagogo e o licenciado em Pedagogia. Pela resolução do Conselho Nacional de 2006, Pedagogia é licenciatura. Não impede que haja bacharelado, mas é licenciatura. Dessa maneira, esse profissional está entrando pelas áreas de atuação da Educação Básica, podendo assumir algumas funções como coordenador pedagógico, diretor de escola etc. Aqui em São Paulo professores de várias especialidades podem se candidatar a coordenador pedagógico. Um professor de matemática, ou português, não é um educador? Conheço dois estados que têm a função de pedagogo com esse título: Paraná e Espírito Santo, o que tem trazido questões sobre quais as suas possibilidades de atuação com os especialistas de área, porque há dificuldades formativas aqui.

Dialogia: Trata-se de uma discussão que visa eliminar. . .? . . .

BG: . . .para rediscutir, porque há conflitos. Ainda quando o estado é pequeno e a universidade federal dá conta de formar, os IFES também, há cenários diferentes, entende?

Dialogia: Então não repercute tanto.

BG: É, mas esse cargo tem pré-requisitos, que é essa formação mais ampla, essa formação em gestão pedagógica. Essa resolução das diretrizes gerou um caos também nos editais de concurso. Eu vi estados desesperados porque não sabiam como fazer o edital. Há tecnicidades jurídicas que confundem, dada a sucessão de resoluções sobre esse curso. Penso que precisamos, sim, rever essa posição. Não dá mais para deixar de pensar que formar professor de Educação Infantil e de 1ª a 5ª série é formar um profissional com características específicas, e não um genérico. Não dá mais para ficar nessa evasiva de que estamos formando o educador. Não! Esse educador tem saber o que ele tem que fazer. Nós temos educadores que sabem ensinar física, educadores que sabem ensinar química e precisamos ter educadores que saibam alfabetizar porque senão, daqui a pouco, não vamos ter mais ninguém formado para curso nenhum.

Dialogia: Mas não há uma saída que algumas universidades estão adotando que é do ensino “de”, inclusive impactando na formação de mestrados profissionais separados?

BG: Mas isso aí não é ensino “de”. Isso é no mestrado e mestrado não titula para atuar na rede. Mestrado é formação continuada. O que titula é a graduação, e nelas o que se tem são as tradicionais licenciaturas por áreas. Cada uma estruturada de um jeito. Existe resolução do Conselho Nacional para se adotar uma base comum, que ninguém obedece.

Dialogia: Deveriam ter?

BG: Uma base comum, sim, e depois ir diferenciando essa formação no tempo. E fazer a formação e o estágio desde o início. É isso que diz essa deliberação. Mas ninguém cumpre. Se a gente for analisar, as instituições privadas são muito complicadas nesse aspecto. Eu optaria por uma política de formação de professores que fizesse uma revisão de toda essa estrutura do jeito que ela é oferecida, tanto pelas públicas quanto pelas privadas, a partir de uma grande discussão. Acho que a gente teria que chegar num consenso em que as privadas não poderiam fazer

essa formação do jeito que fazem, aligeirando. E as públicas não instrumentalizando para a escola. Isto meus estudos mostram sobejamente.

Dialogia: Queremos tocar na questão dos estágios, que seu estudo menciona. Nossa pergunta é se já tiveram oportunidade de desenvolver pesquisa envolvendo o tema dos estágios.

BG: Nós não, mas há estudos feitos em mestrados e em doutorados sobre o desenvolvimento de estágio.

Dialogia: Quais são os resultados?

BG: Os resultados são esses que a gente anuncia. A maioria das instituições não tem mesmo um projeto de estágio, com acompanhamento, supervisão e monitoramento adequados. O aluno é que precisa procurar a escola; a escola dá lá o seu parecer do jeito que der; ninguém sabe se o aluno fez ou não fez. Não há realmente seriedade. A grande maioria é assim, inclusive na educação a distância, tirando a educação a distância que é oferecida a professores de rede e que já têm a sua prática. Porque aí eles já estão dando aula, têm lá o exercício docente considerado parcialmente para eles cumprirem o estágio. O que fez o Ministério da Educação? Um programa, que é o PIBID, bem interessante. Até aqui, as avaliações, inclusive as nossas, têm mostrado que esse programa é efetivo. Até onde sei o PIBID é um projeto oferecido às IES públicas e comunitárias, não foi estendido às particulares.

Dialogia: Iniciação à docência?

BG: Iniciação à docência. Esse programa tem uma estrutura forte e interessante, sustenta-se num tripé. Você dá uma bolsa para o professor da IES, uma para o professor da escola e uma para o estudante de licenciatura, mediante um projeto de trabalho aprovado pela CAPES. Participei de algumas análises de projetos de trabalho e tem coisas muito boas, de universidades municipais, estaduais, federais, até de duas confessionais que eu pude analisar. Realmente você tem um projeto, você tem um grupo de professores que só trabalha com aquilo, que acompanha seus alunos e faz o projeto junto com a escola. Isso faz uma diferença enorme! E tem que ser escola pública, porque, para esse aluno, a

grande chance de trabalho é numa escola pública, que é onde mais de 80% dos professores estão alocados. Isso está fazendo alguma diferença. E é para todas as licenciaturas. Agora, não tem bolsa suficiente para todos os licenciandos. Então, o programa está indo devagar, embora tenha chegado à casa das 40 mil bolsas. Mas onde o programa está institucionalizado, ele está mudando, sim, a feição do estágio. Há outras iniciativas: na USP você tem iniciativas de reorientação de estágios em algumas disciplinas, não em todas. Esse deveria ser um projeto prioritário do governo federal, no meu entender. Há muitas pressões para melhorar a formação de professores, pressão muito grande dos secretários estaduais e municipais de educação. Afinal, são eles que recebem essas pessoas depois, como profissionais. Consed e Undime andaram discutindo essa questão, está se criando uma voz política. Assim, avalio que o PIBID traz respostas efetivas. Se crescer muito, não sei como vai ficar. Eu pude ver na Bahia como isso trouxe uma diferença muito grande, tanto para os estagiários quanto para as escolas e a própria universidade estadual.

Dialogia: Trouxe impacto lá na ponta, na escola?

BG: Sim. As universidades estaduais da Bahia estão espalhadas. A Uneb tem perto de 27 *campi*. E tem umas 4 ou 5 além dela. Então, adotar esse sistema, nessas universidades, fez diferença porque praticamente inexistia universidade privada no interior da Bahia. Quem vai para lá se não tem dinheiro. As privadas só vão onde tem aluno que pode pagar. Então, lá as universidades públicas têm um papel muito grande. Aliás, no norte em geral, não é?

Dialogia: Tem muitas federais no norte, no interior de Minas, no norte de Minas...

BG: Sim. E o papel das públicas é muito forte. Dessa forma, o PIBID está trazendo um diferencial. Só que talvez fosse um programa em que a União deveria colocar mais dinheiro, mais bolsas e descentralizar. Porque, se você quiser crescer, tem que descentralizar um pouco. Talvez uma equipe que cuide do norte/nordeste, uma outra que cuide aqui do sudeste, enfim, uma equipe só não vai dar conta de tudo, pois o acompanhamento da Capes a este programa é até aqui muito bem feito. Mas se crescer há que pensar em reorganizar.

***Dialogia:* O que falta é alcance, abrangência, não é?**

BG: O que falta é ter mais abrangência. Mas como estamos na condição em que as particulares formam a maioria dos professores, a gente não sabe como se poderia fazer com elas. Temos, sim, um problema com as instituições privadas que precisamos discutir. Não para destruí-las, porque jamais o Estado vai poder prover formação a todos, mas para qualificar e prover mais rigor à formação de professores para a Educação Básica, afinal, é aí que tudo se assenta.

***Dialogia:* Mesmo quando a gente fala em formação inicial para os professores a senhora entende que não há perspectiva de que o Estado consiga prover tudo.**

BG: Não vai dar. Não consegue. O dinheiro que precisaria para isso seria muito alto. E olha que houve muita diferença com a abertura dessas novas instituições pelos interiores afora. É uma tentativa do setor público de concorrer com o privado, ou pelo menos é uma tentativa de atender a essas regiões onde não tem nada. E isso está certo.

***Dialogia:* Ainda falando de formação inicial, temos o tema da linguagem das mídias na educação. Como a Sra. está vendo a experiência da Universidade Aberta do Brasil?**

BG: Temos uma análise focando isso, mostrando inclusive que faltam estudos mais detalhados sobre a política como um todo. O que a gente verificou é que há uma expansão progressiva da UAB, que provê um suporte de plataforma e então autoriza ou não os polos. No entanto, a União não tem como avaliar esses polos.

***Dialogia:* Ela apenas credencia os polos, é isso?**

BG: Não, ela autoriza. A legislação é muito boa. Lá está dito tudo que precisa ter. Só que não tem como verificar, monitorar de fato. Em 2010, creio que foram fechados uns 800 polos que o MEC julgou que não reuniam condições mínimas. Então, o problema da UAB é que ninguém sabe direito como os polos estão instalados, do ponto de vista de infraestrutura e de pessoal, para funcionarem adequadamente,

com biblioteca e laboratório disponíveis. Para formar em determinadas áreas você precisa de laboratório. Nós temos esses problemas que a gente chama de infraestruturais e de pessoal nos polos, como também temos problemas na plataforma. Verificamos que em outros países educação a distância é a distância. Em Portugal, por exemplo, você tem uma universidade que oferece formação a distância.

Dialogia: Totalmente virtual?

BG: Só aquela universidade. Nenhuma outra pode oferecer. Mas eles têm uma equipe enorme de doutores, professores, atendentes, assistentes, técnicos de informática. . .

Dialogia: . . . tutores. . .

BG: redatores, tutores especializados, gente de diferentes áreas que atende a distância. Não são como o nosso tutor, que é um aluninho que recebe uma bolsa, fica seis meses por lá e vai embora, ou às vezes é uma pessoa indicada pelo município. É possível jogar certas despesas para o município, e é o que a UAB faz: os municípios, às vezes, têm que prover o polo. Se for fazer formação da rede municipal, é a prefeitura que tem de pagar. Trata-se de uma relação complicada e que não está suficientemente analisada em termos de quem paga, quem responde e em que condições responde. Penso que a UAB precisa ser melhor estudada. A maioria das matrículas na UAB é de instituições de ensino privadas e a gente não sabe exatamente como isso está sendo feito. A única coisa que a gente vê é o seguinte: a educação a distância não está sendo feita, aqui, propriamente como educação a distância, ela é baseada no polo e no material instrucional, que são apostilas. . .

Dialogia: . . . impressos. . .

BG: . . . coisas impressas. Nos outros países a educação a distância é toda feita via internet e mídias, com a vinda do aluno para a universidade nos meses de verão e com flexibilidade. Os módulos são oferecidos repetidas vezes, o aluno vai fazendo no tempo dele, de acordo com suas possibilidades. A flexibilidade é a melhor característica da educação a distância; os nossos projetos não têm flexibilidade.

Não usam intensamente a internet, a banda larga, para contatos contínuos, blogs, conversas. Tudo se centraliza, praticamente, no polo e mediante o material escrito. Então, não podemos falar que temos uma boa educação a distância. Os especialistas da área têm apontado bem as fragilidades do que fazemos com o que chamamos de educação a distância.

Dialogia: É uma educação a distância meio envergonhada...

BG: É uma educação a distância que não tem as características boas da educação a distância como a gente vê que ela é praticada na Inglaterra, na Austrália. Os sistemas de formação a distância são muito caros. Sua manutenção e renovação são caras. Nós barateamos. Por isso, entendo que temos problemas com a infraestrutura oferecida, com a comunicação pedagógica, com os tutores, que não são bem formados.

Dialogia: Mas há condições de se fazer, hoje, alguma comparação em termos dos impactos na formação desses países que utilizam inteiramente o modo virtual e nós que estamos nesse meio de caminho?

BG: Você tem a comparação do desempenho pessoal, e aí fica difícil. Se você olha os nossos resultados em avaliação, são péssimos.

Dialogia: E a avaliação do desempenho desses cursos na formação desses novos professores, do atual professor?

BG: O impacto dessa formação você vai verificar na atuação do profissional. Não temos como fazer isso. Temos como avaliar a qualidade, uma vez bem definido o que é qualidade e se esta qualidade oferecida tem aderência às características de uma boa educação a distância. E aqui também tem uma diferença entre nós e os outros países: estes, em geral, têm um ensino médio forte e uma educação básica boa, nós não temos. Esse aluno que procura a educação a distância em licenciaturas, na maioria, é um pouco mais velho, saiu do Ensino Médio há algum tempo, estudou em escola pública e apresenta grandes dificuldades de leitura e de escrita. Dessa forma, não é de espantar o nível de evasão, que está em mais de 80% na educação a distância. No presencial, também é alta, mas

na EAD é muito maior. Por quê? Porque o aluno não aguenta fazer os cursos. E tem-se uma leva enorme deles que se matricula na graduação e não permanece, fazem o primeiro semestre ou o segundo e deixam. É o típico. No entanto, dentre os que se graduam, sabemos, por exemplo, que 60% dos titulados em 2010, em Pedagogia, vieram da educação a distância. Isso é muito sério. Nos outros cursos isso não acontece.

Dialogia: Há diferenças significativas de formação entre um estudante que não estabelece contato direto com o professor ou com o seu grupo, pelo menos de uma maneira mais permanente, mais cotidiana, e aqueles que estudam no presencial? Ou seja, o calor da relação faz falta?

BG: Eu acho que educação a distância pode favorecer essa relação se você usar uma plataforma muito boa e que envolva grupos de discussão, trabalhos em grupo e a vinda do estudante, como é lá fora, por dois meses para viver na universidade com seus professores.

Dialogia: Um regime de alternância, poderíamos chamar assim?

BG: Não é regime de alternância. Faz parte do curso. Nenhum curso de graduação é totalmente a distância. Na educação continuada, sim. Mas aí ele já é um profissional. O problema nosso é a graduação.

Dialogia: Mesmo com esse perfil do nosso estudante, a Sra. acha que ainda se pode apostar na educação a distância?

BG: Eu acho muito difícil. Acho que nós estamos perdendo dinheiro e tempo. Com essa evasão. . . O que a gente constatou também é que há um mimetismo dos programas presenciais e que têm todos os problemas que já apontamos em pesquisa. Há um mimetismo na educação a distância, e ela tem que ter programas totalmente diferentes.

Dialogia: Com a sua identidade. . .

BG: ...com a sua identidade e outras iniciações. Ela demanda outro tipo de iniciação por causa da população que veio procurá-la. E mais: ela não pode estar cingida ao tempo do presencial. Ela teria que ter outra temporalidade. Aí entra um problema: nós não temos uma legislação específica para graduação a distância, ela tem que obedecer a legislação do presencial. Nós temos exigências para a educação a distância, que na maioria das vezes não são cumpridas, mas não temos uma legislação propriamente para a graduação a distância. Aí os prazos são iguais etc. Então, a flexibilidade do curso, a linguagem diferenciada, o currículo adequado, os multimeios e as boas avaliações você não encontra. Mais uma vez estamos querendo ter número, não qualidade, e esse é um problema muito grande. Se o governo desse bolsa para o estudante fazer licenciatura presencial, assim como há bolsa para fazer pesquisa, acho que ganharíamos mais, nesse momento, em políticas de formação de professores.

Dialogia: O dinheiro que se está gastando na UAB, por exemplo, poderia ser usado para ampliar o Pibid?

BG: Sim, para bolsas. Houve um programa do ex-ministro da Educação Murílio Hingel, de 94, sobre o qual fizemos estudos. Mediante um projeto inovador que a universidade apresentava para as licenciaturas, o MEC financiava seu desenvolvimento e dava bolsa para os alunos. Atingiu um número bem razoável de instituições. A pretensão do ministro era de que o programa se expandisse, mas logo terminou o governo. No entanto, foi uma boa experiência. Havia uma comissão que selecionava os projetos das instituições, que podiam ser públicas ou privadas, que era então subsidiado pelo governo com laboratório ou outra infra-estrutura e bolsa para os estudantes. A Comissão acompanhava o projeto. Esse era um bom caminho. Se nós tivéssemos aperfeiçoado e continuado... Mas eu acho que a aposta na educação a distância para formação graduada não é uma boa aposta. Aqui no Brasil, nas condições do nosso Ensino Fundamental e Médio, não é uma boa aposta educacional.

Dialogia: Como a Sra. vê o futuro da formação continuada? Ainda é possível pensar em projetos de formação continuada voltados para as questões

da prática docente? Para processos de construção dos próprios professores? E em que espaços ela deve prioritariamente se dar?

BG: Formação continuada, para mim, deveria ser desenvolvida, primeiramente, como um trabalho na escola. O professor teria tempo na escola, sendo contratado não por quatro, cinco horas, mas por seis horas. O que é difícil, porque a maioria do professorado é constituído de mulheres e muitas não querem ficar seis horas na escola. A Luíza Erundina tentou isso aqui, mas a rede municipal, de certa maneira, se colocou contra, apenas algumas escolas e alguns professores aceitaram. O bom seria poder contratar o professor por seis horas, para que ele permanecesse mais na escola, quatro horas com seus alunos e duas horas trabalhando com seu coordenador pedagógico, com o conjunto das disciplinas. E, para isso, teríamos que estruturar a escola de uma outra maneira.

Dialogia: E ter um HTP diário?

BG: Ter um HTP diário, com um programa de trabalho feito pelos professores, mas que poderia ser coordenado por alguma liderança, um coordenador que levasse avante essa formação em serviço, na escola. Isso eu reputo fundamental. Segundo ponto (que não exclui outros tipos de formação): estimular professores de matemática e/ou de língua portuguesa, ou outros, a produzir avanços em relação à didática de sala de aula ou a certos conhecimentos que são importantes na Educação Básica. Mas não só isso: se não houver essa formação na escola, com o coletivo de professores, a formação isolada não funciona. E isto pode ser feito também a distância, e muito bem feito. Temos visto que a educação continuada a distância apresenta efeitos positivos quando bem conduzida. O professor pode produzir, na sua casa ou na escola, e também nessa formação diária. Pode-se socializar em blog, ou sob outras formas. . .

Dialogia: . . .dentro desses horários. . .

BG: . . .dentro desses horários em que ele está lá pode-se ter uma formação a distância, coordenada pela diretoria de ensino, por exemplo, ou por uma universidade parceira etc. Mas com interatividade, não só recepção, com diálogo. Aí funciona. Porque chegam materiais, estabelece-se o diálogo, há

contato com profissionais para debater. Nós também temos que mudar nossa visão de ensino. Para um profissional que já está na prática você tem que trazer outros profissionais que conheçam aquela prática e que possam problematizá-la com ele, sequencialmente.

Dialogia: Mas a partir das práticas, não é?

BG: A partir das práticas, que, aliás, têm as suas teorias por traz. . . não desveladas.

Dialogia: O problema é que, às vezes, a gente é demasiadamente teórico.

BG: Teoria não faz mal pra ninguém. De vez em quando ter uma conferência, por exemplo, de sociologia da educação, ou de filosofia da educação, ou de cultura, de artes, de cinema. . . tudo isso faz muito bem para o professor. Mas temos que ter um projeto. Esse projeto de educação continuada tem que ser feito, no meu entender, de um lado, pela escola, nas suas atividades costumeiras, com uma gestão escolar consciente; de outro, pelo gestor do sistema, seja municipal ou estadual, articulado com as escolas. E por um período longo. Não se vai organizar uma atividade de formação continuada de um dia, dois dias, mas um projeto de trabalho de um, dois, três anos.

Dialogia: Quando fizemos a observação de que a certificação pegou, o que estava na nossa cabeça era o fato de que o professor recebe aqueles certificados que valem alguns bônus, ou pontinhos, não é?

BG: Não é bem assim. O certificado desses cursos oferecidos por instituições privadas aqui e ali nem todos têm validade para pontos na carreira.

Dialogia: Depende da política estabelecida pela Secretaria.

BG: A maioria das secretarias estaduais não aceita. Elas aceitam aqueles cursos que elas credenciaram.

Dialogia: Um credenciamento prévio?

BG: Prévio. Quem credencia no estado de São Paulo é o Conselho Estadual de Educação. E há regras: estes são aceitos, outros não são pontuados. Há lugares onde você pontua por bloco, de modo que se o professor fez quatro ou cinco cursos, recebe um ponto, entende? Agora, o bônus é outra coisa. O bônus não tem nada a ver com o certificado.

Dialogia: Os bônus eram esses pontinhos mesmo. O que nos preocupa, para nós que convivemos com os professores que estão na Educação Básica, principalmente de 1º a 9º ano, é essa busca só pelo certificado e não pelo conhecimento.

BG: Porque falta uma política estrutural. Por exemplo, do estado ou do município para uma formação *in loco*.

Dialogia: Continuada.

BG: Continuada. E porque não aproveitar os espaços de sábado, por exemplo? Ou, em algumas escolas, à noite? No Ensino Médio é difícil porque acontece muito à noite. Mas na Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries poderiam ser usados os espaços à noite. É o que se faz em Sobral, a formação continuada do professor acontece à noite e ele recebe uma bolsa, para não dizer que está sendo espoliado. Sobral, um dos municípios que estudamos (foram estudos de caso), é hoje dos que têm a política mais integrada.

Dialogia: É uma política estadual ou municipal?

BG: Municipal. Mas ela também é estimulada pela política que vem da área estadual, por isso é muito integrada, eles têm um projeto. E o professor tem que fazer os cursos à noite sim, com bolsa. Professor iniciante é obrigado a fazer. . .

Dialogia: . . .faz parte do estágio probatório?

BG: . . .faz parte do estágio probatório. Se ele não fizer o curso ou fizer e não passar, não fica.

Dialogia: Mas aí também tem a ver com um aspecto que comentamos: Sobral era um município do Ceará que tinha um prefeito que, depois, virou governador, portanto, houve continuidade político-administrativa.

BG: Lá atrás, mas quando ele começou não tinha essa política. Na verdade, o Jereissati e o Ciro Gomes começaram uma política estadual que estimulou municípios e, depois, aperfeiçou-se.

Dialogia: Começou no estado?

BG: Começou do estado. Grandes reformulações, com aquelas avaliações próprias, tem o Spaace, que é totalmente diferente do que a gente tem aqui. E a formação dos professores é acoplada ao Spaace. O Ciro Gomes chegou a fazer prova para professor. Foi uma grita. E ele enfrentou - todo professor fazendo prova de conhecimento em sua área. Não estando bem, havia o apoio de cursos. A prova deu subsídios e aconteceu isso: ele fez a prova e ofereceu os cursos. Depois, nunca mais, porque politicamente foi um custo muito alto. Mas, enfim, lá no Ceará vem acontecendo coisas desde 95, mais ou menos, que deram respaldo às políticas municipais. E eles têm uma política bem diferente, de apoio aos municípios e de integração entre estado e município. E não é só com os que têm o mesmo partido não, formou-se uma tradição.

Dialogia: Para encerrar, uma questão que nos preocupa muito no nosso mestrado profissional, tendo em vista que o público é de professores de Escola Básica e que eles estão lá em formação continuada. Temos questionado muito a possibilidade de formar um bom professor nos cursos de licenciatura nos moldes em que estão hoje formatados, de três anos. É possível formar um professor, razoável que seja, em três anos?

BG: Não. Não digo tanto quanto ao tempo, mas, primeiro, a estrutura, tanto curricular quanto institucional, não funciona. E o uso do tempo, que nem consome três anos para formar esses professores. Muito tempo é gasto com “atividades complementares”, “seminários culturais” e não sei mais o quê, que ninguém sabe o que é exatamente. Então, o problema está em que a formação

de professores, no meu entender, deveria durar, sim, quatro anos. Porque você precisa de um amadurecimento nas aprendizagens e na formação. Escrevi isso no meu livro faz muito tempo. Não se põe um chip na cabeça da pessoa e ela sai “aprendida”. É preciso um tempo de maturação. Para você fazer essa formação decentemente, seria preciso um mínimo de quatro anos. Em segundo lugar, não cabe essa fragmentação entre as licenciaturas. Todas elas deveriam ter uma formação básica, que depois iria se diferenciando. Terceiro ponto - e isso a legislação já propõe -, o contato com a escola deveria se dar desde o primeiro ano e com projeto. Parte das instituições públicas já está fazendo isso. No primeiro ano, ele vai conhecer a escola e discute com o professor de sociologia, de história da educação o que é aquela escola; no segundo, ele faz observação. Estou falando do plano de uma instituição, de uma universidade. No terceiro ano, ele projeta com o professor algumas atividades e o auxilia; no quarto, ele dá uma sequência de aulas. Tudo isso orientado por um supervisor, que o acompanha. Esta é uma formação melhor. Nós sabemos que uma graduação não vai formar completamente o profissional: tem de haver uma base adequada na hora em que ele inicia na profissão, para que ele possa, aí sim, com seus colegas, trocar experiências, formar juízos para adotar ou não um procedimento, ter formação continuada etc. É com sua auto-formação que ele desenvolve sua profissionalização de fato, que ele vira um profissional. Eles saem sem base profissional nenhuma do superior. Por isso, digo sempre onde posso: “Os professores são heróis, porque eles saem com as mãos vazias das universidades para ser um profissional professor.” Tenho tido muitos depoimentos de professores aqui de São Paulo que se apoiam muito no material da Secretaria e depois vão se desprendendo dele. É muito interessante porque, no começo, eles utilizam muito esse apoio; depois, vão criando sua própria autonomia. E eu queria discutir a questão da autonomia.

Dialogia: Por favor.

BG: Autonomia não é liberdade total, está certo? O professor tem autonomia no âmbito da finalidade do seu trabalho. Não se pode dizer assim: “O professor alfabetizador pode querer ensinar logaritmo para seus alunos.” Não, ele não tem essa autonomia. O jeito como encaramos autonomia precisa mudar. Autonomia

de fazer bem o que ele tem que fazer, e na série ou ano em que ele vai lecionar. Nessa autonomia ele tem de saber fazer o aluno aprender.

Dialogia: Autonomia não é propriamente independência, não é? Absoluta, total.

BG: Mas o pessoal interpreta como independência. E quando se fala de autonomia de universidade também se fala em independência. Nós temos essa confusão entre autonomia e independência. Você tem que saber que está ali em um trabalho que tem suas finalidades, com as respectivas responsabilidades sociais.

Dialogia: Aproveitando: o que a Sra. acha da implantação dos mestrados profissionais.

BG: Eu acho bom. Defendi isso anos atrás.

Dialogia: Entende que eles vêm para cumprir um objetivo e ocupar um espaço muito claro e definido ou que eles vêm para procurar dar essa formação continuada de professores no nível pós-superior? Que eles têm a proposta de se diferenciar, em alguma medida, do ensino, digamos, mais acadêmico, teórico, que se tem dado nas instituições? Como a Sra. vê isso?

BG: Eu acho que o mestrado profissional vem para criar um espaço próprio de formação, que é complementar ao espaço da formação acadêmica apenas teórica. Essa complementaridade eu acho bastante importante. Ela existe aqui no Brasil, nas diferentes áreas, desde 1998, com grande experiência acumulada nas áreas de engenharia e de administração, por exemplo. É uma formação mais voltada para o profissional que está na prática. Isto não dispensa teoria: é um engano dizer que o mestrado profissional não vai ter teoria. Ele tem que ter formação teórica porque prática implica em teoria e boa prática implica conhecimento, como também implica entender que o conhecimento vem das práticas. E não tem teoria sem prática. Você não está lá pensando e cai do céu. Não, você cria teoria porque o mundo o instiga. Tem que conceber de outro jeito. Acho que é uma atuação complementar. Há realmente estudantes que têm uma vocação mais acadêmica, da pesquisa acadêmica, e há aquele que gosta mais de trabalhar com a prática,

de ver, de fazer as coisas. Você não pode sonegar a este a possibilidade de ter uma formação teórica e de pesquisa mais alentada, mas, voltada para um objetivo específico de trabalho, não é?

Dialogia: Você já está pensando um pouco na intervenção?

BG: Eu acho que o mestrado profissional deveria convergir para intervenções. Intervenções que pudessem ser refletidas à luz de boas teorizações. Porque se você ficar no senso comum, não acrescenta nada, não acrescenta conhecimento.

Dialogia: Muito obrigado, professora!

Entrevista realizada por Eduardo Santos e Roberta Stangherlim,
nov. 2012.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Licenciaturas e
educação básica

*/ THEMATIC DOSSIER:
Degree course
and basic education*

A autobiografia educativa na FEUSP: desafios para a formação de pesquisadores em início de carreira

*An educational autobiography at FEUSP: challenges for the
professional development of researchers at the start of their*

Nilce da Silva

Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
nilce@usp.br

Ivan da Silva Poli

Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ivan.poli@usp.br

Resumo

Este artigo consiste em análise do relato autobiográfico de um estudante do Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), produzido no âmbito da disciplina “Professor universitário: vida, perfil e formação”, no segundo semestre de 2011. No texto, procuramos teorizar sobre a validade epistemológica do relato autobiográfico como metodologia para a pesquisa em educação e tecer considerações acerca da formação de professores e pesquisadores. Por fim, apontamos alguns caminhos para tanto.

Palavras-chave: Formação de Pesquisadores. Formação de Professores. Metodologia de Pesquisa. Relato Autobiográfico.

Abstract

This article consists of an analysis of the autobiographical account of master's students at the School of Education of the University of São Paulo (FEUSP), produced in the Becoming a University Professor course: life, profile and professional development in the second semester of 2011. In the article, we will theorize about the epistemological validity of autobiographical account as a methodological tool for research in education and make considerations about the training of teachers and researchers, and finally point out some ways to do both.

Key words: Autobiographical Narrative. Research Methodology. Researcher's Training. Teacher's Training.

Introdução

Este artigo constitui uma reflexão acerca do relato autobiográfico do mestrando Ivan da Silva Poli, do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), produzido no âmbito da disciplina “Professor universitário: vida, perfil e formação”, no segundo semestre de 2011. Com tal reflexão, pretende-se identificar as características do pesquisador em início de carreira, sob o entendimento de que se trata de uma categoria profissional cuja formação graduada não se apresenta institucionalizada e, por isso, não contempla a aquisição de competências técnicas específicas à função que vão desempenhar. Além disso, a análise aqui proposta pode facilitar a definição dos saberes e dos modelos de formação mais necessários e adequados para o exercício da função de professor-pesquisador, nos moldes em que outros estudiosos têm teorizado. (Cf. NÓVOA; FINGER, 2010)

Tal relato contém as experiências vivenciadas pelo mestrando em instituições educacionais e religiosas no Oriente, mais especificamente na Índia, na Fundação Ramakrishna. Traça reflexões acerca de sua prática profissional, não só como professor, mas também como pesquisador em início de carreira. Consideramos que tal experiência vivenciada pelo estudante apresenta desafios para a autobiografia educativa como metodologia de pesquisa.

Ao longo do relato de Ivan conseguimos perceber que ele “conta” a sua história, rememorando o instinto autobiográfico do ser humano: a narração. Assim, o estudante narra acontecimentos; procura explicar seu passado e seu presente; projeta seu futuro e justifica suas ações, exercendo sobre o outro, por meio da palavra, um determinado efeito de convencimento. (MACIEL, 2004)

O artigo segue organizado nas seguintes partes: 1- aspectos gerais da disciplina “Professor universitário: vida, perfil e formação”; 2 - passagens marcantes do relato autobiográfico produzido, e 3- reflexões acerca dos desafios da autobiografia e da importância da disciplina e da respectiva metodologia de pesquisa da qual ela trata.

Parte I: Disciplina “Professor universitário: vida, perfil e formação”

Esta disciplina é oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP pela professora Helena C. Chamlian e tem como objetivos: oferecer aos

alunos de pós-graduação e docentes da Universidade de São Paulo elementos para o estudo teórico da profissão docente; proporcionar momentos de reflexão sobre sua profissão e formação por meio das “biografias educativas”, autobiografias, ou “pesquisa/formação” de professores; trazer subsídios para que o professor encontre alternativas para lidar com a realidade pedagógica do cotidiano de sala de aula, a partir da compreensão de seus eixos de formação; favorecer a compreensão dos elementos presentes no processo de aprendizagem do grupo estudado, pela análise e reflexão das autobiografias produzidas, e permitir que o professor em processo de formação enriqueça sua compreensão a respeito de seus alunos, eles próprios adultos

Para atingir tais objetivos, a disciplina contempla o seguinte conteúdo: a evolução da profissão docente: questões teóricas; as histórias de vida e seu papel na formação do professor; histórias de vida, biografias e autobiografias - alguns relatos extraídos da literatura; a produção de autobiografias escolares e análise e reflexão sobre a produção individual e coletiva.

Essa disciplina proporcionou aos seus alunos a realização de ateliers para a construção de autobiografias, uma delas a do mestrando Ivan Poli, explorando a sugestão de Nóvoa (1995, p. 25): “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida¹.

Parte II: Índia, Vedanta e educação: a experiência Ramakrishna

O relato autobiográfico de Ivan se intitula: *O Filho das águas pelas Índias e Orientes* e resultou no livro *Índia, Vedanta e educação, a experiência Ramakrishna* (2012)². Esse livro é composto pelos acontecimentos mais significativos da sua vida, destacando-se sua experiência na Índia, na Fundação *Ramakrishna*, e seu envolvimento com Vaishali, sua noiva indiana à época, como momento-charneira³. Nas palavras do depoimento de Poli (2012, p. 5):

A partir desta experiência resolvi escrever o livro acima, contudo não via sentido em iniciar o tema sem utilizar ao menos uma parte do meu relato ampliado (a maior parte) como capítulo de apresentação.

O livro inicia assim com o relato ampliado. Na segunda parte da obra, introduzo o tema da filosofia Vedantina, expondo esta filosofia no contexto de todas as filosofias provenientes dos Vedas ou não na Índia, no que ela se relaciona com minha história de vida e trajetória e cito os filósofos: Swami Vivekananda e Sri Ramakrishna. Na terceira parte, transcrevo meu relatório de iniciação científica, que foi uma pesquisa em que relatei os elementos da Filosofia Vedantina com a Psicanálise de Winnicott, além de tratar de forma central das relações mestre-discípulo na Índia Vedantina e fazer uma transposição para a realidade ocidental inspirado em Georges Gusdorf. No final, falo sobre a experiência Ramakrishna em si mesma, criticando o determinismo sociológico de autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser e as possibilidades de combater a reprodução social promovida pela instituição escolar através da afirmação cultural e identitária dos indivíduos, conforme observado na Fundação Ramakrishna e no processo de formação que ocorreu com o próprio autor que é descrito no relato autobiográfico.

Por este breve trecho, verifica-se que o autor não teve uma vida reduzida a aspectos técnicos nem acadêmicos, muito menos a aspectos racionais. Ele é visto como uma ‘pessoa inteira’. Constatamos, por meio do seu relato, as opções contantes que cruzam a maneira de ser de Ivan com o modo de atuar na escola, e deste modo temos desvendada a sua maneira de ser e a clara percepção de que existe, portanto, uma forte articulação entre o pessoal e o profissional, o que nos leva a concordar com Finger (1984, p. 84): “o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”.

A seguir, vejamos algumas passagens signitivas do material coletado no âmbito da disciplina da FEUSP e que constituem, do nosso ponto de vista, ‘momentos- charneira’ da vida de Ivan.

Passagens marcantes

No âmbito da autobiografia educativa, passagens marcantes são chamadas de ‘momentos-charneira’, nos quais

o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 1988, p. 44)

O relato começa por uma volta às origens em que o autobiografado, para buscá-las, percorre diferentes continentes: “Sou descendente de 13 povos diferentes e em minhas andanças pelo mundo pude conhecer bastante sobre eles e estas origens” (página). Este trecho corrobora as palavras de Josso (2002, p. 8), em que este autor afirma que “(. . .) a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir”.

Neste início, percebemos o processo de busca de Ivan pela construção da sua identidade, tendo como o “Outro” o branco europeu. Ele lembra, dentre outros compositores, Caetano Veloso quando este diz que “[. . .] me fizeram amar cada vez mais minha Nação que não pode estar desvinculada de minha origem familiar, a quem aprendeu que mais vale ser brasileiro que uma cópia mal feita de europeus”. (POLI, 2012, p. 13)

Na sua infância, a adoção da sua irmã Luciana foi um fato marcante. Interessante notar aqui que Ivan explica este acontecimento por meio de referenciais religiosos que marcam todo o sentido atribuído a sua vida.

Ao longo de todo o seu relato, Ivan aponta o gosto que tem pelas viagens. São inúmeras as referências que ele faz a este gosto que começou quando sua família muda de São Paulo para Fortaleza: as viagens feitas com o pai de caminhão por todo o Brasil e ainda o encantamento que tinha ao olhar o globo iluminado quando ainda era um menino. Aliado ao gosto pelo estar em trânsito, podemos observar a paixão pelo saber nutrida por ele:

[Eu] Era um excelente aluno e sempre amei os estudos, nunca deixando de brincar com meu globo iluminado sonhando em conhecer os lugares e falar as línguas das latitudes e longitudes que iluminava em meu Globo ou dos mapas de supostos países e povos que inventava a partir dos mapas que ganhava, preferia ganhar mapas que brinquedos idiotas dos programas infantis

imbecís de TV , por isso adorava jogar Banco Imobiliário ou WAR II , por serem jogos que se referiam a lugares ou mapas , ou então preferia adiantar alguns meses sozinho a resolução dos exercícios de matemática dos livros didáticos para poder me preparar melhor para nossas viagens de final de ano pelas praias do Nordeste. Adorava Geografia e Matemática e no Ceará todos meus colegas me chamavam de filho do paulista. (POLI, 2012, p. 20)

Com relação à vida escolar revisitada, Ivan nos fala de Gina, professora severa, a melhor, “que não fazia questão de rezar o pai nosso quando sua aula era a primeira do dia” (POLI, 2012, p. 18). Relata também sua relação conflituosa com uma das mulheres que trabalhou como doméstica na casa de seus pais, mesmo sabendo falar francês e quase diplomada, e que resolveu lhe ensinar a norma culta: “Mas não me esqueço dos beliscões e tapas que levava da Norma Culta quando errava a leitura de um texto na qual ela me auxiliava». Esta senhora se chamava, coincidentemente, Norma” (POLI, 2012, p.20). Com relação ao contato com a língua francesa, vale ressaltar que ele teve uma professora em Salvador que, assim como Gina, daria a ele algumas noções do idioma. Ele nos conta que:

[...] mais tarde, quando aprendi francês e outras línguas fluentemente e sem sotaque, preferia propositadamente manter um certo sotaque e entonações que lembrassem minhas origens brasileiras em todas as línguas que falava para que ao me ouvirem me compreendessem perfeitamente mas soubessem que não era europeu nativo, mas provavelmente de algum lugar da América Latina e que me orgulhava desta origem. (POLI, 2012, p. 25)

Em 1984, com a queima do Mercado Modelo em Salvador (onde estavam os maiores clientes da família), os Poli se preparam novamente para mudar; neste caso, teve que se separar tendo em vista as dificuldades financeiras pelas quais passava. A partir de então, a mãe de Ivan passa assumir o comando da família ao abrir um comércio na Avenida Sete de Setembro, na praça da Piedade. Aqui, mais uma vez, a religiosidade aparece com toda força, assim como sua defesa pelas mulheres e pelas culturas africanas. Sua mãe oferece o seu comércio a Yansã, por ser filha desta Orixá. Ele afirma:

Neste tempo, posso dizer que esta deusa foi responsável por nosso provento e a ela dedico o depoimento abaixo que escrevi em meu livro “ Antropologia dos Orixás”. [...] Neste período esta deusa esteve presente em minha mãe, deusa esta que via na maioria das mulheres negras e mestiças que não raro eram chefes de família assim como minha mãe. ... Yansã domou a dor do meu vazio de não poder estudar, domou a dor da desonra de nosso povo humilhado pelas desigualdades, a dor da tristeza das mulheres injustiçadas que somente querem lutar para criar seus filhos, e a dor pobreza por termos perdido tudo o que tínhamos ... Realmente não sei o que teria sido de nós se não. (POLI, 2012, p. 32)

Logo após a abertura deste empreendimento comercial, mais uma vez a família de Ivan se vê desestabilizada economicamente com os sucessivos planos da economia brasileira e decide retornar a São Paulo, para morar na casa de uma tia. Sair de Salvador foi sentido como uma perda para Ivan. E foi nessa época que ele começou a ter contato sistemático com o candomblé e descobriu que é filho de Oxum.

Ivan começa a perceber que mudar de lugar indicava mudar de identidade: “No Nordeste era o Paulista e em São Paulo, era o baiano, porém meus colegas me respeitavam por ser um bom aluno e ser considerado pela diretora como o melhor aluno da escola” (POLI, 2012, p. 24). No cerne deste relato autobiográfico, notamos que nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos atos, sonhos, delírios, obras, comportamentos de Ivan, o que avaliza a interpretação de que a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1998)

No Ensino Médio, optou por fazer o técnico em eletrotécnica no período noturno. Em 1991, entra para o Exército. Nesta época, Ivan começa a se interessar pelo estudo de línguas:

Começo a frequentar com amigos da Federal o Centro Cultural São Paulo e todos os sábados das 8 da manhã às 6 da tarde passávamos em um grupo de estudos de línguas de umas doze pessoas estudando espanhol, alemão, francês, inglês e italiano, contratávamos professores destas línguas que se alternavam em nosso grupo e no tempo restante monopolizávamos as cabines de cursos de línguas

e os métodos da biblioteca. Os que estudávamos e os outros como holandês, sueco, árabe, chinês, e todas as línguas disponíveis aí. Com meu primeiro salário de monitor me inscrevi em uma instituição para conseguir endereços de pen-pals interessados em se corresponder comigo em outras línguas (sobretudo francês, inglês, alemão e espanhol. (POLI, 2012, p. 34)

Apesar da vida movimentada de Ivan e de seus contatos com outros países, a relação que dá um tom especial ao seu percurso é aquela estabelecida com Vaishali:

Porém acho que a pessoa mais importante no contexto de minha vida que conheci nesta época foi Vaishali, Uma indiana de que me introduziu aos Vedas e à cultura Vedantina. Nos correspondíamos pelo menos duas vezes por mês e trocávamos impressões sobre nossas culturas. Eu falando dos deuses afro-brasileiros e ela falando dos deuses indianos e da Fundação Ramakrishna. Fui introduzido nesta época a um dos filósofos mais importantes de minha vida, Vivekananda. Vaishali era uma espécie de esposa de alma que me casei pelo correio do destino. Certo dia para selar nosso relacionamento ela me envia um grão de arroz com meu nome escrito nele por ela mesma para dizer que minha amizade era como o arroz que a alimentava e eu a envio minha primeira guia de Oxum para que guardasse próximo a suas deusas das águas para que Oxum a protegesse. (POLI, 2012, p. 36)

A partir de 1993, Ivan começa a trabalhar para empresas multinacionais e internacionais, mais especificamente nas áreas de aviação e turismo, na Air France. Visitou, por isso, 22 países em cinco continentes, e em cada um deles conheceu algumas de suas instituições religiosas e educacionais. Foi neste contexto que teve oportunidade de ir até a casa de Vaishali em Hyderabad:

[...] e ela ao abrir a porta de camisola se surpreende ao me ver e não acredita. Vamos até seu serviço e ela pede dispensa para me levar para todos os lados de Hyderabad. Ela me leva até a fundação

Ramakrishna e conheço o centro de línguas da fundação onde a metodologia de ensino me chama a atenção por reafirmar a identidade indiana no ensino de outras culturas, enriquecendo o universo simbólico dos alunos a partir de seus próprios referenciais ao invés de eclipsar a cultura local para ressaltar a cultura européia das línguas que eram ensinadas. O trabalho daqueles educadores se centrava no enriquecimento do universo simbólico daqueles aprendizes através da valorização de sua cultura, identidade e tradições para que dessa forma, com a ampliação e valorização de seu próprio universo simbólico, pudessem se apropriar de outros padrões cultos de linguagens. O caminho para esta apropriação de novas linguagens passava pela valorização destas culturas originais e não a desvalorização de suas próprias identidade e cultura indianas (no caso, telugu) em detrimento de uma identidade britânica, francesa, germânica, hispânica como na maioria das metodologias de ensino de línguas que observamos em escolas de línguas no Brasil e Ocidente. (POLI, 2012, p. 42)

Neste período, conhece o Vedanta e sua filosofia. Lê os principais *Upanishads* e aqui encontra o tema da sua iniciação científica realizada na USP entre 2007 e 2009.

Nestas suas viagens, teve a oportunidade de, no ano de 1997, assistir aulas de Pierre Bourdieu no *College de France*, fato marcante que promoverá sua formação acadêmica a partir da perspectiva teórica daquele autor.

Ivan continua seu caminho pelo mundo, saboreando cada momento: Egito, Espanha e Itália. Neste país, acontece um fato muito interessante, que ele relata dessa maneira:

Em Roma, sou confundido com um cigano egípcio no aeroporto de Roma e por isso quase sou preso por dois Carabinieri. Só não me detiveram por que lhes falei em italiano e reconheceram um sobrenome italiano em meu passaporte que por ser verde acreditavam ser da Líbia. O que mais os intrigara foi o fato de apesar de ter sobrenome italiano e falar italiano fluentemente não tinha passaporte italiano. Como se ser da Comunidade Européia fosse

uma condição que elevasse o valor moral e ético das pessoas. Se não fosse por Vaishali, neste momento teria desistido de buscar minha dupla nacionalidade. (POLI, 2012, p. 43)

Aqui, mais especificamente em Veneza, encontra documentos que falam do seu sobrenome, Poli.

Segundo diziam os documentos de Veneza, os Poli eram diversas famílias gregas ortodoxas que no século XII teriam vindo para a cidade fugidos das Cruzadas de Bizâncio e contratados pelos senhores ricos da cidade para fazer os Mosaicos da Catedral de San Marco e posteriormente San Giorgio Maggiore e que em parte (não meus ancestrais) se tornaram uma família poderosa por fazerem embarcações na época da expansão comercial de Veneza no Mediterrâneo e por isso em Veneza há até mesmo o Castelo dos Poli, que nunca chegaram a participar na sucessão dos Dodges de Veneza pelo o que vi no Palazzo Ducale por serem originalmente bizantinos, sendo que famílias de origem não veneziana , como os judeus ou gregos por mais ricos pudessem ser jamais poderiam aspirar ao cargo de Dodges ou outros cargos na administração Veneziana.

Dizem que o nome Poli vem do fato que ao chegarem em Veneza aquelas famílias gregas ao serem perguntadas em italiano sobre o que poderiam fazer, respondiam, em grego, Poli (muito, muita coisa), pela versatilidade que a necessidade os obrigou a ter e daí todas elas ficaram se chamando os Poli, que na verdade eram antes de tudo artistas construtores de mosaicos. Disse ao saber destas origens que iria a Istambul, tão logo pudesse, tentar conhecer Santa Sofia e o patriarcado ecumênico de Fener, onde está o papa Ortodoxo, as origens primeiras dos povos que deram o nome que carregou por origem paterna. (POLI, 2012, p. 45)

Na medida em que Ivan não conseguiu achar a certidão de nascimento do seu bisavô⁴, não obteve legalmente a cidadania européia e, por isso, pede a sua noiva que espere um pouco. Ocorre o inesperado, que vai sacudir sua vida:

A partir disso seus tios na Índia que tinham posses, aproveitam a chance e resolvem pagar seu dote para que casasse com um noivo indiano e os livrasse do estigma de terem uma sobrinha casada com um estrangeiro. Alguns meses depois recebo uma carta de despedida dizendo que não estava se casando forçada, mas que gostava de seu novo noivo com o convite de casamento. Fiquei abalado, mas compreendi. Por meu trabalho não pude ir a seu casamento em Hyderabad na época, mas prometi que em dois meses a visitaria assim como a toda sua família e voltaria a Índia. Estava já programando para ir à Índia e ao ligar para sua casa em Hyderabad, sua irmã atende e conversamos. Ao perguntar sobre Vaishali, sua irmã me diz que ela havia sido queimada viva em uma pira como diz a tradição pela família não ter tido dinheiro suficiente para o dote exigido na última hora do casamento, para que assim o noivo ficasse livre para escolher outra mulher. Bem isso é tido como crime na Índia, contudo é uma prática que ainda ocorre sobretudo em pequenas cidades e no interior. (POLI, 2012, p. 47)

Ao melhorar, lembrou que Vaishali, na carta que lhe escrevera, pediu que não deixasse os seus estudos de Vedanta, dos Upanishads, de Swami Vivekananda e do Baghavad Gita. Neste mesmo ano, começou a estudar o Baghavad Gita em um grupo de estudos e traduziu os Upanishads do francês para o português. Mesmo tentando fazer sua vida avançar, a sensação de perda era imensa: “Contudo o sentimento de anulação, vazio e incapacidade de reagir era muito grande e não conseguia falar sobre o assunto com ninguém, nem meu médico ou minha mãe sabia o motivo de minha crise, atribuindo ao stress somente”. (POLI, 2012, p. 35)

Apesar de continuar interessado em conhecer outros locais do mundo e assim o fazer, em 2004 Ivan decide reagir: retoma seus estudos no Brasil. Com 31 anos, sem ter terminado o ensino técnico, ingressa no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ele relata que suas experiências na FEUSP, tendo em vista o seu interesse por outras culturas, muitas vezes não foram bem aceitas; tal como ao estudar o Alcorão e ser visto com o livro nos corredores da faculdade foi

[...] considerado por alguns professores e alunos da minha faculdade como simpatizante de terroristas fundamentalistas

islâmicos, sem ao menos ser islâmico e no mundo muçulmano não ser nada além de um infiel. Em uma determinada aula um professor me critica severamente e defende que devemos defender nossas origens culturais européias e ocidentais em detrimento de qualquer outra cultura, como se elas já não fossem hegemônicas no meio acadêmico brasileiro e precisassem de defesa. (POLI, 2012, p. 50)

Tendo em vista este seu passado e a atual vida estudantil na FEUSP, resolve começar um projeto, na Bahia, contra exploração sexual de crianças e mulheres, apoiado por uma organização não-governamental européia que com a qual havia feito contato em sua última viagem à Europa. Aqui, mais uma vez, temos uma tomada de decisão:

No mesmo momento em que decido isso, pois também estava insatisfeito no serviço com a desonestidade e falta de ética dos métodos de meus chefes para me tirar de circulação por contrariar meus interesses faz deixar meu serviço de 9 anos em nome de meu ideal. Porém devido a revolta que passei com a deslealdade de meus antigos chefes escrevi um texto, que talvez tenha sido a coisa mais idiota que tenha escrito até hoje e que define tudo o que passei neste período e ironiza suas personalidades que fazem tudo por poder e pela fama efêmera dos noticiários que são esquecidos no dia seguinte. Por causa deste texto até hoje sou perseguido e difamado no mercado e prejudicado de toda forma que podem me prejudicar os poderosos do meio empresarial em que trabalhei. Por isso transcrevo abaixo neste relato. . . . Estava tão irado quando escrevi que nem corriji meu francês, mas todos entenderam e na hora serviu para seus propósitos e descreve bem de maneira irônica o que passei nas mãos destas pessoas desleais entre outras coisas. Expressa bem toda a revolta pelas injustiças que passei naquele momento. (POLI, 2012, p. 52)

Segundo Ivan, este texto - que pode ser conhecido na íntegra no livro que resulta deste relato -, gerou retaliações de seus superiores e

Como resultado da raiva dos meus chefes por este texto, chegaram mesmo a fazer uma doação para a ONG que trabalhava para que não me abrigasse mais a mim nem meus projetos. E o padrinho político de um tradicional partido de direita ligado a uma tradicional família da Bahia e a líder da ONG que me abrigou no Brasil disse que meu projeto (por combater na raiz o problema da exploração sexual infantil) espantava turistas e que minha moral e conduta familiar não eram apropriadas para trabalhar com eles (Lógico, depois da gorda contribuição que receberam da fundação da empresa eu trabalhava através de uma ONG européia a qual se associaram. (POLI, 2012, p. 56)

Nessa situação, aliada à falta de trabalho e à recusa que recebeu de um empregador na França, Ivan volta decepcionado ao Brasil. Com o apoio de alguns professores da USP, reingressa na universidade com a esperança de cumprir seu juramento para Oxum: dedicar a vida contra a discriminação racial, de gênero e religiosa.

Notamos claramente, neste texto, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional do pesquisador, pois temos aqui revelados seus saberes: a integração, a incorporação, a transformação deles, o que nos dá a possibilidade de compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho do pesquisador-docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (Cf. TARDIF, 2002)

Desta forma, no ano de 2007, ele abraça a causa da Lei 10.639/03 que trata do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil, e ingressa no mestrado da FEUSP. Em 2010, começa a escrever seu primeiro livro: “Antropologia dos Orixás”. Assim, aproximamo-nos dos dias de hoje, Ivan faz a seguinte reflexão sobre quem ele é:

Na minha estada na Europa percebi que não era branco como achava até então, mas sim mestiço por ser tratado lá sempre como o outro e me orgulho disso pois conhecendo o que o movimento eugenista e as coisas bárbaras que alguns povos da humanidade fizeram em nome deste pensamento eugenista teria poucos motivos para me orgulhar em ser branco e muito mais para me envergo-

nhar. De qualquer forma, acho incrível que nossa academia veja maravilhas em nossa mestiçagem através de célebres personagens de nossa história. Contudo é incrível como os títulos acadêmicos no Brasil embranquecem as pessoas pois quando se referem a estes mestiços o fazem de maneira tão europeizada e como não lhes dissesse respeito a suas próprias condições de mestiços em maioria. Realmente dificilmente nos liberaremos de nossa dependência intelectual e nosso pensamento acadêmico terá o real vulto de uma nação que quer tomar espaço na comunidade internacional enquanto não reconhecermos nossas origens integrais e fizermos com que estas origens saiam da invisibilidade e assumam seu lugar em nossa academia [. . .] Por estes fatores cheguei a conclusão que a imersão na invisibilidade de parte de nosso universo cultural em nosso meio acadêmico e a discriminação e os preconceitos barram nosso desenvolvimento como Nação que só ocorrerá quando afirmarmos integralmente nossa identidade coletiva com todas as cores e matizes que lhe são próprias o que nos tornará uma sociedade mais igualitária. (POLI, 2012, p. 56)

Consideramos que esta autobiografia, além de contribuir com a formação do professor universitário, oferece também espaço para a formação do pesquisador em início de carreira e, conseqüentemente, apresenta desafios à própria autobiografia enquanto metodologia de investigação.

Parte III: Desafios para a formação de novos pesquisadores

Pudemos perceber, por meio do relato de Ivan, que a autobiografia educativa, desenvolvida na disciplina da FEUSP, concede uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos biográficos das pessoas que se formam. Nisso reside uma das principais qualidades a distinguir essa metodologia da maior parte das que se utilizam na investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Dito de outro modo, tal momento formador é claro quanto aos seus propósitos de formação do professor, sem deixar de oferecer espaço para a formação do pesquisador. Nas palavras de Ivan Poli (2012, p. 45):

O que mais se ressaltou no grupo em geral foi que em sua maioria os objetivos e projetos exequíveis dos participantes estavam relacionados ao próprio processo de pós-graduação. Comigo não foi diferente e percebi que a experiência que me levou ao meu tema de pós-graduação estava relacionada com meu percurso de vida.

Em suma, concordamos com Nóvoa de que a preocupação com a pessoa do professor-pesquisador em início de carreira é central na reflexão educacional e pedagógica. Temos, portanto, a consciência de que a formação de Ivan depende do seu trabalho e que, mais importante do que isso, é “que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação” (NÓVOA, 1998, p.24). A construção de referenciais teóricos a partir de Bourdieu também pode ser observada neste percurso de vida e, finalmente, todos os temas de sua pesquisa saem da sua experiência pessoal.

Desse modo, o desafio está posto: o pesquisador que utiliza a autobiografia como metodologia de pesquisa na sua investigação precisa passar, ele mesmo, pela vivência da autobiografia? E ainda, passar pela autobiografia promove a realização de pesquisas autobiográficas? Até que ponto esses pólos (fazer sua autobiografia e pesquisar pela autobiografia) dialogam?

Do nosso ponto de vista, é não apenas desejável, mas necessário, o oferecimento desta disciplina na FEUSP para os pesquisadores, sobretudo quando estes estão interessados em utilizar a autobiografia educativa em sua pesquisa de campo com professores. Dizemos isto por entender que o pesquisador, enquanto tal, também se forma como professor que é ou virá a ser, e como investigador, inclusive, pois esta prática promove o diálogo enquanto enunciados advindos de sujeitos em posições diferentes, e “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1979, p.109). Tal postura,

[...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26).

O caso de Ivan, aqui apresentado, reitera a afirmação de Carino (1999) de que biografar é descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras. E ainda, a biografia aqui vista deixa claro que são exaltados, criticados, demolidos, negados, santificados e dessacralizados pessoas, imagens, referenciais, ideais no âmbito da formação de pesquisadores.

Ivan busca a sua identidade: Poli, como seu nome. Busca a resposta para a eterna questão humana do “Quem sou eu?”, “de maneira a situar a si-mesmo e aos outros pelo viés de um sistema de referências numa coletividade com seus laços simbólicos ou concretos e seu “ser-no-mundo” (JOSSO, 2007, p. 425), inclusive acadêmico, da investigação.

Deste modo, podemos transferir para o âmbito da formação de pesquisadores, aquilo que Shön (1995) propõe para a formação do professor: uma epistemologia da prática, ou seja, a valorização da prática investigativa como momento de construção do conhecimento de si mesmo e, futuramente, dos sujeitos de sua pesquisa, pela reflexão, análise e problematização desta. Lembremos que Alarcão (1996), ao descrever uma proposta de supervisão no modelo reflexivo de formação de professores - e aqui nós dizemos: de formação de investigadores -, isto é, a reflexão, no relato autobiográfico, dos temas e das metodologias de pesquisa empregados, dos autores escolhidos para o quadro teórico e assim sucessivamente. Dito de outro modo, agora nas palavras de Josso (2007, p. 414):

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida quotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas.

Assim, do nosso ponto de vista, a possibilidade de produzir um relato autobiográfico no âmbito do programa de pós-graduação da FEUSP promove a possibilidade de tomada de consciência dos processos pelos quais os adultos se formam, neste caso, os jovens pesquisadores.

Nessa perspectiva, concordamos com Finger (1988) quando enfatiza que este método se justifica como tal, pois valoriza a compreensão que se desenrola no

interior da pessoa do pesquisador, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. Vale ressaltar, como afirma Bolívar (2002), que a produção do relato autobiográfico orienta o jovem pesquisador no seu desenvolvimento profissional, constituindo fonte de compreensão das respostas e ações no contexto da própria pesquisa que este realiza no *stricto sensu*.

Finalmente, consideramos que, nos marcos desta disciplina, o aluno se prepara para utilizar a autobiografia na sua própria pesquisa deparando-se com

[...] mouvances d'un défi bio-éthique tendu entre le paradigme de la commande et du contrôle et celui de l'autonomisation. Il est incertain et irrésolu. Mais dans ces luttes de pouvoirs pour l'accès aux savoirs sur la vie, sa maîtrise représente un moyen vital stratégique pour construire du sens et produire la vie. (PINEAU, 2002, p. 122)⁵

Notas

- 1 O conteúdo e os objetivos da disciplina aqui apresentados foram extraídos do Portal CAPES.
- 2 Uma versão expandida deste relato resultou em livro, publicado em 2012, com o mesmo nome, com 182 páginas.
- 3 Momento- charneira é considerado pelos estudiosos da autobiografia como passagens da vida das pessoas em que estas tomam decisões importantes que alteram os seus percursos pessoais.
- 4 Tal documento foi tirado por seus pais quando todos chegaram ao Brasil, para que o seu bisavô não fosse prejudicado por ser italiano no processo de imigração da família para a América.
- 5 Tradução livre dos autores: “[...] movimentos de um desafio bioético que se estendem e o paradigma de comando e do controle e o do processo de autonomia. É incerto e irresoluto. Mas nessas lutas de poder pelo acesso ao conhecimento aos saberes da vida, o seu controle representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir a vida”.

Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

- BOLIVAR, A. (Dir.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CAPE. Memória da pós-graduação. Sistema de avaliação. In: http://www1.capes.gov.br/estudos/dados/1998/33002010/038/1998_038_33002010001P6_Disc_Ofe.pdf. Acesado em 10 de junho de 2012.
- CARINI, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n° 67, Agosto/99.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; Finger, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010
- FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MACIEL, S. D. A literatura e os gêneros confessionais. In: Antonio Rodrigues Belon & Sheila Dias Maciel (Orgs.). Em diálogo: estudos literários e linguísticos (pp. 75-91). Campo grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- NÓVOA, A. (org.). Vida de professores. Porto: Porto, 1995.
- _____. Profissão professor. Porto: Porto, 1995.
- PINEAU, G. Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle, 2002. In: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf. Acessado em 7 jun. 2012.
- POLI, I. da S. Índia, Vedanta e educação, a experiência Ramakrishna. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2012.
- _____. O Filho das águas pelas Índias e Orientes. Relato autobiográfico. São Paulo, 2011. (mimeo)
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

recebido em 19 set. 2012 / aprovado em 20 nov. 2012

Para referenciar este texto:

SILVA, N.; POLI, I. S. A autobiografia educativa na FEUSP: desafios para a formação de pesquisadores em início de carreira. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 47-64, 2012.

Formação continuada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

*Continued Training for the use of Information and Communication
Technologies*

Shirley Takeco Gobara

Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.
shirley.gobara@ufms.br

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma experiência de formação continuada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Trata-se de uma pesquisa realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de São Paulo, que busca evidenciar o sentido epistemológico de a prática pedagógica estar fundamentada em uma teoria educacional que possibilite o processo de reflexão e a construção do conhecimento. Verificou-se que a Teoria das Situações é um modelo teórico que possibilita a formação do professor reflexivo e autônomo e aponta para a importância do trabalho pedagógico coletivo na escola, na perspectiva da formação permanente, continuada e em serviço e, principalmente, da reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Professor Autônomo. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Teoria das Situações Didáticas.

Abstract

This article presents the results of an experiment for the use of Information and Communication Technologies (ICT) in continued education. We presented a research made with teachers from final years of High School Teaching of a Public School in the State of São Paulo. This research shows that the epistemological sense of the pedagogical practice is related with an educational theory that enables the reflection process and knowledge construction. It was found that the Theory of Situations is a theoretical model that enables the formation of autonomous and reflective teacher and point out the emphasis of collective pedagogical work in school, in the perspective of lifelong learning, continued and in work service, especially the reflection of the practice.

Key words: Autonomous Teacher. Continuing Education of Teachers. Information and Communication Technology. Theory of Didactical Situations.

1 Introdução

A sociedade tem passado por grandes transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, em particular aquelas oriundas das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). A facilidade de acesso à informação e as múltiplas possibilidades de comunicação e interação, principalmente aquelas proporcionadas pela Internet, estão transformando radicalmente e de forma decisiva o mundo em que vivemos.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2007, p. 21)

A rapidez com que a informação chega às nossas casas, proporcionada pelos veículos de comunicação, escritos ou falados, particularmente pelas redes virtuais de informação, tem trazido para a sociedade mudanças significativas caracterizando-a como a Sociedade da Informação. A evolução ocorrida da informação impressa (livro, revistas, jornais etc.) para a informação midiática, por meio da televisão e do vídeo, e destes para o computador e a internet, foi tão rápida que necessitamos permanentemente explorar as várias possibilidades de uso destes últimos. Conseqüentemente, a educação também está passando por novos desafios: como educar os indivíduos para a Sociedade da Informação?

O programa de informatização das escolas públicas é uma realidade. A maioria das escolas possui pelo menos um laboratório de informática devido à iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo (BRASIL, 2000) em disponibilizar ao ensino público programas de incentivo tecnológico e financeiro que possibilitaram a implantação desses laboratórios, com a perspectiva de inserir professores e alunos no universo das tecnologias da informação e da comunicação.

Uma mudança qualitativa no processo de ensino e aprendizagem deverá acontecer como consequência da disseminação e uso dessas tecnologias informacionais. De acordo com Moran (2000), educar na Sociedade da Informação

é estar em processo permanente de aprendizagem, é ser educador e educando. Embora o acesso a qualquer tipo de informação seja disponibilizado irrestritamente, o problema maior está relacionado com a veracidade dessas informações, a democratização dos meios para acessá-las (inclusão digital e social) e a forma como os alunos utilizam e se apropriam dessas informações. Consequentemente, outro questionamento importante se coloca: qual o papel da escola e do professor nesse contexto?

Para que as tecnologias façam parte do cotidiano escolar é necessário que os educadores se apropriem dos conhecimentos técnicos (apropriação tecnológica) e dos conhecimentos sobre o potencial educativo relacionado ao uso dessas tecnologias, isto é, integrar esses recursos informacionais em suas práticas pedagógicas cotidianas. Isso implica uma mudança do papel tradicional do professor, visto que exige mudanças na sua forma de atuação para que passe a exercer um papel de orientador e organizador de ambientes virtuais de aprendizagem.

Preocupados com a inserção das tecnologias informacionais no ambiente escolar e com as dificuldades dos professores em utilizá-las para propiciar a construção do conhecimento pelos alunos, desde meados da década de 90 do século XX estamos desenvolvendo pesquisas cujo objeto de investigação é o uso das tecnologias na educação. Essas investigações tratam de duas temáticas de interesse: o uso das tecnologias para promover a aprendizagem do aluno; as dificuldades dos professores para usar as tecnologias associadas ao processo de aprendizagem mediado pelo computador, verificadas tanto em sua formação inicial quanto na continuada.

No entanto, usar esses recursos no contexto escolar não significa melhoria na prática do professor e nas atividades pedagógicas. É necessário que essas tecnologias sejam integradas ao currículo escolar, oferecendo suporte para experiências educativas inovadoras e significativas. (ALMEIDA; VALENTE, 2011)

O presente artigo traz uma reflexão sobre o papel do professor na inserção dessas tecnologias no ambiente escolar e discute, fundamentalmente, uma proposta de formação continuada para professores apoiada na Teoria das Situações Didáticas desenvolvida por Guy Brousseau (1986; 1983). Essa proposta será explicitada a partir dos resultados de uma das experiências de formação em serviço desenvolvida especificamente para investigar as dificuldades apresentadas por professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) no uso da informática como instrumento motivador de promoção da aprendizagem. (PARANHOS e GOBARA, 2005; 2009)

Os professores, que participaram voluntariamente dessa pesquisa, tiveram a oportunidade de vivenciar um processo participativo envolvendo planejamento, discussão, reflexão e execução em torno de um projeto pedagógico interdisciplinar, com foco na utilização dos recursos da informática presentes na escola e com objetivo de investigar as suas dificuldades no uso das tecnologias.

O desenvolvimento da pesquisa foi alicerçado em alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (THIOLENT, 1998), dada a escolha do contexto da pesquisa: um grupo de estudo em formação. A formação também foi usada como meio de investigação e “meio didático”, de acordo com a Teoria das Situações Didáticas. (BROUSSEAU, 1986, 1983)

2 A Teoria das Situações

A didática francesa estuda os fenômenos de ensino e da aprendizagem tomando como objeto de estudo o sistema didático representado pelo diagrama da Figura 1:

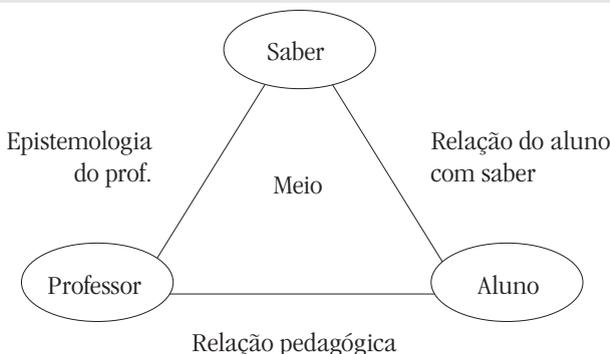


Figura 1: Sistema Didático (HENRY, 1992)

Diferentes aspectos influenciam uma situação de aprendizado dentro de um sistema didático: a natureza do saber, os alunos e os seus processos cognitivos e as intervenções pedagógicas (mediadas pelo professor) que dão *status* de saber científico ao conhecimento em construção pelo aluno. Entretanto, para que o sistema didático se complete, é necessário introduzir outro elemento: o “meio didático”, no

qual alunos e professores estabelecem relações de ensino e aprendizagem. Como meio, podem-se considerar todos os elementos que estão disponíveis ao aluno para que ele possa resolver o problema proposto pelo professor.

De acordo com Brousseau (1986), para que haja aprendizagem o professor deve efetuar não a comunicação de um conhecimento, mas propor uma situação em que esse conhecimento seja necessário à obtenção da solução e que permita a “devolução” de um bom problema ao aluno. O aluno, um dos elementos do sistema didático, aprende por adaptação ao “meio”, isto é, ele deve adequar o seu conhecimento à situação problemática na qual se encontra. O “meio” deve opor-se à ação do aluno; se ele conseguir resolver o problema, como consequência, apropria-se do saber em questão, ao mesmo tempo em que mostra ao professor a prova dessa apropriação.

A escolha por essa teoria reside no fato de que o uso das TICs constitui um meio muito favorável e propício para novas estratégias, nas quais o aluno aporta seus conhecimentos prévios numa situação de conflitos e desequilíbrios. E a “retroação” do meio é capaz de levá-lo à superação desses conflitos e de contribuir para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Em conformidade com a Teoria das Situações, um dos objetivos do processo de aprendizagem é propiciar ao aluno o desenvolvimento de certa autonomia intelectual que o capacite a utilizar, por si mesmo, o saber escolar em situação não prevista no contexto de ensino, ou quando a aprendizagem ocorre na ausência de qualquer indicação, pelo professor, da intenção de ensinar. Trata-se, neste caso, de uma situação denominada a-didática:

Quando o aluno se torna capaz de pôr em funcionamento e utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situação não prevista em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional. (BROUSSEAU, 1986, p. 49)

No processo de aprendizagem, o aluno deve encontrar-se em uma situação de pesquisa para a solução de um problema; nessa circunstância, diversos procedimentos de raciocínio ocorrem sem o controle do professor, ou seja, neste processo “[...] deve haver condições para que o aluno realize ele mesmo suas aproximações, mobilize seus conhecimentos e seja capaz de explicitar seus procedimentos e raciocínios utilizados [...]”. (FREITAS, 2002, p. 72)

Nesse contexto, questiona-se o papel do professor, visto que ele é parte obrigatória do sistema didático. Contudo, nesta situação, ele deixa de exercer a função de transmissor do conhecimento e assume a estruturação didática das situações de ensino. O trabalho pedagógico inicia-se exatamente com a escolha de um bom problema, que deve ser compatível com o nível intelectual do aluno. Para isso, é necessário que o professor tenha clareza dos procedimentos que espera dos alunos, baseado no conhecimento que tem deles e da realidade de sala de aula.

A fim de descrever as ações dos alunos ao longo da resolução de um problema, Brousseau (1983) propôs a seguinte tipologia de situações a-didáticas:

- “situações de ação”: a solução de um problema ocorre por meio de ações diretas e o conhecimento produzido pelo aluno tem uma função prática e operacional. Predomina o aspecto experimental do conhecimento. O aluno resolve um problema de forma intuitiva sem explicitar modelos ou teorias que o levaram ao resultado.
- “situações de formulação”: o aluno utiliza modelos ou esquemas teóricos explícitos e mais elaborados na resolução do problema. Existe a intenção implícita de verificar se o modelo construído resolve corretamente o problema.
- “situações de validação”: o aluno usa mecanismos de prova em busca da comprovação ou da rejeição do modelo ou teoria construído por ele no processo de aprendizagem.

Essa divisão de situações faz parte dos procedimentos discentes identificados pelo professor (ou pesquisador) e serve apenas para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento, sendo que elas entrelaçam-se fortemente umas às outras. Brousseau (1986) esclarece que essas três categorias têm a finalidade de analisar os aspectos fundamentais do processo de aprendizagem.

3 A Teoria das Situações e a formação continuada de professores no uso das TIC

Para materializar a proposta de formação continuada e em serviço com base nos pressupostos da Teoria da Situação (1986; 1983), apresentamos uma síntese

analítica da pesquisa realizada¹ com o grupo de estudos constituído pelas pesquisadoras e pelos professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola de Mirandópolis, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

A primeira ação desenvolvida para o estabelecimento desse grupo foi o levantamento do perfil dos profissionais que estavam atuando na escola escolhida como campo de pesquisa. Todos os professores (24) foram convidados a participar do grupo de estudos na condição de professor-pesquisador; destes, doze aceitaram e somente nove permaneceram (3 de Matemática, 3 de Língua Portuguesa, 2 de História, 1 de Geografia e a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental).

Para o desenvolvimento da pesquisa era fundamental que o professor assumisse a responsabilidade de participar do grupo e as consequências resultantes dessa participação, por exemplo, nos encontros semanais, no projeto de trabalho a desenvolver com os alunos e, principalmente, na reflexão sobre a sua prática. De acordo com a Teoria das Situações, o grupo, no decorrer do trabalho, deveria assumir o problema e buscar formas para utilizar o computador e os recursos disponíveis na escola e/ou na *World Wide Web* (WEB) (em português, teia mundial). O trabalho foi desenvolvido durante sete meses, totalizando 14 seminários que ocorreram no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e que foram planejados para criar um contexto favorável que desenvolvesse a capacidade reflexiva. (ALARCÃO, 2003)

Desde o momento em que o grupo passou a definir as atividades a serem desenvolvidas nos seminários até a execução do projeto, considera-se que o grupo iniciou o seu processo de autonomia. Os seminários foram realizados em cinco etapas planejadas pelo grupo: a primeira compreendia o levantamento do problema e a análise de referencial teórico para sua abordagem; a segunda, a análise dos *softwares* disponíveis, por disciplina, na escola; a terceira, o planejamento de um projeto interdisciplinar utilizando a informática educativa; a quarta, a aplicação desse projeto para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Após a aplicação do projeto, foi feita uma avaliação do trabalho realizado, objetivando o levantamento final das dificuldades encontradas e dos progressos alcançados ao longo da experiência.

Como parte do “meio didático” e para que o grupo delimitasse o problema a ser resolvido, mostramos, inicialmente, um vídeo² que apresentava o projeto de implantação dos laboratórios na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Considerando que os professores participantes não conheciam o conteúdo desse

vídeo, ele serviu para que o grupo fizesse uma análise da real situação em que se encontravam, que era muito diferente daquela apresentada no vídeo.

Um aspecto fundamental na Teoria das Situações é a importância de o grupo aceitar e assumir o desafio de resolver o problema como sendo do grupo, dado que, inicialmente, foi proposto pelos pesquisadores. O grupo questionou o fato de que a realidade apresentada no vídeo não condizia com a da escola e com a vivência do grupo, como podemos verificar no depoimento da coordenadora:

O que apresentaram sobre internet não é a realidade, pois a escola só possui uma linha telefônica para atender toda a escola, secretaria, direção etc. Quanto aos equipamentos, a escola recebeu o *scanner* e a impressora, além dos dez computadores, mas não tem dinheiro para comprar tinta. O que é real no vídeo é o acervo de *softwares* que receberam.

Uma professora participante do grupo completou: “O vídeo só apresentou os sucessos e não as dificuldades que encontramos. Na teoria é bonito, mas quantos alunos tinham nas turmas mostradas?” O grupo também levantou a questão apresentada no vídeo quanto à capacitação de professores, argumentando que eles tinham dificuldades em participar de tais processos.

Brandão (2002) destaca que o estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação aos outros discursos. Dessa forma, verificamos uma lacuna entre o discurso oficial e o discurso dos professores, pois enquanto no primeiro é apresentado um quadro de utilização da informática como recurso pedagógico eficiente e com excelentes resultados, no segundo, dos sujeitos investigados, encontramos uma abordagem que aponta dificuldades a serem vencidas. Essa lacuna entre os dois discursos possibilitou-nos a “devolução” do problema em questão para o grupo, levando-o a refletir sobre as contradições apresentadas e estimulando seus elementos a participar do grupo como pesquisadores em busca de possibilidades de superação das dificuldades.

Além do vídeo, o grupo participou de uma atividade prática utilizando um dos *softwares* disponíveis na escola. As duas atividades proporcionaram a reflexão sobre as possibilidades do uso da informática na educação, além de oferecer aos participantes oportunidades para exporem os seus conhecimentos,

as dificuldades e até mesmo suas angústias, de forma que pudessem familiarizar-se com os *softwares* disponíveis. Consideramos essas atividades como situação de contextualização do saber (BROUSSEAU, 1986), pois apresentamos uma atividade prática com o objetivo de provocar os professores a iniciarem um processo de investigação, passando, inclusive, pela reflexão sobre a ação realizada (DEWEY, 1988). Em todos os seminários, o grupo foi incentivado a realizar uma atividade prática.

A segunda fase do trabalho do grupo constituiu-se na análise dos *softwares* disponíveis na escola, quando os participantes perceberam seu desconhecimento sobre a maioria deles. Consideramos que nessa fase os professores apresentaram atitudes que demonstram um nível de autonomia (FREIRE, 1996) fundamental para que o grupo assumisse o problema que havia sido proposto, no seminário anterior, como um desafio de pesquisa, pois a decisão de exploração dos *softwares* e o planejamento das estratégias para analisá-los foram definidos pelo coletivo. O grupo adotou essa análise como uma possibilidade na busca de solução do problema em questão, situação tipicamente identificada como de “ação”, de acordo com a Teoria das Situações. Os *softwares* foram classificados e explorados por disciplina e os critérios de análise foram livremente propostos pelo grupo, porém, no decorrer dos três seminários, alguns parâmetros foram definidos e usados pelo coletivo: facilidade de utilização do *software*, cópia de livros impressos, interatividade, criatividade e conteúdo.

Na reflexão sobre a ação realizada nesses seminários, na qual os *softwares* foram analisados, detectamos falas que evidenciam a importância desse momento:

[...] foi muito válido. Eu estava com um cd então eu encontrava alguma coisa que era do interesse delas, era troca de experiências. Elas encontravam alguma coisa, aí nós íamos todas lá no computador delas. Às vezes você pensa que tem um grande material na mão e, às vezes, não é aquilo que encontramos (depoimento verbal da professora de Língua Portuguesa).

Nos discursos coletados, notamos que, embora a escola tenha recebido bons *softwares* e que um programa de capacitação tenha sido oferecido ao corpo docente, a maioria dos professores nunca tinha ido à sala-ambiente de informática, nem mesmo para conhecer o material disponível. Os discursos evidenciam

a dissociação dos cursos de capacitação com a realidade local e as reais necessidades dos professores. As ações dos docentes durante a análise dos *softwares* são evidências do desencadeamento de um processo de autonomia grupal, na medida em que os participantes assumiram a responsabilidade pela definição dos aspectos relevantes e pela utilização dos *softwares*, mesmo que eles apresentassem algumas limitações técnicas.

Uma “situação de formulação”, conforme definido na Teoria das Situações, pode ser compreendida como o momento em que o aluno avança na formulação de soluções para o problema, mesmo que o faça de forma interiorizada. O trabalho em grupo foi fundamental neste momento, pois a formulação de soluções para a análise do *software* foi realizada coletivamente, o que podemos constatar, por exemplo, no seguinte discurso:

Nós tivemos um momento de estar aqui só para ver aquilo. Sabe, tipo pegar o *software*, entrar em duas, em três da minha área (falando do grupo de matemática). Que nem eu e a professora E (matemática) e a professora G (matemática), nós sentávamos e ali íamos explorando, resolvia exercícios do software, tinha algum software que eu conhecia e a professora E não conhecia. Então ela dizia: Ah, como é que é? Então mostrei para ela. Então a gente fez esta troca, eu achei que isso foi assim muito válido, foi muito válido (depoimento verbal da professora de Matemática).

Por fim, o grupo apresentou a necessidade de estudar estratégias de utilização dos *softwares* baseadas em um referencial teórico. Tal necessidade foi interpretada como a “situação de validação” definida pela Teoria de Situações, a qual afirma que o aluno precisa “[...] elaborar algum tipo de prova daquilo que já se afirmou de outra forma pela ação [...]” (FREITAS, 2002, p. 80), ou seja, a escolha do *software* deve ser justificada pela teoria sobre a sua utilização. Portanto, consideramos que essa fase desenvolveu-se como uma situação a-didática – uma situação em que a intenção de ensinar está implícita, mascarada – em que, no caso desta pesquisa, os professores passaram pelas fases da ação, formulação e validação, o que foi fundamental para o desenvolvimento de toda a pesquisa e para seu resultado.

A terceira etapa do trabalho foi reservada para o planejamento do projeto a ser aplicado com os alunos. O grupo decidiu desenvolver um projeto interdisciplinar sobre o tema “A volta ao mundo nas Olimpíadas”, que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, para aplicação numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental, ao longo de 15 aulas, com três delas utilizadas para as apresentações dos trabalhos dos alunos.

A aplicação do projeto demonstrou claramente a autonomia que o grupo foi adquirindo gradativamente, visto que assumiu a proposta do trabalho, planejou e aplicou o projeto.

Os professores também realizaram estudos sobre a Teoria das Situações e a importância da contextualização e da devolução de bons problemas, e demonstraram a apropriação desses conhecimentos ao construir desafios para os alunos que desenvolvessem o raciocínio, a interação e a construção do conhecimento.

Avaliando o primeiro dia do projeto, a professora de Geografia declarou:

Eu acho que tudo, no primeiro momento, a gente sente insegurança, um medo de não dar certo, como será que vai ser, aquela expectativa. [...] mas a gente dentro da nossa expectativa, eu acredito, que a gente vai estar alcançando o nosso objetivo, sim [...]

Outra, acrescentou:

Olha, eu também, no primeiro momento, achei que eles poderiam ter mais dificuldades. Mas, depois, eu percebi que estavam também buscando saídas e como, geralmente, o aluno tem o hábito de chamar muito, eles chamaram, mas não foi tanto para esperar que você desse a resposta. Alguns, que já sabiam resolver, foram procurar alternativas e eu também fiquei bastante surpresa. Eu acho que nosso caminho é esse mesmo, eles vão surpreender e a gente pode receber um resultado satisfatório (depoimento verbal da professora de História).

O processo de reflexão foi fundamental para a análise do projeto e das dificuldades encontradas em sua aplicação. Ao tratar da importância da reflexão na formação permanente do professor, Freire (1996, p. 44) afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Além da reflexão realizada diariamente sobre as atividades aplicadas, os professores envolvidos escreviam um diário de bordo no final de cada dia de aplicação do projeto. No último dia, os alunos apresentaram o resultado de seus trabalhos e avaliaram o processo. Foi importante para o grupo o retorno dado pelos alunos, já que, por exemplo, muitos destacaram, como diferencial do projeto, a apresentação dos objetivos traçados na forma de desafios a serem alcançados sob a responsabilidade deles. Nessa etapa, constatamos o envolvimento e o interesse dos alunos, que por sua vez assumiram a responsabilidade de execução do projeto de trabalho, confirmando a hipótese de que a informática pode ser um instrumento motivador da aprendizagem.

A última etapa, de avaliação e reflexão, foi sobre a prática realizada pelo grupo de professores, que se revelou fundamental para a sistematização de todo o trabalho realizado e para a possibilidade de sua continuidade, pois “[...] não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros [...]” (DEWEY, 1979, p. 119). O que poderia ser um fator de desânimo para o grupo tornou-se, pela reflexão, o ponto de partida para novos rumos de trabalho. Segundo Dewey (1979), enganos e os erros, para o investigador experimentado, podem ser um estímulo e um guia para novos projetos.

4 Considerações finais

Atualmente, como em outras épocas, a educação enfrenta os desafios de formação dos indivíduos, principalmente porque a sociedade tem passado por grandes transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, especificamente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que estão influenciando todos os aspectos da sociedade. (ASSMAN, 1998)

Os programas de formação e capacitação de professores para o uso das TICs e para promover a inclusão digital são ações desenvolvidas na expectativa de formar profissionais da educação aptos a enfrentar essas mudanças. Porém, o que encontramos em nossas escolas públicas é um cenário muito diferente do esperado: nossos professores não se sentem preparados diante de tantas mudanças, desejam prosseguir, mas não sabem por qual caminho, pois, como observamos neste trabalho, não basta equiparmos a escola com laboratórios e *softwares* na expectativa de sua boa utilização pedagógica. Esse estudo apontou algumas dificuldades que ainda hoje³ são recorrentes entre os professores:

- O paradigma educacional no qual muitos professores se baseiam para a utilização da tecnologia na educação é ainda, majoritariamente, o instrucionismo (PAPERT, 1988), ou seja, a instrução mediada pelo computador.
- O processo de implantação das salas-ambiente de informática na escola não contempla um envolvimento real dos professores.
- O preparo técnico deficitário é uma das principais dificuldades e a falta de apoio técnico no laboratório são motivos de insegurança para os professores. Essa insegurança é um dos obstáculos para não levar os alunos ao laboratório. O risco de que o aluno saiba mais sobre computador que o próprio professor coloca em cheque o seu papel em sala de aula.
- Os cursos de capacitação propostos para o uso da informática educativa não priorizaram a reflexão sobre a prática pedagógica nem a contextualização do conhecimento teórico desta prática.

Verificamos que a reflexão sobre a prática pedagógica possibilita a busca pela formação técnica necessária, entretanto, o que observamos nos relatos dos professores, sobre a avaliação dos resultados dos cursos de capacitação propostos antes da pesquisa, é o processo inverso: oferece-se a formação técnica na expectativa de que a reflexão sobre a utilização pedagógica venha como consequência, e isto não aconteceu com o grupo pesquisado.

Assim, o estudo desenvolvido, na forma de uma formação em serviço, evidenciou a importância de se adotar um referencial teórico-epistemológico e metodológico para subsidiar o processo de inserção das tecnologias na prática pedagógica do professor. A Teoria das Situações Didáticas proposta por Brousseau (1986; 1983) contribuiu para desencadear o processo de reflexão e de construção

do conhecimento pelo grupo investigado, demonstrando ser um modelo teórico-metodológico favorável para a formação do professor reflexivo e autônomo. E sinaliza para a importância do trabalho pedagógico coletivo na escola, na perspectiva da formação permanente, continuada e em serviço e, principalmente, da reflexão sobre a prática.

Notas

- 1 O trabalho completo dessa pesquisa pode ser consultado em Paranhos (2005).
- 2 Vídeo desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: *A escola de cara nova na era da informática*.
- 3 Resultados semelhantes foram obtidos em uma pesquisa desenvolvida recentemente e que consistiu na análise e reflexão sobre a contribuição da formação continuada para uso do *laptop* educacional, realizada no contexto de implantação do Projeto “Um computador por aluno” (PROUCA) - projeto piloto-fase II, em uma das escolas públicas municipais de Terenos, MS. (CAMILOTTI e GOBARA, 2012)

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. e PRADO, M. E. B. *B. Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola*. In: ALMEIDA, M. E. B. e PRADO, Maria E. B. B. (Org.). *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: AVERCAMP. 2011. p. 34 - 48.
- ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. *Proinfo: informática e formação de professores*, v. 2. Brasília, DF: Seed. 2000. p.139.
- BROUSSEAU, G. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage, v. 7, n. 2, 1986.
- _____. *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques*, Grenoble, France: La Pensée Sauvage, v. 4, n. 2. 1983.

CAMILOTTI, D.C., GOBARA, S.T., Formação continuada para integração do laptop educacional: contribuições para a mudança na prática pedagógica do professor. In *Seminário Internacional de Educação a Distância*. 28-30 de novembro, Natal/RN 2011.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. L. M. Situações didáticas. In: *Educação matemática. Uma introdução*. p. 65-87. São Paulo: EDUC, 2002.

HENRY, M. *Didactique des Mathématiques. Une présentation de la didactique em vue de la formatiosn de enseignants*. France: IREM, 1992 p.7

FULLAN, M.; HARGREAVES A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Informática na educação: *Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, set. 2000.

PAPERT, S. *LOGO: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PARANHOS, L. R. L. Da possibilidade para o real: uma pesquisa-ação sobre a formação de professores reflexivos e autônomos na utilização da Informática na Educação. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2005.

PARANHOS, L. R. L.; GOBARA, S. T. Limites e possibilidades da ação docente frente as mudanças: a voz dos professores. In: Encontro Regional do ICET Internacional Council on Education for Teaching, 1, 2005, São Carlos. Atas do Encontro Regional do ICET Internacional Council on Education for Teaching. São Carlos: Prograd, 2005.

_____. Reflexão da prática pedagógica: uma pesquisa-ação sobre formação de professores. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 1, 2009, Águas de Lindóia, Atas X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, São Paulo: UNESP, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

recebido em 10 set. 2012 / aprovado em 16 nov. 2012

Para referenciar este texto:

GOBARA, S. T. Formação continuada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 65-79, 2012.

Licenciatura em Matemática a Distância: concepções didático-metodológicas na formação de professores

*Major in Mathematics at Distance:
didactic and methodological conceptions in teacher's training*

Edineide Jezine

Doutora em Sociologia, com Pós-doutoramento em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (UHLT/LISBOA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e pesquisadora do CNPq. edjezine@gmail.com

Resumo

O texto é parte da reflexão acerca do trabalho docente de formação de professores no curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal da Paraíba - UFPB que, em um processo de diálogo, busca repensar a prática educativa por meio da reformulação curricular e da revisão textual do material didático do curso. A pergunta problematizadora pode ser resumida da seguinte forma: quais os pressupostos filosóficos, didáticos e metodológicos que fundamentam a formação de professores em Matemática? Busca-se discutir as concepções de educação a partir das tendências tradicional e libertadora, e apontar como esta última pode contribuir para a superação de [pre]conceitos formados e formulados sobre o ensino desta disciplina. Com base na concepção metodológica da Educação Libertadora, em que o diálogo é um princípio gerador de problematizações, e da metodologia da Resolução de Problemas, apresenta-se a estruturação do material didático que compõe o livro didático do curso.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Formação. Licenciatura.

Abstract

The following text represents a reflection on the teacher formation practices in the distance degree course of Mathematics of the Federal University of Paraíba (UFPB), which aims to rethink previous educational practices through an extensive curriculum reform and a thorough revision of educational material. Our problem-raising question reads: Which philosophical, didactical and methodological assumptions provide the basis for teacher formation on Mathematics? We seek to discuss the concepts of education from both the traditional and Paulo Freire's liberating view, and single out ways the latter may contribute to overcoming preconceptions about the discipline's teaching methods. We have used the methodology of Freire's liberating school, in which dialog acts as a problem-raiser, and the Problem Resolution method to establish a solid framework for the course's educational materials.

Key words: Degree Course. Dialog. Education. Formation.

Introdução

A Educação a Distância (EAD), como uma forma de acesso ao ensino superior, tem representado uma alternativa à formação de professores, principalmente para aqueles que possuem dificuldades de deslocamento. O Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2012), ao apresentar os dados de ingresso de estudantes por meio de processos seletivos e de outras formas, indicam o total de 695.606 ingressantes em cursos presenciais e 431.597 em EAD. Nesta última modalidade de ensino, registra 930 cursos, 7511 pólos de atendimento, 992.927 matrículas e 151.552 concluintes, o que faz da Universidade Aberta do Brasil (UAB) uma presença que vem modificando o panorama educacional das regiões e de educadores dos mais longínquos lugares do Brasil, os quais, em outras circunstâncias, talvez não tivessem acesso ao ensino superior.

Nesse mesmo ano, o ingresso em cursos presenciais na Região Nordeste foi de 132.961, enquanto na EAD foi de 18.164. Na UFPB, universidade federal desta região que desenvolve cursos na modalidade UAB a distância, registra no mesmo período o ingresso de 8.436 estudantes em cursos presenciais e o total de 1.419 estudantes em cursos de EAD. Esses dados indicam que essa forma de ensino já faz parte da institucionalidade da formação profissional realizada pelas universidades brasileiras: ela deixa de ser uma alternativa e se constitui em fazer qualificado, que passa a exigir processos de reflexão teórica e prática sobre seus resultados.

Dentre os cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades federais a partir da EAD, destaca-se o de Formação de Professores em Matemática, que no Brasil, no ano de 2011 (INEP, 2012), registrou 50.505 ofertas de vagas, 14.506 candidatos inscritos, 7.742 ingressos, 22.335 matrículas e 2.817 concluintes, sendo 2.464, destes últimos, os concluintes em universidades. Todavia, os números de vagas, ingressos e matrículas em cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, quando comparados, por apresentarem maior oferta de vagas e desproporcionalidade entre ingressos e concluintes, demandam investigações acerca da relação acesso, permanência e conclusão, e mesmo das formas de exclusão que se manifestam em reprovação, retenção e desistência.

É notório que o interesse de jovens pelo curso de Formação de Professores em Matemática tem diminuído, contrariando tanto a oferta de vagas de formação quanto a necessidade do mercado de trabalho, o que remete a reflexões sobre as razões de tal descompasso, no sentido de se indagar: Quais os princípios educativos

da formação de professores em Matemática? Quais os pressupostos filosóficos, didáticos e metodológicos que fundamentam a formação desse profissional da educação?

As questões avultam diante das representações que alunos e professores fazem da disciplina, sendo comum a referencia a ela como “difícil”, considerada o “terror” dos estudantes. Algumas dessas representações são passíveis de observação no debate sugerido por Pereira, na seção “Sua opinião” da Revista Educação Pública (*online*), em que a questão proposta é “Por que a matemática é o bicho papão da escola?”. Os debates propostos e por nós acessado no período de 2004 a 2012 traz inúmeras respostas ao problema em tela, desde o fato de a Matemática constituir uma ciência complexa até as dificuldades dos professores em relacionar os conteúdos com a vida prática dos alunos.

O fato é que a Matemática faz parte do rol das disciplinas que possui os mais altos índices de reprovação, apresentando-se como a vilã do insucesso escolar; atribui-se à disciplina o distanciamento entre a teoria e a prática e a prevalência dos saberes específicos em relação aos saberes cotidianos, o que se constata no exercício do magistério superior das disciplinas do núcleo pedagógico com os futuros professores de Matemática, seja na modalidade presencial seja na a distância. Todavia, outras práticas emergem a partir das investigações relativas ao ensino de Matemática e ao processo de institucionalização e consolidação da Educação Matemática enquanto campo científico e profissional, que possibilitam pensar a Matemática como uma ciência contextualizada que articula teoria e prática, que faz parte da vida ao favorecer a intencionalidade e que torna as abstrações processos compreensíveis que podem gerar autonomia no pensar e fazer dos sujeitos.

Sob esta perspectiva, este texto discute as concepções de Educação na formação de educadores e as dinâmicas metodológicas de cada tendência na atuação profissional. A análise toma como campo empírico o curso de Licenciatura em Matemática (UAB/UFPB), cujo objetivo é garantir aos professores leigos nesta matéria uma sólida formação em conteúdos matemáticos, em concepções pedagógicas dirigidas para o exercício da profissão e em conteúdos de áreas afins, além de aportar elementos para uma formação que possibilite a vivência crítica da realidade do ensino no país (UFPB, 2006). Assim, na problematização das concepções de Educação Tradicional e Libertadora, optamos pelos princípios filosóficos, didáticos e metodológicos da Pedagogia Libertadora (Paulo Freire) e

pela metodologia da Resolução de Problemas (Polya), que passam a compor a estrutura didático-metodológica do livro do curso, para subsidiar os processos de aprendizagem entre aprendentes-professores-tutores no ambiente virtual *Moodle*.

Na busca de romper com a representação de “bicho papão” dada à Matemática é possível pensar nas possibilidades de problematização no ensino desses conhecimentos, principalmente quando dirigidos à formação de professores. Entendemos que, dessa maneira, a construção de uma estruturação didática que mobilize saberes em prol de aprendizagens integradas, contextualizadas e significativas dos fenômenos educativos pode constituir um parâmetro para o desenvolvimento da ação docente, com fundamentos estabelecidos a partir da leitura da realidade dos sujeitos presentes.

Concepções de educação: diferenças metodológicas na ação didática

Na sociedade do conhecimento, é possível considerar a educação uma prática social milenar desenvolvida entre povos e culturas sob diferentes formas, mas que não se restringe a um grupo social nem se limita ao espaço da sala de aula. Todavia, ao longo da História da Pedagogia a Educação gerou concepções teóricas e metodológicas que constituem os fundamentos da ação educativa no fazer escolar.

Comenius (1592-1670), na obra “*Didactica Magna*” (1657), revela as bases para uma educação universal na qual a didática é vista como a “arte de ensinar tudo a todos”. Atribui à educação um caráter de disciplina autônoma, cabendo-lhe a função de forjar a unidade entre engajamento social e consciência científica. A Pedagogia de Comenius é impregnada de uma forte conotação ética e religiosa voltada à formação do “homem virtuoso”, pela qual se assinala a necessidade de educadores dotados de um bom método de ensino, pois, para esse pensador, o sucesso escolar reside no “método único”, em que a chave metodológica é a repetição. A ideia do “método único” proposto por Comenius não indica rupturas ideológicas ou pedagógicas com o modelo das escolas monásticas¹, já que a relação teoria-prática e escola-realidade continuam a existir no centro das problemáticas educacionais. De modo que essa concepção unívoca, sob o argumento da neutralidade ideológica, tem permeado a prática pedagógica de inúmeros educadores

que desejam encontrar no método e nas técnicas as soluções para os diversos problemas da aprendizagem e da ciência moderna.

Nesses termos, a modernidade vai requerer dos processos educativos respostas às novas demandas da sociedade do capital e a educação será vista como “a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social” (DURKHEIM, 1967, p. 41). Aqui se denota a dimensão funcional da educação considerada tradicional e que tem por objetivo dar respostas científicas a determinados fenômenos sociais.

A concepção tradicional² de educação referencia o ensinar na centralidade do professor, em sua autoridade como detentor dos conhecimentos a serem transmitidos. Nesse modelo educativo, a relação professor-aluno é unilateral e o aluno é visto como um recipiente a ser preenchido, como expressou Paulo Freire (2005) ao criticar a educação vigente, denominando-a “educação bancária e opressora”, por não possibilitar processos dialógicos e criativos de intervenção social.

A educação tradicional fundamenta-se nas ideias do alemão J. F. Herbart (1776-1841), que prevê um ensino dogmático, sem distinção entre educação e instrução. Por isso, defende a “instrução educativa” no uso de conteúdos livrescos e de uma metodologia que siga os seguintes passos: 1. Preparação - os conteúdos são apresentados aos alunos; 2. Apresentação - momento de esclarecimento do conteúdo; 3. Associação - comparação das novas ideias com as anteriores; 4. Generalização e aplicação - formulação de princípios gerais e fixação das ideias pela experimentação de exercícios. Assim, é típico desse modelo o emprego da chamada oral; o recurso ao quadro negro; o método expositivo; o uso do livro didático com objetivo em si mesmo e outros recursos metodológicos que garantam a atenção e a disciplina do aluno.

Na sequência metodológica, percebe-se a centralidade do método na figura do professor, que escolhe e apresenta os conteúdos sem estabelecer qualquer relação com a vida social do educando, de modo que este se limita à mera transmissão de ideias recheadas de valores sociais e culturais organizados do ponto de vista de quem ensina. Os interesses dos educandos não são considerados na escolha metodológica e a perspectiva de formação humanista ensaja sujeitos morais capazes de cumprirem corretamente suas funções na sociedade. Em tal perspectiva teórica, a escola torna-se o *locus* privilegiado de transmissão do saber: “Embora as escolas sejam diferentes, não se ensinam porém matérias diferentes, mas sempre as mesmas de maneira diversa, ou seja, todas aquelas coisas

que podem tornar os homens realmente homens” (COMENIUS, *Apud* CAMBI, 1999, p. 289). Isso significa que os conteúdos devem ser repetidos com graduais e progressivos níveis de aprofundamento e reelaboração, de acordo com o nível em que o aluno se encontra. No entanto, é possível questionar: Quais as relações de reciprocidade e/ou controvérsias entre conteúdo e realidade social? Como os métodos, procedimentos e recursos didáticos podem favorecer a participação e a interação dos educandos com o conhecimento na formação do educador?

Nessa concepção pedagógica, apregoa-se uma sociedade harmônica e sem conflitos, propícia ao desenvolvimento da alienação pelo trabalho e da promoção das habilidades individuais. A educação se transforma em elemento de segregação e classificação entre os que sabem e os que não sabem. Então, como construir uma educação que tenha como referência o ser humano? Como se estabelece uma educação que realize as transformações necessárias para a autonomia? Pensar a construção de uma educação crítica em uma sociedade capitalista exige a superação da lógica desumanizadora do capital e a separação entre *homo faber* e *homo sapiens*, sob o entendimento de que a educação não se encerra no terreno estrito da escola, da sala de aula e da Pedagogia, mas constitui elemento da promoção da participação dos sujeitos nos movimentos da sociedade.

No contexto da reestruturação econômica e política da sociedade das décadas de 50 e 60, Paulo Freire, ao vivenciar as experiências de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular, busca transcender a formalidade do conteúdo “memorístico” e da metodologia centralizada na ação do professor. Quando denuncia, na *Pedagogia do Oprimido* (2001), a educação do colonizador como burocrática e anacrônica e propõe um paradigma de educação comprometido com a libertação de sujeitos considerados produtores de cultura por meio do diálogo, da conscientização, da politização e da emancipação tanto deles quanto do coletivo. Sob este prisma, a educação constitui uma prática social com fins de humanização, emancipação e transformação das relações sociais.

Portanto, para Freire, o ponto de partida e de chegada da ação didática é a realidade sociocultural e política em que os sujeitos estão inseridos. E pela ação dialógica educador e educando interagem, se comunicam e se conscientizam sobre a realidade, a problematizam e a transformam. É possível visualizar em Freire cinco passos metodológicos: 1. vivência e pesquisa - momento em que educador e educando exploram a realidade em suas diversas facetas e escolhem os temas geradores que serão trabalhados; 2. Escolha dos temas geradores - a

partir do “método dialógico”, educador e educando relatam suas vivências, dificuldades e problemas, definem as temáticas a serem discutidas e reelaboradas; 3. Problemática dos temas - diante das problemáticas, educadores e educandos, em constante diálogo, tecem considerações, relações e análises a fim de, criticamente, se perceberem imbricados pela temática, no mundo e com os sujeitos do mundo; 4. Conscientização - a partir das problematizações levantadas pelo grupo, o educador elabora a síntese e encaminha novos elementos teóricos e críticos acerca da realidade, buscando desvelar as contradições e conflitos que a encobrem; 5. Ação social e política - refere-se ao complemento do processo de conscientização, no qual se associam teoria e prática na ação social e política, configurando, então, uma práxis transformadora do sujeito e da realidade.

Do que se observa, a Pedagogia Libertadora rompe com a ideia do método único e da homogeneização, e introduz, pela dimensão político-social da educação, a perspectiva da diversidade e a centralidade da cultura como categoria de análise da realidade. Com essa abordagem didática, o fenômeno educativo apresenta-se como palco dos interesses em conflito na sociedade, daí o currículo constituir a expressão das práticas sociais, não se limitando às práticas formais de ensino, mas direcionando-se ao fazer cultural cotidiano, sob o envolvimento do movimento e das contradições inerentes à relação educador-educando-sociedade, pois

[...] todo homem (mulher), fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem (mulher) de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1989, p. 07-8)

Nessa esteira, o caminho para a construção da ação pedagógica não parte da lógica disciplinar de conteúdos, procedimentos e métodos didáticos unívocos e fragmentados; ao contrário, emerge das demandas dos indivíduos envolvidos no processo educativo, de forma que faz surgir vozes silenciadas, experiências escondidas e histórias não contadas que, no processo do ensinar/aprender, fomentam novas organizações e estruturas de pensar/fazer.

Essa concepção teórica e metodológica vem sendo adotada pelo curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPB, como uma tentativa de romper com a condição unívoca e fragmentada da formação do educador. Isso conduz a um processo de construção coletiva que busca estruturar o seu material didático com o objetivo de torná-lo elemento agregador e dialógico das relações educador-educando e conhecimento-realidade; da ação didática nas tríades: educador-tutor-educando, educador-ambiente virtual-educando, conhecimento-realidade-prática social.

Proposições teóricas e metodológicas para o livro didático da Licenciatura em Matemática a Distância

A modalidade de ensino educação a distância tem sido questionada como política de acesso ao ensino superior, pois se atribui a ela, como elemento negativo, a ausência da relação presencial entre educador e educando, o que redundaria em falta de qualidade nas aprendizagens. Todavia, é preciso perceber as possibilidades educacionais emancipatórias que as tecnologias podem oferecer aos educandos: para além de serem instrumento de democratização do acesso, podem favorecer a informação e o contato com conhecimentos historicamente sistematizados e o diálogo entre educandos e educadores que, embora geograficamente distantes, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes, contextos diferenciados e possibilidades imensuráveis de criação.

Trata-se de constatações empíricas que ainda carecem de investigação científica, mas que o exercício da docência no ensino superior e o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento que abrangem a formação do educador nos possibilita. E que apontam desafios que se impõem no contexto da ação didático-pedagógica, dentre eles: superar a perspectiva instrumental e o exercício da multidimensionalidade (CANDAU, 2008); ultrapassar os limites do campo disciplinar e (re)organizar os saberes em reciprocidades e diferenças. No campo da formação docente, especificamente do professor de Matemática, o desafio é vencer a segregação e/ou justaposição dos diferentes aspectos do conteúdo e propor a construção de saberes integrados, articulados e que contribuam para a formação multidimensional do profissional, ou seja, que contemplem as dimensões técnica, humana e político-social.

Nessa direção, o papel do educador na sociedade está diretamente ligado ao desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para os sujeitos sociais, sua ação e consciência, que pressupõe a transformação do ser e da sociedade. Para tanto, a prática pedagógica do educador requer explicitar as opções teóricas, metodológicas, filosóficas e políticas que fundam o ato educativo, isto é, fazer opções entre educação para a opressão ou para a libertação; estimular conhecimentos voltados à repetição ou criação; estabelecer metodologia que gera conformidade ou participação; forjar conteúdos que se voltam para a conservação da ideologia dominante ou para a crítica; fomentar ações de reprodução social ou de intervenção na realidade.

A educação a distância, nesse conjunto de possibilidades, mediada pelas tecnologias da informação, configura-se como uma tentativa de romper com a dimensão autoritária do processo educativo tradicional ao propor a construção dos conhecimentos a partir da prática social do educando, em que a problematização de temáticas constitui o elemento condutor do pensar elaborativo e colaborativo, em que os professores são corresponsáveis por construir pontes cognitivas entre o significado do conteúdo curricular e aquele compreendido pelo aluno, já que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2001, p. 30). O trabalho do professor, que muitas vezes se resume ao repasse de conteúdos sem estímulo à interpretação, à crítica e à criatividade dos alunos, na EAD deve representar um agente propulsor do diálogo, da interação e do desenvolvimento da autonomia intelectual, haja vista que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1998, p. 47)

Assim, os instrumentais didático-pedagógicos estão longe de ser neutros, já que portadores de concepções, valores e indicadores de práticas sociais e políticas. Portanto, ao se planejar a construção de materiais didáticos para a formação de educadores em Matemática é importante considerar as problemáticas que permeiam a área de conhecimento, os interesses e objetivos que se almeja e, fundamentalmente, o tipo de sujeito que se espera ou se quer formar e para que tipo de sociedade.

Tomando o diálogo como princípio filosófico da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, propõe-se compreender o ato educativo como uma ação dialógica³, como uma instância produtora de linguagem e formadora de subjetividades, que considera o inacabamento pertinente ao ser humano por este se constituir nas

relações sociais, históricas e culturais, em processos de escolarização, nas contradições e ambiguidades das memórias de si e dos outros. No entendimento dessa premissa e pensando o modo operante dos programas de formação de educadores que utilizam o instrumental das ciências da informação, docentes⁴ do curso de Licenciatura em Matemática propõem uma estrutura dialógica para a construção do livro didático pensada a partir de dois princípios: a concepção dialógica de Paulo Freire e a da Resolução de Problemas de Polya.

Para Freire (2005, p. 115), o diálogo se constitui na “relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica [...]”. Amor em Freire é entendido como ato político de compromisso de homens/mulheres com o mundo, como fundamento do processo de humanização e emancipação das pessoas chamadas a ser sujeitos da história. A humildade é a capacidade de entender que ninguém é superior a ninguém, pois o diálogo é incompatível com a supremacia; a humildade exige uma postura de horizontalidade na relação entre sujeitos e na construção e usufruto coletivo de direitos, bem como na assunção social de deveres. A fé é um *a priori* do diálogo, pela qual se acredita que o outro pode ser mais crítico e transformador, enquanto a confiança retrata a coerência entre o que se faz e o que se fala.

De modo complementar, a Metodologia da Resolução de Problemas de Polya pauta-se na ideia de que o educador deve favorecer o desenvolvimento progressivo da autonomia de seu aluno e a construção de diversas competências. Essa perspectiva emergiu e ganhou espaço em todo o mundo a partir da década de 1980, cabendo ao professor, nessa tendência, o papel de observador, organizador e motivador em torno do objetivo que se quer alcançar, em uma relação que se pretende dialógica entre ele e o aluno. A Resolução de Problemas tem espaço privilegiado no desenvolvimento do ensino de Matemática, mas esta não deve ser pensada apenas como instrumento para a resolução de problemas, sejam eles matemáticos, de outras áreas de conhecimento ou do cotidiano.

Para Campos e Nunes (1994), é necessário promover uma formação matemática não alienante, baseada no desenvolvimento de novas maneiras de pensar e da capacidade de criar estratégias, não fundada na reprodução de procedimentos mecânicos para a resolução de problemas do tipo padrão. Essa forma de trabalho com a Resolução de Problemas orienta-se pela apresentação de situações abertas que demandem dos alunos uma atitude ativa e um esforço na busca de respostas

para elas, promovendo novos conhecimentos, autonomia e capacidade crítica. Para Diniz (2001), a resolução de problemas está além do aspecto puramente metodológico, compreendendo uma nova visão do que é ensinar e aprender.

Além das duas perspectivas centrais do trabalho com a resolução de problemas, que correspondem à proposição e à solução de situações-problema, é fundamental a inclusão de duas outras ações: o questionamento da solução encontrada e da situação inicialmente posta, incorporando a perspectiva da formação do aluno para a prática do questionamento. Echeverría e Pozo (1998, p.15) destacam que não se trata apenas de ensinar o aluno a resolver problemas, mas de ensiná-lo a propor problemas,

a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado [. . .]. O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender.

Embora não tenha dirigido seu olhar especificamente para a área de Matemática, Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) ressaltam que o ensino tem se constituído em uma pedagogia de respostas (burocratizante e antidemocrática), no lugar de uma pedagogia de perguntas. Esses autores destacam que todo conhecimento começa pelo questionamento e, no ensino, tanto professor quanto aluno têm se esquecido das perguntas. O ponto de partida para a formação de um educador, em uma perspectiva libertadora, seria ir criando na prática com seis alunos o hábito de questionar, disso fazendo uma virtude. Ainda na visão desses pensadores, a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar, saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e que estimulam a sociedade. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta às ações que foram praticadas ou àquelas que podem vir a ser praticadas ou refeitas. É preciso que educador e educando descubram a relação permanente entre palavra e ação. Para termos um bom ensino, não são suficientes novos conhecimentos; é indispensável que possamos fazer novas e boas perguntas, redescobrir a relação dinâmica e viva entre a palavra posta em termos de pergunta, a ação e a reflexão. Considerando o contexto da Matemática, boas e novas perguntas corresponderiam a problemas matemáticos significativos - fruto da curiosidade ou da dúvida genuína - e fonte de desenvolvimento de novos conhecimentos.

No que se refere à construção do material didático, é fundamental que valorizemos a problematização, tanto em contextos do cotidiano quanto no interior da própria ciência. A metodologia, sob tal perspectiva, conduz o educando a questionar o problema, seus dados e as condicionantes do plano de resolução e das respostas obtidas. É possível pesquisar e compreender os conteúdos matemáticos; formular situações-problema e identificar problemas no dia a dia; desenvolver e aplicar estratégias para resolver uma grande variedade de situações vistas como um problema científico; verificar e interpretar os resultados relativos ao problema inicial e adquirir confiança em utilizar a Matemática de maneira significativa.

Tendo por base o pensamento do educador Paulo Freire e as formulações teóricas e metodológicas da Resolução de Problemas, a concepção de educação expressa na estruturação do material didático volta-se para a problematização e emancipação do sujeito, vista como um ato político, de coragem, no sentido de construção de um ambiente dialógico em que as ideias não se impõem - educador e educando, em diálogo, problematizam conteúdos e realidade, na percepção de que o trabalho educativo é com o educando e não sobre ele. A prática educativa constitui um processo de dialogicidade em que se objetiva a formação de sujeitos que ultrapassem a lógica teleológica e mecanicista, e que possam se inserir em contextos sociais e culturais diversos e diversificados nos campos do pensar e do fazer.

Entendemos que o material didático é uma expressão concreta do pensar e fazer educativo. A forma como é elaborado ou a exposição do conteúdo poderá indicar a concepção filosófica e ideológica de educação e as ideias que se defende e nas quais se acredita fazerem parte da formação daqueles educandos com que nos envolvemos. Para o alcance dessas proposições teóricas e metodológicas, o grupo de docentes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância (UAB/UFPB) optou por construir o livro didático do curso a partir da estrutura teórico-metodológica abaixo, criada com base nas discussões coletivas de estruturação do curso:

a) Situando a temática

É o primeiro item do texto didático e tem como objetivo apresentar a temática da unidade/capítulo de modo geral, situando-a em seus diversos contextos. Expressa os objetivos da unidade/capítulo ou tópico, habilidades, desempenhos,

desenvolvimentos intelectual e técnico, dentre outros; busca explicitar o que o educador/autor pretende alcançar com tal conteúdo. A leitura desse primeiro tópico pode motivar ou não a continuidade da leitura, pois ao apresentar a temática como a primeira ideia acerca do assunto a positividade torna-se necessária.

b) Problematizando a temática

Após apresentar a temática, o educador/autor buscará estabelecer relações do conteúdo da temática em tela com a realidade dos educandos (profissionais, sociais, educacionais, culturais etc.), por meio de reflexões e problematizações sobre os conteúdos. De modo geral, o conteúdo da unidade/capítulo é problematizado em seu contexto, cujo objetivo será motivar a curiosidade e a sensibilidade para o conhecimento da temática, fase seguinte. Dessa forma, torna-se importante apontar a aplicabilidade social dos temas em estudo, tanto para a vida cotidiana quanto para o desenvolvimento de habilidades outras; a importância do conteúdo para conhecimentos posteriores e até mesmo os limites da própria ciência. Por mais abstrato que possa parecer o conteúdo, é importante o educador/autor emitir significados sobre ele, tornando-o relevante. O cuidado, neste tópico, é não anteceder o conteúdo propriamente dito, mas falar sobre ele e seus contextos, sua importância e significados.

c) Conhecendo a temática

Aqui o educador/autor desenvolverá o conteúdo em seu conjunto, atendendo aos objetivos traçados e à percepção crítica da realidade social. Importa destacar que para facilitar a compreensão do educando o conteúdo deve ser exposto em partes (sem, contudo, fragmentar) e tratado por tópicos, de modo sequencial e relacional. Esses conteúdos precisam ser contextualizados e problematizados, para que configurem elementos impulsionadores de reflexão, crítica e criação. O educador/autor pode utilizar sua criatividade e lançar mão dos instrumentos da mídia visual, remetendo a elementos da arte, da comunicação, da cultura e da realidade local e global, o que torna o texto agradável e dialógico. Para que o conteúdo não se torne cansativo, mas seja prazeroso e significativo, podem

ser utilizadas caixas de diálogo com o objetivo de remeter a questionamentos, reflexões, aprofundamento do texto, tópicos de pesquisa, relação com assuntos anteriores, links, *sites* etc.

d) Avaliando o que foi construído

Este último tópico da estrutura didática do material remete o educador/autor, após estudo dos conteúdos pelos educandos, à reflexão dialógica entre educador-educando, tendo em vista o alcance dos objetivos e das habilidades planejadas, de modo que ambos possam perceber o que foi significativo para sua formação como professor de Matemática e busquem relacionar os elementos estudados com a sua realidade educacional. É importante uma breve síntese analítica dos objetivos gerais e específicos expressos nos conteúdos a fim de relacionar o que foi apresentado e solicitado nos itens anteriores às aprendizagens. É importante notar que nesse tópico é possível encaminhar a avaliação qualitativa e os processos de autoavaliação, como também referendar os instrumentos avaliativos (trabalho, pesquisa, prova etc.) realizados na plataforma do *Moodle* que possam oportunizar a autonomia e a emancipação dos educandos. Aqui nos cabe pensar o que realmente é significativo e importante apreender, quais os conceitos e formulações necessários para seguir com sucesso o curso e construir processos de pensar/fazer que possam gerar transformação social.

e) Ampliando seu conhecimento

Este é um tópico da “caixa de diálogo” pelo qual o educador/autor tem a oportunidade de chamar a atenção do aluno, incitando sua curiosidade para a necessidade da pesquisa e do aprofundamento de determinados aspectos do conteúdo. Dependendo da criatividade do educador/autor, este pode lançar mãos de perguntas reflexivas; lançar dúvidas; emitir parecer de outros autores; falar de discussões científicas que permeiam o tema na atualidade; expor controvérsias e contradições que se formaram ao longo da história da humanidade; lançar desafios e se utilizar de outras linguagens que possam levar o educando a buscar novas proposições.

f) Dialogando e construindo conhecimento

Trata-se de uma caixa de diálogo que possui, basicamente, os mesmos objetivos da anterior, com a diferença de que nesta o educador/autor faz proposições de motivação e valorização do alcance da aprendizagem. Ele busca diálogos entre educador-educando em que o conteúdo é a mediação da relação, parabeniza a continuidade e motiva-o a seguir com as pesquisas, indica outros caminhos, se possível, para a resolução do mesmo problema. Enfim, conversando ele conduz o processo de construção do conteúdo e o desenvolvimento da autonomia cognitiva.

Algumas conclusões inacabadas . . .

A formação docente pautada no diálogo estabelece a ousadia de se formar o devir, o que implica não se encastelar em dogmatismos, mas abrir-se ao novo. Nesse entendimento, a formação do educador-educando constitui-se mutuamente, enquanto sujeitos sociais inacabados. Pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária.

A perspectiva dialógica situa-se como contraponto à atual racionalidade sistêmica de boa parte desses programas em que os desenhos didáticos refutam ações de formação pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Para Freire (2005), o diálogo é o encontro entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, pois ao se dialogar e usar as suas palavras transformam o contexto social e a realidade. O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens/mulheres encontram seu significado enquanto sujeitos. Amparados na acepção freiriana, desenhos didáticos dialógicos pautam suas ações no seguinte movimento metodológico: investigação temática, tematização e problematização.

Os desenhos didáticos dos programas de formação veiculados em EAD carecem de pesquisa acerca da realidade social, cultural e educacional dos educadores e educandos, com amostragens que representem as distintas realidades (pública e privada) da educação. Isso descarta a possibilidade de réplica dos materiais didáticos sem minucioso estudo prévio.

A problematização dos conteúdos como elemento da estrutura didática representa a busca da superação da alienação pragmática, em favor da conscientização e emancipação dos educadores e educandos. Traz à luz os conhecimentos historicamente produzidos e a reflexão sobre os mesmos, situando o sujeito que se mobiliza mediado pelas transformações do mundo.

Entendendo as controvérsias inerentes ao próprio pensar e fazer educativo, a reflexão volta-se para a ênfase dada à prática educativa e pedagógica, a partir da concepção dialógica expressa nos ideais do curso de Licenciatura em Matemática oferecidos por intermédio da Universidade Aberta da Brasil na Universidade Federal da Paraíba, que vem atendendo às novas demandas de formação do educador. Pauta-se também na ousadia de ultrapassar os limites da profissionalização propriamente dita, dialoga com as diferentes concepções encarnadas na prática docente e busca construir proposições inovadoras de pensar e fazer o ensino da Matemática para além da metodologia das respostas.

Notas

- 1 Estas não tinham os objetivos de ensinar a ler e escrever, mas de familiarizar as massas camponesas com a doutrina cristã. (PONCE, 1983, p. 91)
- 2 Na história da Educação Brasileira, a concepção de educação funcional como transmissão de quem sabe a quem não sabe se efetivou nas práticas educativas escolares, tomando forma a partir das concepções pedagógicas da escola Tradicional (1954/1930), Escola Nova (1930/1945) e Escola Tecnicista (1945). Tais escolas construíram os fundamentos filosóficos e didáticos do fazer educativo baseado na concepção do “método único” defendido por Comenius, sendo possível encontrar práticas educativas que seguem, na forma teórica e metodológica, os princípios de uma ou outra tendência.
- 3 A ação dialógica é um elemento constitutivo da linguagem e da consciência ideológica. Sua ênfase está na importância da linguagem como fenômeno sócio-ideológico. É aprendida dialogicamente no curso da história.
- 4 Agradecemos a partilha dessa construção aos professores José Gomes de Assis, Rogéria Gaudêncio do Rêgo, Cibelle Castro de Assis, Antônio Sales da Silva, entre outros com os quais dialogamos.

Referências

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS, Tânia M. M.; NUNES, Terezinha. Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão* (org.). 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DINIZ, M. I. Resolução de problemas e comunicação. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org). *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 7ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1967.
- ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1985.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- UFPB. *Projeto político-pedagógico do curso de Matemática na modalidade Licenciatura a Distância*. João Pessoa: 2006. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/05/ppp_licenciatura_em_matematica.pdf. Acessado em: 20/12/2013.
- PEREIRA, Joyce Moraes. *Por que a matemática é o bicho-papão da escola?* Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.php?cod_per=37. Acessado em 04/01/2013.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto metodológico: tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo*. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

recebido em 6 set. 2012 / aprovado em 7 out. 2012

Para referenciar este texto:

JEZINE, E. Licenciatura em Matemática a Distância: concepções didático-metodológicas na formação de professores. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 81-97, 2012.

Políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e as mudanças nos cursos de Licenciatura

Initial and continuing training of teachers of basic education and the changes in the courses of Licentiate degrees

Romilda Teodora Ens

Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.
romilda.ens@gmail.com

Marciele Stiegler Ribas

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR/PPGE). Licenciada em Pedagogia. Bolsista CAPES.
marci.ribas@hotmail.com

Resumo

O estudo apresenta uma reflexão sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e, por consequência, as mudanças nos cursos de licenciatura. Ressaltamos, dentre muitos problemas da educação brasileira a serem enfrentados, a formação do professor e as condições de trabalho. Tais questões são observadas a partir de estudos sobre as políticas de formação de professores e de entrevistas com 22 docentes formadores dos cursos de licenciatura de uma universidade privada. Na conclusão, o texto elenca algumas contribuições desses docentes universitários referidas a sua formação inicial, ao apontarem para aspectos que alertam e confirmam a complexificação desse processo formativo. A análise da legislação educacional encaminha para a necessidade de que as políticas de formação de professores sejam “políticas de governo” e não programas para suprir a demanda do mercado.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura. Formação Inicial e Continuada. Políticas Educacionais. Professor da Educação Básica.

Abstract

This study presents a reflection about the initial and continuing training of teachers of basic education and, consequently the changes in the licentiate degrees. We emphasize among the many problems of Brazilian education to be faced, the teacher training and working conditions. These questions are observed from studies about the policies of teacher formation and from 22 interviews with teachers of licentiate degrees of a private university. In the text conclusion, some contributions of these university professors about the process of initial formation are mentioned. The aspects of training reinforce and confirm the complexity of teacher's formation. The analyses of the educational legislation shows the necessity to change the educational policies into “government policies” instead of having programs to fulfill the marketing demands.

Key words: Educational Policies. Initial and Continuing Training. Licentiate Degrees. Teacher of Basic Education.

Introdução

Refletir sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, implica pensar nas políticas educacionais voltadas a essa formação. Tais políticas trazem implicações tanto à formação docente quanto à prática pedagógica do professor na Educação Básica. No contexto das pesquisas, surgem várias discussões no que concerne à aproximação dos cursos de licenciatura com a Educação Básica que permitem inferir que a lacuna existente entre a universidade e a escola e as regulações emanadas das políticas educacionais ainda marcam sobremaneira a qualidade da formação desses professores. Além disso, as instituições de ensino superior não conseguem suprir a demanda existente por formação, principalmente as públicas, e há vagas para uma minoria. Mesmo com a exigência de formação inicial em nível superior definida pela Lei n. 9394/96 (LDB), os dados do Censo Escolar de 2011 mostram que muitos professores que atuam na Educação Básica ainda não a possuem: na Educação Infantil, apenas 56,9% dos docentes contemplam a exigência da lei em vigor; no Ensino Fundamental I, 68,2%; no Ensino Fundamental II, 84,2% e no Ensino Médio, 94,1%.

Diante desse quadro: demanda por educação básica e falta de formação dos professores, o governo federal, representado pelo Ministério da Educação, tem criado diversos programas de incentivo à formação docente, conforme ressaltam Gatti, Barreto e André (2011, p. 49):

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério de Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delinea uma política nacional de formação docente orientada pela *perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação*, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a *formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores*. (Grifos nossos)

É na perspectiva de responsabilizar-se e valorizar o profissional professor que o poder público brasileiro responsabiliza a CAPES (Lei n. 11.502/2007) pela

coordenação e estruturação de um sistema nacional de formação de professores, em todos os níveis de ensino, subsidiando o MEC na formulação de políticas educacionais. Nesse contexto, ampliam-se algumas propostas de formação inicial e continuada e criam-se vários programas de incentivo, constituídas como políticas de formação docente. (Quadro 1)

Programas de formação de professores	Ação dos programas
Universidade Aberta do Brasil Decreto n. 5.800, 08/07/2006	Promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD)
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ¹ (Parfor) Portaria Normativa n. 09, 30/06/2009	Conjunto de ações do MEC, implantadas pela CAPES, em colaboração com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES) para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB.
	Programa Pró-Letramento Dirige-se aos docentes do ensino fundamental e assegura a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática.
	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ² (Gestar II) Oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ³ (Pibid) Decreto n. 7.219, 24/06/2010	Fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira

Quadro 1: Programas de formação docente no Brasil

Fonte: Brasil (2006, 2009, 2010). Organizado pelas autoras, com base na legislação educacional – 2012.

¹ “O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados”. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 55)

² O GESTAR II, criado em 2004, substituiu o GESTAR I, criado em 2001.

³ O Pibid concede bolsas aos estudantes de licenciatura, propiciando a esses alunos a oportunidade de desenvolver trabalhos pedagógicos na escola pública. Ainda no processo de formação, o estudante vivencia o cotidiano da escola pública, aproximando os conhecimentos acadêmicos à prática.

No contexto dos programas federais, além das parcerias, estados e municípios também criam propostas de formação continuada no atendimento às

políticas educacionais. No Paraná, por exemplo, foi instituído o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE-PR) pela Lei 103/2004, posteriormente regulamentada pela Lei Complementar 130/2010. Essa proposta “estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”. (PARANÁ, 2012)

Esses programas representam iniciativas que procuram alterar a realidade brasileira, mas os problemas da educação brasileira a serem enfrentados são a formação do professor e suas condições de trabalho. Sob esse entedimento, questiona-se: As políticas formuladas para a formação de professores, no Brasil, assumem um posicionamento de busca da qualidade na educação? Essas políticas priorizam a qualidade ou as necessidades do mercado? Ou então, como nos alerta Maués (2011, p. 76),

A OCDE (2005) sustenta que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino, apesar de destacar, com propriedade, não ser esse o único fator decisivo no processo do ensino e da aprendizagem.

Diante de tais questionamentos, cabe ressaltar que a questão da formação de professores não pode ser concebida “como a única e isolada saída de nossos problemas” (ZAINKO, 2012, p. 171). As dificuldades enfrentadas na educação vão muito além de uma questão de formação, no entanto, esta não pode ser ignorada, pois, nos termos de Marcelo García (1999, p. 11), desde o final do século XX, “[. . .] a formação de professores está a transformar-se numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”.

Um dos problemas é, sem dúvida, a qualidade dos cursos de formação de professores, cada vez mais aligeirados e com currículos muitas vezes fragmentados. As deficiências na formação inicial acabam definindo um tipo de formação continuada marcada pela retomada de conteúdos básicos. No entanto, como nos orienta Imbernón (2002, p. 15), precisamos pensar uma formação que “transcenda a mera atualização científica, pedagógica e didática”. Para isso, cabe aos

processos formativos transformarem-se, segundo o autor, em “espaços de participação, reflexão e formação”, para que o professor compreenda as contradições da profissão e, ao adentrar os muros da escola, saiba conviver e ousar ações que superem as mudanças e as incertezas.

Diante dos problemas enfrentados nesses processos e cursos, consideramos importante discutir as políticas de formação de professores, para tanto ouvindo os docentes formadores dos cursos de licenciatura.

Políticas educacionais e formação de professores

As políticas de formação de professores emergem de questões educacionais, sociais e, principalmente, econômicas, conforme elucidam Amaral, Kehler e Ferreira (2012, p. 263), “As políticas educacionais, normalmente, referem-se a questões que não são estabelecidas a partir do contexto imediato, mas resultados de um processo histórico que abrange aspectos políticos, sociais, econômicos”. Com a aprovação da LDB 9394/96, os cursos de licenciatura ampliam-se para atender ao definido no artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Nessa política, identificamos duas vertentes: por um lado, é válido zelar por uma formação superior para atuar na Educação Básica, por outro, a aprovação dessa lei “[...] causou grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores”. (ENS; GISI, 2011, p. 31)

O cenário criado pela legislação desde a década de 1990, as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n.º 1/2002), e a promulgação do Decreto 5622/2005, que certifica na modalidade de Educação a Distância, deram o “tom” da expansão desses cursos, principalmente na Pedagogia. No entanto, é importante alertar que a formação de professores não deve “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico [pois seria] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...] educar é substancialmente formar”. (FREIRE, 2003, p. 33)

Na análise das políticas desse início de século para a formação de professores, temos que o Decreto n. 6.755/2009 institui a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”. Essa política conclama a participação da CAPES no acompanhamento dos cursos de formação inicial e continuada de professores, definindo suas responsabilidades com a formação dos docentes no artigo 11. Essa preocupação tem ficado mais no discurso que apela à qualidade da formação de professores, já que as práticas de formação permeadas por discursos progressistas continuam, no dizer de Imbernón (2009, p. 44), “etéreas e vacilantes”.

Realmente, o que precisamos é de uma prática de formação que atenda aspectos que Ens (2006, p. 14) indica como imprescindíveis: “aprender a ensinar, ensinando; aprender a pesquisar, pesquisando; criar o *habitus* científico e o *habitus* de ser professor”. Para a autora, “estas são algumas das maneiras de se articular ensino e pesquisa que possibilitam, ao futuro educador, construir e transformar a sua prática pedagógica, tanto nos anos iniciais de profissionalização docente como durante sua vida profissional e no processo de formação continuada”. Sobre formação continuada, Imbernón (2009, p. 44-45) orienta que essa “deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professor, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

O Projeto de Lei 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação (2011-2020), composto por 20 metas, destina 4 delas à formação de professores:

- Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze

anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

- Meta 18: Assegurar no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Nessas metas reside o desafio da educação do decênio. O atual contexto da educação brasileira não é favorável, tendo em vista que os números demonstram que mais de 735 mil professores não têm formação em nível superior. A complexidade da formação inicial se estende para a formação continuada, sendo um tanto quanto ousada a proposta de formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação (GATTI; BARRETO, 2009). Significaria oferecer formação continuada para mais de 1 milhão de profissionais do magistério.

No que concerne à valorização da profissão docente (metas 17 e 18), há um descompasso correlacionado à Meta 20, que trata do percentual do PIB¹ destinado à educação, pois este é definido em apenas 7%, valor insuficiente para, entre outras necessidades, prover a valorização dos profissionais. Com um investimento tão irrelevante, como reduzir as disparidades existentes nos salários dos professores, que variam muito de uma região para a outra? Nesse sentido, concordamos com Aguiar (2011, p. 277) quando pontua:

É salutar chamar a atenção para as dificuldades de implantação destas metas ao lembrar que a previsão de instituição do piso salarial e planos de carreira no ano de 2001 somente se concretizou em 2009 quando o piso, neste ano de 2011, atinge o valor de R\$ 1.024 para 40 horas de trabalho. Além disso, é digno de nota que nem todos os estados e municípios implementaram o piso, como também os planos de carreira, que deveriam ser instituídos até 2009, e que ainda se encontram na dependência da aprovação das Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais.

A formação de professores está presente nos debates sobre a melhoria da educação; no entanto, muitas vezes, “[...] atribuí-se unicamente ao docente a responsabilidade pela melhoria da educação e, em seguida, propõem-se programas de aperfeiçoamento que parecem desconhecer o sujeito como constituído socialmente e construtor do contexto social” (SOUSA, 2012, p. 116). Gatti,

Barreto e André (2011, p. 223) enfatizam: “A formação continuada de professores [...] pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde, como não tem respondido historicamente aos desafios da tarefa”. Outros fatores sociais, políticos e econômicos comprometem sobremaneira a qualidade da educação.

Concluindo com professores formadores sobre formação de professores

Diante da necessidade cada vez mais premente de formação continuada, talvez o caminho seja repensar a própria formação inicial de professores. Para tanto, valemo-nos da escuta atenta às contribuições de docentes formadores sobre o processo de formação inicial, entrevistando 22 professores de cursos de licenciatura de uma universidade privada do Sul do Brasil. A tentativa foi de analisar a formação propiciada no referido curso, pois “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. (IMBERNÓN, 2009, p. 18)

A maioria dos professores formadores, ao falar sobre a formação recebida nos cursos de licenciatura, indicou que o curso no qual atuam prepara os futuros professores para o trabalho docente na sociedade contemporânea:

Para formar o professor, as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, enfatizam a formação para a docência... (Professor 1).

[...] as dificuldades são em relação às condições sociais dos alunos, [...] no curso de pedagogia, têm origem em famílias normalmente pobres, [...] trabalham, não tem muito tempo para estudar... (Professor 9).

A formação hoje está centrada no como trabalhar na sala de aula e menos nos conteúdos, no curso de pedagogia, não se preocupam com o conteúdo. (Professor 11).

Os aspectos apontados pelos professores formadores alertam para a complexidade do seu processo de formação e para o impacto na constituição

da identidade e da profissionalização do futuro professor. Sobre a precarização da formação do licenciado, os professores enfatizaram a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos, da relação teoria e prática e da reflexão na/ sobre a prática.

[...] faltaria uma profundidade maior nos conhecimentos, o rigor no sentido filosófico mesmo, de ir mais as raízes, compreender, fazer as análises e a percepção dos nexos (Professor 1).

[...] articular melhor as diversas áreas do conhecimento, para que os próprios estudantes tenham condições de fazer essa articulação (Professor 9).

Falta pensar, para poder refletir, tenho que primeiro planejar minha ação (Professor 14).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997, p. 25) propõe uma prática reflexiva, insistindo na importância de um ensino ancorado na visão democrática e na educação como uma via de mão dupla, na qual educadores e educandos aprendem juntos, trocam conhecimentos: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O aprender a “ser professor” não dissocia a teoria da prática:

De modo geral, sobretudo quando se fala de atividades profissionais, o aprendizado é sempre, sempre inter-relacionado e complementar, você não vai aprender só teoricamente ou só na prática, então você aprender sempre na vinculação teoria-prática (Professor 1).

Trabalhar, dar aula, é só na prática, sempre com uma teoria aliada, porque a partir da teoria é que você vai verificar o processo de trabalho em sala de aula ... (Professor 7).

A dinâmica da sala de aula é prática, mas só que você precisa estudar as questões teóricas para entender e revisar sua dinâmica (Professor 10).

Acho que a prática é importante, mas a prática sem teoria fica solta, você não forma a práxis, [...] elas são indissociáveis (Professor 11).

Frente à complexificação da formação de professores, consideradas as inúmeras formações que um curso de Pedagogia proporciona (Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Pedagogo) e a formação que se oferece nos demais cursos de licenciatura, as pesquisas de Gatti e Barreto (2009) apontam que “ser professor” é estar em constante formação, pois a prática “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237). No âmbito da prática, Imbernón (2002, p. 64) ressalta a importância da pesquisa-ação como um “[...] processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática”. Esses são aspectos que nos auxiliam na tomada de consciência sobre as limitações sociais e ideológicas da própria profissão docente.

Os estudos sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores e as contribuições dos formadores mostram, não só a complexificação, mas também a diversidade de formação do professor, seja inicial ou continuada. Indicam ainda que o investimento por parte dos poderes públicos vem sendo considerável, mas que persiste um cenário de mais de 735 mil professores sem a formação exigida pela LDB de 1996. Mais que isso, não podemos nos omitir no que tange à reflexão sobre a qualidade dessa formação, pois nos últimos anos presenciamos o aumento de cursos de licenciaturas, principalmente a distância, em que a qualidade parece não ser considerada, não indo além de “treinamentos” que não atendem às mudanças e transformações por que passam as escolas.

Alcançar qualidade na educação exige pensar em “governo da educação”, que por sua vez, segundo Tedesco (2010), supõe uma mudança conceitual em que as políticas de formação de professores sejam políticas de governo, e não programas para suprir a demanda do mercado que só vêm a corroborar o “caos” que se perpetua na educação.

Nota

- 1 Produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer sejam países, estados ou cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc.). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia, com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região.

Referências

- AGUIA, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.) *Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiás: Autêntica, 2011. p. 263-284.
- AMARAL, C. L. de C. do.; KEHLER, G. dos S.; FERREIRA, L. S. Implicações da gestão escolar democrática no trabalho dos professores. In: LARA, A. M. de B.; DEITOS, R. A. (Org.) *Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas*. Cascavel: Unioeste, 2012. p. 263-290.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 67, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/diretrizes.php>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1403, de 9 de junho de 2003. Institui o sistema nacional de certificação em formação continuada de professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 110, 10 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=2108>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:decreto-no-5800-08062006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2336-leis>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Capes, no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a rede nacional de formação continuada dos professores da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 228, 30 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=2108>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 09, de 30 de junho de 2009. Institui o plano nacional de formação de professores de educação básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 jul. 2009, seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=2108>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jun. 2009. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.219-2010?OpenDocument>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Capes, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 set. 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 185, 26 set. 2011. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=2108>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BRASIL. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 12 nov.2012.
- ENS, R. T. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
- PARANÁ. *Programas e Projetos – PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional*. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#documentosoficiais>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba, *Diário Oficial*, n. 8262 de 14 de Julho de 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, *Diário Oficial*, n. 6687, de 15 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SOUSA, C. P. de. O trabalho docente: um estudo em rede de pesquisadores sob a perspectiva psicossocial. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 115-126.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010. p. 19-26.

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

ZAINKO, M. A. S. Gestão do conhecimento: o desafio da formação. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 165-177.

recebido em 10 out. 2012 / aprovado em 12 nov. 2012

Para referenciar este texto:

ENS, R. T.; RIBAS, M. S. Políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e as mudanças nos cursos de Licenciatura. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 99-112, 2012.

Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate

*Children's Education and curriculum:
Freire's contributions issue*

Adilson De Angelo

Professor Adjunto – Universidade do Estado de Santa Catarina;
Grupo de Estudos em Educação Infantil – Gedin/FAED/UEDESC;
Grupo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância – Nupein/UFSC.
adilsondeangelo@gmail.com

Resumo

Este texto advém do debate que tem procurado problematizar as questões da Educação Infantil no sentido que ela cumpra plenamente a sua função sociopolítica e pedagógica na educação e no cuidado da criança pequena. Como mote para a discussão aqui proposta, trabalham-se algumas questões sobre currículo, compreendendo-o como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam diferentes experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento, assim como os que foram produzidos historicamente pela humanidade. Em primeiro lugar, o texto situa o tema no conjunto das conquistas históricas da Educação Infantil. A seguir, discute e problematiza algumas questões do currículo no campo da Educação Infantil, tomando o universo freiriano como contribuição ao debate.

Palavras-chave: Criança. Currículo. Educação Infantil. Pedagogia freiriana.

Abstract

This work results from the discussion about Early Childhood Education and curriculum according to National Curriculum Guidelines. The aim of this study has been problematized by the questions of Early Childhood Education in the sense that it achieves the socio-political and pedagogical function in the education and in the early childhood care. We take some questions about curriculum as the initial point for the proposal discussion, which is understand as a systematic set of cultural practices that articulates different experiences and knowledge of children, their families, professionals and their communities as well as the knowledge historically produced by humanity. Firstly, this text intends to present the childhood education in the context of the historical achievements. Afterwards, we discuss and some questions about curriculum in the childhood education are problematized, taking the Freirian pedagogy universe as the main contribution.

Key words: Child. Curriculum. Early Childhood Education. Freirean Pedagogy.

Pretextos

Sem sombras de dúvidas, a Constituição Federal de 1988 marca o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e solidifica o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças. Nossas memórias nos informam que, na aquarela dessas conquistas, podemos identificar diferentes nuances e matizes marcadas pela grande participação dos movimentos sociais populares, reunindo mulheres, trabalhadores (as), militantes políticos (as) e, sobretudo, profissionais da educação. Ao longo da história, tais movimentos surgiram para atuar em torno de problemas estruturais e conjunturais que precisavam ser superados ou amainados. Nesses casos, a dificuldade de acesso da criança brasileira a uma Educação Infantil que a reconhecesse e respeitasse como sujeito de direitos configurou-se como problema a ser superado pela mobilização popular. (DE ANGELO, 2010)

Assim, nos últimos tempos, pensar a Educação Infantil no contexto brasileiro significa, necessariamente, dialogar com as questões suscitadas nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009). Somam-se a esse diálogo as discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, a eficácia dos serviços a elas destinados e a intensidade dos estudos e debates que nos informam das experiências que se vão desenhando nos espaços coletivos de educação/cuidado destinados à criança pequena. Desde então, o campo da Educação Infantil tem mobilizado diferentes atores no processo de elucidação das concepções de infância, criança, educação e cuidado, assim como das formas em que se darão as práticas pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A publicação de uma coletânea de textos organizados por Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares – “Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios” (1ª edição de 1999) – já chamavam a nossa atenção, naquela altura, para a necessidade de “documentar uma importante polêmica dos nossos tempos: currículo e Educação Infantil” (FARIA; PALHARES, 1999, p. 1). Os textos desta coletânea trazem e fomentam, direta ou indiretamente, discussões importantes sobre questões de currículo, formação de professores, gestão, participação das famílias e da comunidade, critérios de qualidade, avaliação de resultados, material didático, legislação, entre outros temas que envolvem essencialmente a

Educação Infantil. Pretenderam suas organizadoras que as reflexões daí advindas pudessem contribuir de “forma mais contundente, na formulação de políticas e práticas de Educação Infantil que respeitem os direitos das crianças” (op.cit., p.4).

Passados alguns anos, as questões problematizadas por esse grupo de autores ainda se apresentam bastante atuais. Por isso, continuamos atentos para que os nossos otimismo e utopias em relação à educação das crianças pequenas, sobretudo à sua educação em espaços coletivos, estejam presentes nas mais diferentes instâncias e agendas. A consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNsEI), fixada na sua primeira versão em 1999 e na sua revisão e atualização em 2009, foi importante no sentido de reunir as conquistas no campo da política, da produção científica e da vigilância dos movimentos sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p. 3)

Confirmando algumas questões já asseguradas em documentos anteriores, as DCNsEI propõem o entendimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que se configuram como estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

A criança, assim, é vista na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construída em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida *na* e sendo produtora *de* cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de ou percebido em sua concretude histórica.

É em torno deste movimento que temos observado o esforço de se pensar, no âmbito das diferentes redes municipais, as orientações educativas para a criança de zero a cinco anos que tomem por fundamentos básicos:

- i) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
 - ii) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 - iii) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
- (BRASIL, 2009, p. 8-9)

Ter em atenção esses princípios básicos, conforme determinam as DCNsEI, pressupõe alguns movimentos de ruptura com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como objeto de tutela, que precisa ser conduzida, governada, ajuizada, vigiada pelos adultos, estes, sim, os únicos detentores dos saberes, com poder de governar os tempos e de determinar as possibilidades de ser criança. Romper com essas concepções e práticas pressupõe adotar como princípio educativo, nas creches e pré-escolas, a construção de outros olhares e de outras escutas em relação às crianças. Significa tomá-las “como ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão de potenciais, direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e se desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas” (MOSS, 2002, p. 243). Uma criança que pode ser parte ativa no processo de criação de conhecimento, que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos; uma criança que se constitui protagonista “sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo”. (Id.ib.)

Currículo e Educação Infantil: o debate continua

Como poderíamos, então, pensar a questão do currículo na Educação Infantil levando em conta todas as questões anteriormente apresentadas? Que

sentido se tem conferido a esse termo nos saberes e fazeres da Educação Infantil no contexto em que nos encontramos? Aqui, somos desafiados a assumir o que orientam as DCNsEI:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 19)

Essas práticas se efetivam nas relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e também com os adultos, e que integram a construção de suas identidades. Daí decorre a exigência de que as vivências que se efetivam no cotidiano da Educação Infantil sejam conferidas de intencionalidade pedagógica, responsavelmente planejadas e frequentemente avaliadas. Um currículo que atenda à integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, e que as assuma como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que problematiza e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, nesse passo produzindo cultura. Um currículo, portanto, que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que reconheça a centralidade da linguagem no processo da criança dizer-se e dizer o mundo.

Nas suas experiências de aprendizagem, as crianças precisam ser reconhecidas e desafiadas em suas possibilidades criativas. É necessário que se tenha sempre em conta que há todo um mundo que se descortina e se apresenta a elas repleto de perguntas. Nas suas especificidades e interesses singulares, em busca de respostas, elaboram hipóteses e sentidos pessoais sobre si mesmas, sobre as coisas e sobre o mundo. Decorre daqui a necessidade de se pensar um desenho de currículo que seja capaz de problematizar os conceitos que emergem dos saberes oriundos das práticas e vivências das crianças, ao mesmo tempo em que considera a emergência de novos conceitos que garantam a apropriação ou a construção de outros conhecimentos. Implica um planejamento curricular que se preocupe com o interesse e a curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade de diferentes linguagens, na interação com o outro, na relação com a natureza.

Pensar na problematização ou na elaboração de conceitos em Educação Infantil não significa defender um currículo pautado no mero ensino de conteúdos, na perspectiva da escolarização. Aliás, somos contundentemente informados pelas DCNsEI (art. 11) da necessidade de rompimento com essa perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 12). Trata-se de pensar “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2).

É um ganho histórico o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, mas

seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR, 2003, p. 57)

Dessa reflexão decorre a necessidade de se propor, no âmbito das redes municipais, um posicionamento político e pedagógico acerca do currículo para a Educação Infantil que possa provocar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem as crianças (na interação entre elas, com os adultos e com o mundo) a se expressar e a se comunicar nas diferentes linguagens, à criação e organização de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflitos, ao acesso e à apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e que circulam em nossa sociedade. Um currículo que consiga articular as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens; que nos permita e nos desafie a pensar e a propor os tempos e os espaços da/na Educação Infantil como espaços-tempos de ser criança e de se viver a infância como tempo de direitos; que

nos leve a pensar o processo educativo- pedagógico para e com as crianças como processo de formação humana para a participação social e para a cidadania.

Contribuições freirianas ao debate

Ao olharmos para esses desafios curriculares construídos e assumidos no campo da Educação Infantil, podemos perceber que eles encontram eco nas inquietações freirianas de se pensar o papel e o lugar da educação na construção da humanidade do sujeito humano, considerando a sua vocação ontológica de ser mais. Como afirmamos em outras ocasiões (DE ANGELO, 2006; 2008), o pensamento de Paulo Freire traz fecunda contribuição para a emergência e consolidação de diferentes propostas de educação, desafiando a sua própria (re) invenção nas mais diversas experiências pedagógicas desenvolvidas em conjunto com crianças, jovens, adolescentes, adultos, homens e mulheres em diferentes partes do mundo. A confiança na possibilidade de uma cidadania planetária que as suas ideias apresentam tem sido assumida como ponto de partida para diferentes práticas educativas, escolares e não escolares.

Assumimos que as ideias apresentadas por Freire sustentam a afirmação de que a Educação Infantil, como espaço permanente de busca do ser mais, também pode ser compreendida como um momento da experiência dialética de humanização dos seres humanos que se dá na relação dialógica entre educadores e educandos. Como as próprias DCNsEI explicitam, a constituição desse espaço-tempo como um espaço-tempo infantil não afasta a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho que se comprometa com o cultivo dos valores da solidariedade, da amizade, da sensibilidade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres. Pois, parafraseando Paulo Freire, não importará com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora, a educação é sempre um processo a ser realizado com gente – pequena, crescida, homem, mulher, mas gente em permanente processo de busca. Gente em processo de formação, de mudança, de re-invenção, capaz de sentir, de amar e de querer saber. Por tudo isso, gente que pode ser sujeito da sua própria humanização.

Partindo da hipótese de que a Educação Infantil pode se constituir como o espaço/tempo de trabalho com as crianças, tendo delas uma visão de sujeitos de direito, de desejo e de conhecimento, parece-nos possível falar

de uma Educação Infantil cuja prática esteja fundada nos princípios de uma educação na e para a cidadania, com vistas à emancipação dos educandos; como processo que pode contribuir para a construção da humanidade do ser humano, que toma como objeto de preocupação “os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias”. (ROCHA, 2010)

Para Freire, na educação, “se seu compromisso é o da libertação, o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros” (FREIRE, 1987, p. 70). Por isso, a educação como quefazer humano, que ocorre num espaço e num tempo de interação entre os sujeitos-mundo¹, se pode afirmar como processo que, esforçando-se no sentido da desocultação da realidade, contribui para que o ser humano existencialize a sua real vocação: transformar-se a si próprio, transformando a realidade. É, portanto nesta

inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2002, p. 64)

Os horizontes pedagógicos, que aqui assumimos como um posicionamento político-ideológico e epistemológico, é que nos impulsionam a afirmar as possibilidades de contribuição do pensamento de Paulo Freire e da ação freiriana para a consolidação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que redimensione as finalidades dos processos educativos voltados às crianças pequenas. Nessa direção, confirma-se uma dimensão curricular que tenha como desafio garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A possibilidade de conferir à Educação Infantil essa dimensão problematizadora, que muito se aproxima do universo freiriano, pode significar afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Contrariamente, uma educação libertadora pode proporcionar um trabalho educativo com crianças pequenas fundamentado na criatividade que, estimulando a reflexão e a ação verdadeira dos educandos e educandas sobre suas próprias realidades, poderá ajudá-los a responder “à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 41). Nos termos das DCNsEI, é imperativo

considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 19)

Essa possibilidade, como também orienta Freire, acaba por exigir uma nova postura do educador, a quem não será permitido negar a sua contribuição para que as crianças - sujeitos-educandos - se constituam, cada vez mais, como protagonistas de direito, de desejo e de conhecimento; sem esquecer que o trabalho com crianças exige atenção “à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia* (...) [e que a sua presença] tanto pode ser auxiliadora como perturbadora da busca inquieta dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 78 - grifos nossos). Porque, acrescenta ele, a educação será sempre um processo realizado por gente, seja ela adulto, jovem ou criança... gente em processo permanente de busca.

Resulta daí a importância de que sejam dadas condições para a constante reflexão sobre a prática docente cotidiana, em termos pedagógicos, éticos e políticos, e para a tomada de decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças e suas singularidades. Assim, nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam para/com a criança pequena, há de se descartar,

desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. (ROCHA, 2010, p. 16)

Por outro lado, a crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização também não se identifica, como vimos até aqui, com qualquer negação da função de formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas possibilidades “de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual” (BRASIL, 2009, p. 9). Nas brincadeiras e nas interações, articuladas pelas diferentes linguagens, vivendo a sua dimensão de incompletude, as crianças vão protagonizando diferentes situações em que buscam articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Trata-se de promover o desenvolvimento integral da criança no mundo, com o mundo.

A experimentação e, conseqüentemente, a vivência da Educação Infantil como realidade que pode contribuir com a desocultação de verdades tornam-se imperativas para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo, transformando-o sempre que possível. Isto acaba por requerer e ser a resultante de um novo ângulo de visão sobre o conceito de infância que permita emergir uma imagem de criança vista em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (KRAMER, 1998). Isto é, a criança entendida como sujeito historicamente construído, mas não concluído. Por isso mesmo, um sujeito em processo permanente de busca do ser mais que, estando consciente da sua inconclusão, pode vir a ser protagonista da sua humanização, tornando-se cada vez mais gente.

Na continuidade da conversa ou... para seguir o diálogo

A pedagogia de Paulo Freire articula-se ao universo da Educação Infantil por propor um entendimento do sujeito humano nos seus desejos de liberdade, de autonomia, de querer saber, de poder esperar, na confluência com sua historicidade, com sua produção cultural e com sua sociabilidade. Ela procura ser a manifestação de que a inexorabilidade do futuro é a negação da própria História. E por isso mesmo é também anunciadora da humanidade do ser humano, como processo que abarca as ações, os pensamentos, os desejos do sujeito humano, adulto ou criança, mulher ou homem. É assim que a sua proposta educativa é anunciadora do sujeito plural, constituído de sujeitos capazes de projetar novas relações sociais necessárias à construção da humanidade do ser humano. Estas as razões de sua pertinência nos mais diferentes contextos, sobretudo naqueles em que imperam mecanismos de subordinação, exclusão, negação da vocação de ser mais. No trabalho com crianças pequenas, ela vem sugerir a composição de um espaço-tempo educativo no qual a criança seja constituída e constituinte de sua subjetividade e de seus conhecimentos, na afirmação de um ambiente de autonomia e cooperação.

“Quanto mais cultural é o ser, maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais” (FREIRE, 2002, p. 56). Para o patrono da educação brasileira, a ideia de infância pode ser assumida como um tempo contrário àquele que coíbe o sujeito humano na sua singularidade, negando a sua implicação na abertura ao novo, ao conhecimento a ser construído, repartido, reinventado. Bem ao contrário, com Paulo Freire é possível afirmar a infância como um espaço e um tempo biológico e cultural, propício à experimentação, à curiosidade indagadora, à busca de uma consciência que o inscreva no movimento permanente de alicerçar a esperança. Ousando ainda mais, podemos dizer que a infância confirma o pensamento de Freire de que o ser humano está “programado”, mas para aprender.

Em suma, as contribuições do pensador pernambucano são extremamente importantes no processo de compreensão do currículo da Educação Infantil como conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança pequena. Freirianamente falando, a Educação Infantil pode (e deve!) ser

um espaço-tempo capaz de garantir à criança a vivência de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. O direito de, sendo criança, ser gente mais gente.

Nota

- 1 Em seus escritos iniciais, Freire utiliza a expressão “homem-mundo” para dizer da necessidade de se “perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo” (FREIRE, 1981, p. 81). Atendendo ao desafio do próprio Paulo Freire de “recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem (pois) mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 2001, p. 68), este termo tem sido assim grafado quando, na perspectiva freiriana, a relação sujeito-mundo é problematizada.

Referências

DE ANGELO, Adilson. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006. Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100001&lng=en&nrm=abn>. Access on: 2 Dec. 2012.

_____, Adilson. Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Coleção Teses e Dissertações. Recife: Edições Bagaço, 2008.

_____, Adilson. A Educação Infantil no contexto dos Movimentos Sociais: duas leituras possíveis. Especiarias – Caderno de Ciências Humanas, Dossiê: Educação, políticas públicas e mudanças sociais. Vol. 12 e 13, nº 22 e 23, janeiro/junho 2010, p. 123-153.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* (24ª edição). São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (8ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia do Oprimido* (17ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Ação cultural para a liberdade* (5ª edição). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e Educação, in KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: Fios e desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 13 – 38.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). *Educação Infantil pós-LDB*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.
- MOSS, Peter. Recontextualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In MACHADO, Maria Lúcia (org.) *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PARECER CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado em 11 de novembro de 2009.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista IBERO AMERICANA de Educação*, nº 22, 61-74, 2000.
- ROCHA, Eloisa. *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

recebido em 21 out. 2012 / aprovado em 12 nov. 2012

Para referenciar este texto:

DE ANGELO, A. Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 113-125, 2012.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Violência escolar – em xeque a proposta de cultura de paz no ensino médio

Checkmating the proposed peace culture in school in as a policy to work with situations of violence

Flávia Cristina Silveira Lemos

Doutora em História e Mestre e Psicologia (UNESP). Professora nos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal do Pará.
flaviacslemos@gmail.com

Dolores Cristina Gomes Galindo

Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade de Mato Grosso.
dolorescristinagalindo@gmail.com

Resumo

O presente artigo versa sobre a política denominada pela UNESCO de educação para uma cultura de paz, pela qual jovens pobres do Brasil são dirigidos a projetos e programas de esporte, teatro, dança, música, lazer e profissionalização, nos espaços da escola, mediados por organizações diversas. Utilizam-se as referências de Michel Foucault para interrogar as práticas derivadas dessa política e criticar o que este organismo denomina de educação para a paz como maneira de lidar com as situações de violência e prevenir futuras guerras, revoltas sociais e dissidências políticas. Por fim, tentamos propor uma prática agonística voltada a romper com os trajetos estabelecidos e questionamos a possibilidade de trabalhar esteticamente, pela escola e pela educação escolar, em caminhos éticos e políticos com jovens.

Palavras-chave: Educação e Ensino Médio. Esportes e Lazer. Jovens e Cultura. Pobreza. UNESCO e Paz.

Abstract

This paper discusses the practices of UNESCO called education for a culture of peace, in Brazil, where poor youth are directed to projects and programs in sports, theater, dance, music, leisure and professional spaces in the school, mediated by various organizations. Used references to Michel Foucault to question the practices of UNESCO on this young and criticize this body calls for peace education as a way to deal with situations of violence and preventing future wars, social upheavals and other political dissidents. Finally, we try to propose a practical agonistic courage to break with these paths established and we wonder if it is possible to work in the aesthetically ethical and political paths with young people in school and for school education.

Key words: Education and Secondary Education. Poverty. Sports and Leisure. UNESCO and Peace. Youth and Culture.

Introdução

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi criada, em 1946, com a proposta de construir uma ordem mundial segura pela difusão de uma cultura que fomentasse a paz, preventivamente às guerras e às diversas situações de violência. Esse objetivo esteve relacionado às preocupações com os dois grandes conflitos mundiais da primeira metade do século XX e com os regimes totalitários que emergiram na época, nomeadamente o nazismo e o fascismo, além de guerras religiosas e civis que avassalaram várias regiões do globo, como se depreende dos excertos abaixo.

Desde 1948, a UNESCO vem acompanhando a evolução das agendas internacionais com uma missão específica: oferecer insumos concretos para a pacificação das relações internacionais. (UNESCO, 2002, p. 219)

A assembleia geral das nações unidas decidiu incumbir a UNESCO de levar a frente um movimento mundial de transição de uma cultura de guerra, de violência, de imposição e discriminação para uma cultura de não violência, de diálogo, tolerância e de solidariedade. Ou seja, à construção de uma cultura de paz. (op.cit., p. 171)

É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. (UNESCO, 2006, p. 97)

Este artigo tem como propósito pensar as práticas concretas derivadas da proposta de cultura de paz da UNESCO da maneira como foram utilizadas no Brasil, em especial na sua relação com os jovens que frequentam o Ensino Médio e que passaram a ser vistos como preocupação social em razão de cálculos políticos de risco/perigo de se tornarem violentos e de causarem prejuízos à defesa e à segurança da população. Objetiva-se questionar as relações causais mecânicas que se estabelecem sobre o tema violência, na escola pública, vinculando-a diretamente à pobreza e à juventude; concomitantemente, propõe-se colocar em xeque os projetos esportivos e de arte que são dirigidos aos estudantes do Ensino Médio, nos

fins de semana e nas madrugadas, nas quadras poliesportivas dos equipamentos escolares brasileiros em nome da promoção da cultura de paz.

É nesse contexto que, em meados da década dos anos 1990, a UNESCO decidiu concentrar seus esforços na temática da juventude que aparece, hoje, como o grande desafio para as políticas governamentais e para as escolhas realizadas pela iniciativa privada. (UNESCO, 2002, p. 220)

Cultura de paz e as escolas brasileiras

Projetos que oferecem esportes, lazer, cultura e artes aos jovens pobres têm sido chamados, no país, de Escola Aberta à Comunidade. “Não por acaso, portanto, o Programa *Abrindo Espaços* tem três focos: o jovem, a escola e a comunidade” (op.cit., p. 201), que pretende

Manter o jovem em atividades lúdico-recreativas é mantê-lo afastado das situações de risco e perigo. Mas além de preventivo, o Programa tem uma perspectiva transformadora ao pretender modificar as relações dos jovens com a escola, dos jovens com os próprios jovens e dos jovens com as comunidades onde vivem. (op.cit., p. 202)

De certa maneira, tais programas têm em comum a intenção de fomentar a designada cultura de paz propalada pela UNESCO em parceria com os ministérios da Educação, dos Transportes, da Justiça, da Cultura, dos Esportes, da Saúde e do Desenvolvimento Social, de forma mais intensiva na última década.

A UNESCO tem a convicção de que a cultura pode combater a pobreza, a ignorância e a violência. Basta construir os mecanismos adequados, os quais devem ser elaborados e implementados por todos. [...] Conceber a cultura como instrumento do desenvolvimento humano significa entendê-la como chave para a construção e a manutenção da paz, em cada esquina da América Latina. [...]. (op.cit., p. 199)

A tônica desses projetos envolve uma série de questões como a prevenção ao uso de drogas pelos jovens, o incentivo aos estudos e a diminuição das taxas de evasão e reprovação escolares; a busca por minimizar indicadores de letalidade entre os jovens estudantes moradores de bairros classificados como periféricos e por mobilizar a relação do estudante do Ensino Médio com a sua comunidade e família em direção ao aumento das taxas de escolarização de todos estes segmentos. Visam ainda a redução da violência como forma de socialização entre os alunos jovens e também romper com as situações de depredação do patrimônio das escolas, entre outros alvos de uma política articulada por organismos governamentais e não governamentais locais, regionais, nacionais e internacionais.

A ideia central do Programa é estimular a abertura das escolas nos fins de semana e disponibilizar espaços alternativos que possam atrair jovens. Essa estratégia resulta da observação de experiências bem-sucedidas, em vários países, onde o trabalho com jovens, nas dimensões artísticas, culturais e esportivas, constituiu excelente forma de prevenção à violência. (op.cit., p. 201)

A criação de grupos de dança, de música, de teatro e de esportes, e de atividades como gincanas e produção artesanal, podem, de acordo com a UNESCO, abrir nas escolas oportunidades para os jovens pobres se afastarem das drogas, dos furtos e da violência, assim como enfrentar o baixo desempenho nas atividades curriculares, estimular uma profissionalização mais qualificada e apoiar a redução da pobreza e das desigualdades de gênero, raça, etnia e de outras formas de discriminação social e econômica no Brasil atual.

Por outro lado, preciso estar alerta para a predominância do critério economicista na educação, que é uma tendência geral do processo de globalização. A educação de adultos não pode dissociar a mão de obra de uma visão humanista das relações sociais e econômicas. Não pode dissociar competência de cidadania. (op.cit., p. 16)

A UNESCO (op.cit., p. 236) ainda destaca que “a democratização das oportunidades de educação é indispensável para abrir oportunidades de crescimento

para a juventude”. E um dos desafios desse processo, para os assessores do organismo internacional, é a formação continuada dos docentes do Ensino Médio, em especial quanto ao foco em estratégias de criação de práticas de melhoria dos currículos dos cursos de formação de professores nos quesitos de promoção da equidade e de redução de discriminações sociais e econômicas no Brasil atual.

Em sociedades tão feridas pela pobreza, a política social é um ator estratégico do futuro. Se a sociedade em seu conjunto tem uma visão apropriada do papel que lhe cabe, e se há políticas adequadas, gerenciadas de forma efetiva, sua contribuição pode ser fundamental. Se, ao contrário, a visão é errônea e dá lugar a políticas limitadas e isoladas, a deterioração social continuará aumentando com grave risco de implosão. (UNESCO, 2008, p. 121)

Programas sociais como o Bolsa Escola fazem parte das estratégias de promoção da cultura de paz, pois vinculam a escolaridade à profissionalização, à oferta de arte, esportes e lazer associada ao fortalecimento de vínculos comunitários e familiares e à geração do que os trabalhadores sociais denominam renda básica, o que, potencialmente, resultaria no aumento de desempenho escolar de jovens matriculados no Ensino Médio. O Programa oferecido pelo Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil é elogiado pelos assessores da UNESCO como dispositivo redutor da violência na vida dos jovens, incluída a cometida por eles. O dispositivo constitui:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) também executa, na parceria com a UNESCO, outros programas: “Rumo à escola”, “Educação e Segurança no Trânsito em Escolas do Ensino Médio” e “Mídia cidadã”, com vistas a diminuir as situações de morte e violência ligadas aos acidentes de trânsito cometidos por jovens. Esses programas acontecem nas escolas de

Ensino Médio brasileiras, “oferecendo consultoria e orientação educacionais para o desenvolvimento de atividades em sala de aula” (op.cit., p. 194), sob a justificativa de que

Falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática, quais sejam: Participação; Igualdade, Respeito aos Direitos Humanos; Respeito da diversidade Cultural, Justiça, Liberdade, Tolerância, Diálogo, Reconciliação, Solidariedade, Desenvolvimento e Justiça Social. (op.cit., p. 175)

Ao falarmos dos valores essenciais à vida democrática, estamos falando dos valores ligados à cidadania em seu conceito mais amplo. Ser cidadão é participar na produção e no usufruto dos bens que uma sociedade produz, é ter acesso aos meios que uma sociedade produz, é ter acesso aos direitos humanos e sociais básicos, é ter seus direitos respeitados. (op.cit., p. 175)

No uso das táticas de comunicação para a cidadania, tanto no aspecto da educação de trânsito quanto no de aproximação dos jovens com a escola, a família e a comunidade, em prol da redução da violência e da construção da democracia participativa, a UNESCO vem articulando as relações entre agências de comunicação, Ministério da Comunicação e organizações governamentais e não governamentais com a proposta de criar redes de reciprocidade, solidariedade e humanismo nos marcos de uma política de educação para a paz. O objetivo principal é prevenir atos de envolvimento com o consumo e venda de drogas e outras formas de infração que venham a afastá-los da escolarização, da família e da comunidade a que pertencem.

Nesse sentido, jornais feitos por jovens nas escolas, apresentação de peças teatrais na televisão e de espetáculos de grupos musicais em rádios comunitárias com a participação da juventude, de associações de bairro e de professores são iniciativas que vêm ganhando popularidade com o fomento da UNESCO e de universidades, ONGs, fundações, institutos, projetos e programas brasileiros.

Os meios de comunicação têm a capacidade de despertar a discussão pública sobre o tema. Eles também são responsáveis para

que a informação que circula pela sociedade observe os princípios dos direitos humanos e as diversas recomendações internacionais sobre o assunto. Desta maneira, governos nacionais, organismos internacionais, instituições financeiras, sociedade civil e meios de comunicação podem somar forças para propor soluções criativas – coerentes com os contextos domésticos – ao desafio da violência juvenil. (op.cit., p. 242)

A educação para a paz não é uma solução para o que se chama violência e prevenção de guerras, mas um modo de problematizar determinados acontecimentos e remetê-los a um conjunto de práticas sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas, educativas, comunitárias, familiares e de jogos diplomáticos internacionais. Cabe desnaturalizar o que se chama de cultura de paz e colocar a paz na cifra da guerra, interrogar como em nome da paz são feitas batalhas e fomentados confrontos específicos que são lutas históricas de saberes e de poderes numa correlação de forças dinâmicas que atravessa as escolas, as comunidades e as famílias para além dos corpos dos jovens, ganhando materialidade na disputa entre as nações por medições de economia política, em contextos de liberalismo meritocrático.

Assim, a educação passou a ser um dispositivo em que as práticas internacionais realizam certa política da existência e, nesse passo, no âmbito dos equipamentos educativos, subjetivam estudantes, professores, orientadores e trabalhadores da escola com vistas a criar uma cultura de paz que não passa de uma tática de segurança e de defesa da sociedade utilitarista.

Aportes de Foucault

Os trabalhos e pesquisas de Michel Foucault (2008a) nos auxiliam a indagar a respeito dessas práticas de governamentalidade, de governar e ser governado, de constituir tramas e jogos de instauração de verdades no campo da política e, portanto, da vida da população, gerando uma economia calculada e administrada utilitariamente para gerar lucros e promover racionalidades de segurança.

Por essa palavra governamentalidade, eu quero dizer três coisas.
Por governamentalidade, eu entendo o conjunto constituído

pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, eu entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, conduziu incessantemente, durante muito, muito tempo, à preeminência desse modelo de poder que se pode chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina etc. [...] enfim, por governamentalidade, eu acredito que seria preciso entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, como se viu pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1979, p. 277)

No Brasil, os professores do Ensino Médio podem ser transformados, com os estudantes e com outros trabalhadores, em corpos úteis, dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 1999) pela escola e por outros equipamentos adestradores e agenciadores de vigilâncias, exames, controles dos corpos no tempo e no espaço, sanções normalizadoras e gestões mecânicas dessas tecnologias disciplinares em nome da cultura de paz. Referimo-nos às liberdades reguladas, no plano do neoliberalismo, pelo entrecruzamento da economia política com os direitos humanos, sob a soberania jurídica do Estado Democrático de Direito atual e a batuta da UNESCO e de seus chamados parceiros.

Foucault (2008b) já havia analisado como a noção de paz foi evocada para tratar da guerra e da violência e como o contrato social não era suficiente para evitar violências, já que os direitos não iam acabar com as disputas, apenas lhes provia um enquadramento jurídico de lei, norma e sangue, por conta das práticas racistas em jogo na defesa da sociedade contemporânea.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualifi-

cação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (FOUCAULT, 1999, p. 304)

Desse modo, podemos interrogar os projetos e programas que no Brasil são financiados e/ou assessorados pela UNESCO quanto a seus efeitos na vida dos jovens e nos espaços escolares do Ensino Médio. Podemos perguntar como a guerra opera na cifra da paz nesses espaços e o que essas batalhas produzem. Também podemos nos perguntar, no caso da formação dos professores e dos currículos pautados em tais projetos e programas, sobre a forma como constituem determinadas subjetividades denominadas de pacificadas e como as engendram como tal.

A disciplinarização dos corpos por meio de atividades esportivas e artísticas, de lazer e cultura, de educação e profissionalização pode ser uma prática de enquadramento subjetivo e lucrativo em tempos de sociedades neoliberais que visam tornar a escola um espaço de geração de renda e de juventudes obedientes e produtivas. Essas atividades, de maneira geral, têm sido ligadas às práticas disciplinares pelo Estado governamentalizado tanto em instituições quanto em meio aberto, em projetos voltados para jovens como oficinas culturais em praças, quadras poliesportivas, ginásios, ruas, escolas e clubes.

A disciplina às vezes exige a cerca [. . .]. A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada. [. . .] Mas o princípio de clausura não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. [. . .] Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 1999, p. 123-125)

Vale destacar que repartir os corpos de jovens em espaços específicos e regular sua circulação em determinados tempos e lugares, com o uso da cultura da paz e em nome de sua promoção, é uma forma de forjar docilidade política pelo uso intensivo de mecanismos disciplinares e de vigilância social. Separar e filtrar as multidões para evitar revoltas e dissidências tem sido uma estratégia de controle

social e econômico utilitarista que tem na UNESCO e em diversos organismos de fomento, sob a capa de instituições e projetos bem intencionados e do baluartismo da democracia regulada.

A vinculação determinista entre juventude e violência também é algo que deve ser questionado e pensado pela escola e pelos professores do Ensino Médio, em vez de ser aceita em nome da obediência às prescrições da UNESCO e de seus promotores no Brasil atual. Ora, mas de que modo docentes e escolas, jovens, comunidades e famílias podem colocar em xeque as receitas da UNESCO e dos aparatos governamentais brasileiros?

Para Foucault (1979), as relações de poder, saber e subjetivação são dinâmicas, móveis, microfísicas; perpassam os corpos em exercícios permanentes e regulares de assujeitamento e de táticas de expansão de habilidades, cognições, produtividade e capitalização/administração técnica do tempo. O mesmo autor analisou que onde há relações de poder-saber há resistência, como um diagrama entrecruzado de agenciamentos de forças em relação constante e mutação simultânea de regimes de visibilidade e de dizibilidade, compondo mapas provisórios em que nos situamos como subjetividades que não se colam nas tentativas de especialistas de projetos que buscam nos controlar

Novas questões para não concluir

Resistir em meio às tentativas de captura e cooptação implica dobrar as forças de outras maneiras, deslocá-las em meio às batalhas experimentadas, produzindo liberdade no mesmo instante em que efetuam mecânicas de controle dos nossos corpos. Os mesmos mecanismos constituiriam dispositivos de resistência a ser utilizados como deslocamento de forças entre os corpos e, nos entremeios da política afirmativa da vida, um meio de fazer da arte, dos esportes, da cultura, da literatura e do lazer estratégias de uma estilística da existência que inquieta e move territórios disciplinares para a dispersão do imprevisível e da subjetivação que não obedecem a cartilhas de organismos e ministérios, muito menos de bancos e agência econômicas securitárias?

Como pensar, por exemplo, a arte como um dispositivo em um plano estético, imanente ao ético e ao político, a partir de experiências que poderiam ser definidas como uma clínica em nome da vida, da afirmação da vida? Mas que vida? Uma vida

não fascista, produzida nos encontros entre os corpos e no acolhimento da diferença em meio às aberturas que são tecidas, nas bifurcações que são tramadas, nos ensaios e experimentações efetuados a partir do plano dos afetos e intensidades.

Arte enquanto estética implica estabelecer encontros sem cartilhas e sem rumos prévios a alcançar, pois só poderemos falar dos encontros a partir de uma ética da experimentação e não por uma medida ou valor anterior ao encontro. Assim, propor uma ética - e não uma moral - para os jovens poderia ser uma prática de não enquadrar subjetividades em crivos prévios e também de não normalizar corpos, muito menos ditar regras ou impor modelos prontos e acabados; poderia, sim, ser uma prática que buscar criar territórios porosos, criar tensões no que está cristalizado, abrir janelas, interrogar o que parecia dado, constituir campos de possíveis, tentando fazer a vida pulsar.

A noção de arte só interessa como estética da existência, pois é na criação de maneiras de pensar e agir que a mesma se torna um disparador e um mecanismo de formulação de perguntas, e não de respostas, que se dão em meio aos agenciamentos e composições imprevisíveis significa abandonar as cartilhas prontas. Nesse sentido, tratamos de um jogo gerador de acontecimentos insólitos; falamos da instalação de um exercício de criação de paisagens em que se possa morar e habitar provisoriamente, sem colar-se ou colar os corpos em quadros idealizados. Trata-se de confeccionar um campo de ações disruptivas com os traçados padronizados, a partir de uma estratégia de intensificação de perguntas-problemas que não eram receitas e técnicas de modelagem, mas fuga à modelagem e às receitas e um convite à invenção constante. Propomos fazer da vida não uma cultura de paz, mas uma produção de forças que nos faça sonhar e rachar universos dados, supostamente naturais, e nos descolarmos de formas prontas para viver, sentir, pensar e agir, instituindo outros caminhos que não estão em relatórios de organismos multilaterais.

Ir ao cinema, pegar o ônibus, atravessar a rua, observar as placas, pedir algo na lanchonete, pagar o salgado e o suco degustado, folhear as revistas e gibis nas bancas, sentar na praça, entrar no parque e no circo, visitar um museu, conhecer a universidade. . . experiências de cidadania das quais muitos jovens são e foram excluídos e privados pela administração tutelar é uma aventura de estranhamento da cultura de paz e da educação disciplinadora.

Como nomadizar na cidade, sem eira nem beira, sem mapa nem guia, sem roteiro e rotina, sem dizer para onde quer ir e ninguém dizer a você para onde ir? Estética, ética e política?

Nesse aspecto, vale à pena perguntar do que se é capaz, deslocar as questões e as respostas, pois ensinar é mover. Como agente cultural, fazer a existência conjuntamente com as escolhas políticas. Perturbar o que parece inerte e cristalizado. Rever o que passou e o que foi feito. Exercitar a confiança e a reciprocidade na amizade filosófica, em uma rede de trocas sociais e de sabedoria, e jamais perder-se de vista. (FOUCAULT, 2010)

Referências

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e Punir: história do nascimento da prisão*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- UNESCO. *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas/SP: Papyrus - Brasília: UNESCO, 1997.
- _____. *Construção e identidade: as ideias da UNESCO no Brasil*. Brasília: Jorge Wertheim/UNESCO, 2002.
- _____. *Por uma economia com face mais humana*. Brasília: UNESCO, 2003.
- _____. *Relatório Jacques Delors. Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2006.
- _____. *Mais ética, mais desenvolvimento*. Brasília: UNESCO, 2008.
- REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos/SP: Claraluz, 2005.

recebido em 21 set. 2012 / aprovado em 20 nov. 2012

Para referenciar este texto:

LE MOS, F. C. S.; GALINDO, D. C. G. Violência escolar – em xeque a proposta de cultura de paz no ensino médio. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 129-140, 2012.

Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê?

Learning assessment in higher level: To evaluate for what?

Eniel Espírito Santo

Doutor em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER
enielsanto@gmail.com

Luiz Carlos Sacramento da Luz Luz

Filósofo. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER
luizluz@globo.com

Resumo

Em todas as modalidades de ensino, a avaliação das aprendizagens é amiúde um elemento crucial, seja pela incompreensão de seus objetivos, seja pelo sentido autoritário de que se reveste, ou ainda pelo forte caráter subjetivo intrínseco ao processo avaliativo. Neste artigo, tem-se por objetivo refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem no nível superior na perspectiva da retroalimentação da práxis educativa do professor universitário. A metodologia utilizada é um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de dados. O estudo conclui que o processo de avaliação das aprendizagens, como parte do ato pedagógico, deve contemplar ampla variedade de instrumentos, visando possibilitar ao docente investigar se as estratégias didáticas utilizadas resultaram no êxito do processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer subsídios para a reavaliação de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Ensino Superior. Retroalimentação.

Abstract

In all the methods of teaching, the evaluation of learning is often a crucial element, be it by the misunderstanding of their objectives, be it by its authoritarian sense, or even by the strong intrinsic subjective to the evaluation process. This article is a reflection on the process of learning assessment in higher level in the perspective of feedback of educational praxis of university professor. The methodology used is an exploratory descriptive study, of a qualitative nature that uses the bibliographic research as source of data. The study concludes that the process of evaluation of learning as part of the pedagogical act should contemplate wide variety of instruments in order to make possible to the academician to investigate whether the didactic strategies used have resulted in the success of the teaching-learning process and also to provide subsidies for the re-evaluation of their pedagogical practice.

Key words: Evaluation. Feedback. High Level Teaching. Teaching-Learning Process.

Introdução

A avaliação das aprendizagens tem sido considerada o calcanhar de Aquiles em todos os níveis de ensino, pois são muitos os conceitos divergentes, e até mesmo equivocados, que têm norteado o ato de avaliar na educação. No entanto, no ensino de nível superior esta questão assume proporções dramáticas, na medida em que a rápida expansão do ensino superior tem exigido um quantitativo cada vez maior de docentes, nem sempre qualificados e responsivos, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, em cujo contexto entendemos que se insere a avaliação das aprendizagens.

Ainda que não se possa generalizar, percebemos em nossa prática educativa que muitos profissionais que atuam como professores universitários têm verdadeira ojeriza à discussão de tópicos pedagógicos dessa natureza, por entendê-los como perda de tempo e “pedagogismos” de pouco valor prático. Assim, continuam repetindo no dia a dia de sala de aula as práticas avaliativas que vivenciaram no seu próprio processo formativo, desconsiderando as exigências que a contemporaneidade impõe a todos, educadores e educandos.

Não é exagero afirmar que tais exigências demandam do professor universitário uma postura proteana em sua carreira docente, visto que na mitologia grega Proteus era uma divindade que possuía o dom de prever o futuro e a capacidade de transformar sua forma física ao comando da própria vontade. Paralelamente, os professores universitários necessitam atentar para as mudanças e transformar continuamente sua práxis pedagógica, independentemente de quão enfadonhas talvez pareçam tais discussões.

Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar a maneira como concebemos nossa prática de avaliação das aprendizagens, pois esta não deve ser considerada como elemento isolado, a ser praticado somente em determinadas períodos previstos no calendário acadêmico; antes, precisa ser encarada como um componente crucial do ato pedagógico que tem o objetivo de oferecer subsídios para tornar o ensino e a aprendizagem produtivos e satisfatórios, tendo em vista os resultados esperados, como apropriadamente defende Luckesi. (2011)

Tal abordagem é contundente e nos remete a uma mudança de paradigma. Considerada a avaliação um componente intrínseco ao ato pedagógico, quebramos a barreira imposta pelos exames tradicionais, historicamente tratados como punitivos e apartados das ações de planejar e ministrar aulas. Com esse

pano de fundo, o presente artigo propõe discutir a seguinte pergunta-problema no âmbito da docência universitária: como a avaliação da aprendizagem pode constituir um instrumento de retroalimentação da práxis educativa do professor universitário? Temos por objetivo refletir sobre o processo de avaliação no nível superior de ensino, buscando debater os conceitos equivocados dessa temática à luz da realidade dos paradigmas que norteiam a educação do século XXI.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de dados e se justifica pela imperativa necessidade de ponderação da prática avaliativa do docente de nível superior, visando incentivar a utilização dos resultados da avaliação das aprendizagens como *feedback* ou retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Paradigmas contemporâneos da educação superior: foco na avaliação

Buscando responder às constantes mudanças globais, os sistemas educativos atuais e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm procurado nortear suas ações a fim de traçar objetivos comuns, como expressos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, 1990), bem como na *Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI* (Paris, 1998). Tais documentos expressam claramente que as instituições educativas devem constantemente adequar-se às rápidas mudanças da sociedade, questionando-se permanentemente sobre os motivos pelos quais educam, como expresso por Perez Lindo. (2010)

A Declaração de Jomtien faz um convite para concentrar-se nas aprendizagens, indicando em seu artigo 4º a necessidade de definir, “[...] nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.” Adicionalmente, esclarece que “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição dos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimentos dos requisitos para obtenção do diploma.” Não seria este um requisito também para a educação no nível superior? O foco deve ser a aprendizagem! Não implica isso numa postura no ato de avaliar? Acreditamos que sim.

A mesma ideia também é reforçada na Declaração de Paris, que em seu artigo 9º avalia que, “[...] num mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma na educação superior que tenha seu interesse no estudante [...]” Para Peres Lindo (2011), isso nos coloca diante de uma crise paradigmática, já que o estudante de hoje tem acesso a uma explosão de informações atualizadas na rede global da internet, enquanto os planos das disciplinas do nível superior, muitas vezes enciclopédicos e fragmentários, preocupam-se em transmitir informações que os alunos conseguem facilmente e quase em sua totalidade no mundo virtual, aqui incluídas as bibliotecas eletrônicas especializadas que podem ser acessadas de qualquer lugar do mundo. Deveras, hoje o ciberespaço contém o maior e mais diverso sistema de informações de todos os tempos, muitos deles acoplados a programas educativos. Como o ato de avaliar insere-se neste contexto de ciberespaço? De que forma incentivar a pesquisa em detrimento do plágio acadêmico tão comum em nossas universidades? O fato é que os docentes universitários não podem esquivar-se de tais questões.

Adicionalmente, Delors (2006), ao escrever para a UNESCO o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, publicado em livro sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, aporta à discussão a necessidade de os sistemas educativos buscarem o desenvolvimento de competências relacionadas aos quatro pilares da educação, a saber: o aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos necessários à compreensão; aprender a fazer, agindo e intervindo em seu meio; aprender a viver juntos, pois a essência da vida humana dá-se no contexto social, e, finalmente, aprender a ser, isto é, o desenvolvimento do ser humano na sua plenitude. Esses pilares da educação são aplicáveis a todos os níveis de ensino com o fito de capacitar o educando para, ao longo de sua vida, aproveitar-se de um ambiente educativo em constante ampliação.

Nessa abordagem, percebemos que a educação superior historicamente manteve-se atenta ao desenvolvimento das competências relacionadas tanto com o aprender quanto com o conhecer, pois ensino e pesquisa são funções intrínsecas à gênese da universidade. Todavia, o desenvolvimento de competências relacionadas ao aprender a viver juntos e ao aprender a ser frequentemente são pouco estimuladas nas matrizes curriculares do nível superior. Como a avaliação poderia contribuir para o desenvolvimento dessas competências essenciais? Este questionamento impulsiona os docentes universitários a repensarem suas práticas avaliativas, para dar conta das mutações inerentes à contemporaneidade.

A formação do docente universitário

Não haveria possibilidade de questionar o como se avalia, ou o que se avalia no ensino superior, sem antes tratarmos da formação do docente universitário. No transcorrer da história da educação superior este profissional gozava do mais alto grau de *status* social, sendo visto pela sociedade como um intelectual que tinha a missão de conhecer, com propriedade, todos os processos de formação dos alunos que adentravam ao sistema visando prepará-los para os desafios da vida profissional.

Segundo a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96* (BRASIL, 1996), a educação superior tem como objetivo formar profissionais de nível universitário, além de desenvolver a pesquisa, os conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Acrescenta que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras necessitam manter em seus quadros de colaboradores um quantitativo mínimo de docentes com títulos de mestre e doutor, para atuarem tanto no ensino de graduação quanto no de pós-graduação *lato sensu*¹ (especialização). Uma prática comum na gestão acadêmica, especialmente nas IES privadas brasileiras, é atender a esse mínimo de docentes titulados conforme preconizado pelo Ministério da Educação e completar o quadro com professores que possuem um curso de especialização, cuja formação como especialistas raramente contempla a complementação pedagógica para o ensino.

Outro fator que contribui para a falta de qualificação pedagógica na docência universitária, no Brasil, é a supervalorização da pesquisa científica em detrimento do ensino e da extensão, ainda que a LDB estabeleça a indissociabilidade. Com a valorização da pesquisa e as decorrentes cobranças por produção científica, sobra pouco espaço para o ensino e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a prática pedagógica, elemento crucial no processo de avaliação em qualquer nível de ensino.

Nesse contexto, torna-se difícil conceber a avaliação como norteadora do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, dado que a mera transmissão de informação nega a possibilidade de construção do e reflexão sobre o conhecimento, mesmo considerando-se as facilidades tornadas disponíveis pelas tecnologias da informação. No entanto, se o ensino superior atravessa um desafio de acomodar a formação pedagógica na sua prática, não é difícil imaginar o reflexo disto na formação dos alunos egressos, muitas vezes incapazes de ques-

tionar e ressignificar uma realidade, como demonstram os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE). Portanto, podemos afirmar que a formação pedagógica incipiente tem contribuído para um crescente mal estar na docência universitária!

Concepções de avaliação da aprendizagem

Historicamente, a avaliação foi tratada pela pedagogia tradicional como uma etapa final do processo de ensino cuja finalidade residia em verificar, pela mensuração de acertos e erros, o nível de aprendizado dos alunos, aprovando-os ou não naquele componente curricular. Luckesi (2005) aponta que esta prática seria mais bem descrita como exame do que como avaliação propriamente dita e que sua sistematização é produto dos séculos XVI e XVII com os aportes significativos tanto da ordem religiosa dos jesuítas quanto de John Amós Comênio em sua proposta de Didática Magna, publicada em 1632, constituindo-se, assim, os fundamentos da pedagogia tradicional.

Esta pedagogia concebia o saber como algo conseguido por meio da assimilação de conhecimentos tidos como corretos, mediada por um educador no exercício de seu papel de autoridade máxima do processo pedagógico, dessa forma reproduzindo o ideário de uma sociedade burguesa que utilizava a culpa e o castigo como meio de controle social a fim de impor o seu modo de pensar. Sob tal perspectiva, os exames reproduzem este modelo burguês de sociedade, isto é, são autoritários, seletivos e excludentes. (op.cit.)

Assim, condicionados pelas concepções autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional, muitas instituições de ensino e docentes ainda acreditam que a avaliação é uma atividade capaz de medir o nível de alcance dos objetivos, ignorando outras funções que ela poderia desempenhar na formação do professor e no exercício da docência. Em contraponto, cabe propor uma concepção construtiva (não necessariamente construtivista) dos processos de ensino e de aprendizagem capaz de fornecer subsídios para que educando e educador possam auto avaliar-se, segundo predica Luckesi (2011, p. 13) ao defender que “[...] a avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico [...]”. Portanto, são aspectos indissociáveis de uma abordagem

construtiva e condizente com a liquidez da modernidade, porém totalmente incompatíveis com a pedagogia tradicional. (BAUMAN, 2004)

Nessa esteira de análise também são oportunas as abordagens de Fernandes (2009, p. 20), que define avaliação como

[...] todo e qualquer processo sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversas situações.

Esse processo deveria desencadear ações capazes de regular as interações de ensino e aprendizagem permeadas pela autonomia e a auto-regulação. Em síntese, para o autor, o processo de avaliação pode ser resumido como avaliação de competências ou de saberes em uso.

A avaliação representa elemento essencial para o desenvolvimento dos sistemas educativos ao fornecer subsídios para as partes interessadas (ou *stakeholders*)², pois a partir de seus resultados as instituições de ensino podem rever seus currículos, docentes podem reorganizar seus planos de ensino, alunos podem orientar-se nos estudos, pais podem acompanhar a vida acadêmica dos educandos, a sociedade pode manter-se informada sobre o que os jovens estão estudando e como estão aprendendo e o poder público pode formular ou reformular políticas públicas educativas e formativas. (FERNANDES, 2009)

Gil (2008) contribui para esse debate enfatizando a necessidade da avaliação para que o direito de aprender seja efetivado da melhor maneira possível, mesmo compreendendo os aspectos desagradáveis e injustos dos processos avaliativos, visto que podem favorecer a manifestação da prepotência dos avaliadores. Não obstante, a avaliação pode atuar tanto em prol da emancipação quanto da promoção do educando, desde que seja realizada com cientificidade e apropriadamente mensurada; que forneça subsídios para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; que seja encarada na sua perspectiva processual, avaliando pertinência do ensino e eficácia do professor e, no caso dos exames nacionais, da própria instituição de ensino.

Coadunando-se com as concepções pedagógicas modernas e contando com evidências coletadas em todas as dimensões do ensino, encontramos a compreensão da avaliação como um processo crítico, reflexivo e contínuo pelo qual os diversos

atores (estudantes, docentes, coordenadores), “[. . .] comprometidos en una misma acción educativa y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica [. . .]” (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁENS, 2007, p. 160). Nesse enfoque, são destacadas as funções de diagnóstico e retroalimentação trazidas pela avaliação: ao considerá-la como um processo contínuo visando a melhora da ação educativa, facilita-se a introdução de uma cultura tão positiva quanto desejável nas instituições de ensino, a saber, autocrítica, debate, flexibilidade, incertezas, interdisciplinaridade etc. (SUHR, 2008)

Também são oportunas as considerações de Bransford, Brown e Cocking (2000, p. 140), que entendem que os ambientes de aprendizagem devem centrar-se na tríplice aliança entre aprendiz, conhecimento e avaliação: “[. . .] the key principles of assessment are that they should provide opportunities for feedback and revision and that what is assessed must be congruent with one’s learning goals [. . .]”. Os autores apontam também as duas principais utilizações das avaliações: a função formativa e a somativa. A avaliação formativa utiliza, no contexto de sala de aula, diversos instrumentos como fontes de retroalimentação, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ao passo que a avaliação somativa busca mensurar o que foi aprendido ao término de uma unidade de aprendizagem ou na finalização de um período letivo.

Quando analisadas algumas das principais correntes teóricas no estudo da avaliação das aprendizagens identifica-se a ideia de um processo avaliativo capaz de fornecer *feedbacks* às partes interessadas, contribuindo com a construção e elaboração de ações de melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés de análise, o ato pedagógico constitui-se numa indissociável e dinâmica aliança entre o planejamento, a execução e a avaliação que retroalimenta o processo inteiro, sendo incompatíveis as abordagens autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional.

Avaliação como retroalimentação do ato pedagógico no nível superior

A terminologia da palavra avaliação é ampla e permite uma compreensão de múltiplos significados que atende a uma determinada concepção educacional. Dessa forma, faz-se necessário esclarecer que avaliação perpassa o universo da

técnica e do instrumento que se quer utilizar para mensurar a aprendizagem do sujeito cognoscente, isto é, aquele que é capaz de construir seu próprio conhecimento. Assim, a técnica ou a metodologia correspondem ao processo que o professor universitário utiliza para apresentar o que por ele é definido e exigido na avaliação, enquanto o instrumento avaliativo corresponde ao meio pelo qual se mensuram as competências construídas e as habilidades desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem. Portanto, o educador precisa estabelecer critérios que garantam e norteiem o desenvolvimento das competências desejadas ao longo do período letivo. Todavia, a falha na escolha da metodologia ou dos instrumentos de avaliação apropriados resulta num retorno deficiente e com poucos subsídios para a reflexão da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos avaliar sem conhecer e dominar os conhecimentos pedagógicos necessários a uma formação adequada?

Conforme discutido amplamente no tópico anterior, a avaliação deve fornecer um *feedback* ao professor sobre a eficácia das suas estratégias pedagógicas e demonstrar claramente o desenvolvimento das competências do aluno no processo educacional. Não obstante a assertividade dos conceitos teóricos, nossa prática universitária tem demonstrado que, frequentemente, coordenadores e docentes pouco utilizam os resultados da avaliação como instrumento de retroalimentação ou reflexão do processo educativo, resultando em equívocos que comprometem o objetivo derradeiro da aprendizagem significativa. Não é incomum professores universitários iniciarem suas atividades de ensino gabando-se do número elevado de alunos que usualmente não conseguem aprovação em sua disciplina, causando desânimo e conseqüente evasão nas suas turmas. Ainda que tais comentários tenham a intenção de incentivar os alunos a um maior empenho nas atividades daquela disciplina, mostra-se equivocado ao utilizar o resultado do processo de avaliação como elemento de disseminação do terror mediante ameaças de reprovação. Não seria o pífio resultado alcançado pelos alunos uma demonstração evidente da incompetência docente?

Objetivando tornar o processo de avaliação significativo aos propósitos da educação universitária, torna-se necessário revisar alguns dos seus princípios balizadores aplicáveis. O primeiro deles relaciona-se à compreensão da avaliação como parte integrante dos processos de aprendizagem, ou, como expresso por Luckesi (2011), componente do ato pedagógico. Se o entendimento é esse, o processo de avaliação não deve ser um elemento de seleção e suporte ideológico às classes

dominantes, mas deve constituir um método de coleta e análise de dados que auxiliem tanto alunos quanto professores a refletir sobre a eficácia da aprendizagem e do ensino (GIL, 2008). Outro fator impeditivo para a reflexão do *feedback* do processo avaliativo no ensino superior repousa no fato de muitos docentes optarem, em seus planos de ensino, pela aplicação de apenas um instrumento de avaliação, normalmente no final do período letivo, desconsiderando outro princípio fundamental da avaliação, a saber, que ela deve ser contínua. As proposições de Fiore Ferrari e Leymonie Sáens (2007), assim como as de Gil (2008), relembram-nos as três funções básicas da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, e informam como aplicá-las no transcorrer de um curso. Por avaliação diagnóstica entende-se o levantamento do nível de informações prévias do aluno em relação ao assunto a ser abordado, buscando identificar as lacunas e as estratégias de ensino mais adequadas para supri-las. Já a avaliação formativa coleta informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a alunos e docentes a revisão de suas estratégias. Finalmente, a avaliação somativa, normalmente aplicada ao término de uma unidade de ensino, possibilita verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Trata-se de um balanço final somatório dos vários instrumentos utilizados no transcorrer do processo, buscando conferir aprovação ou certificação de acordo com os resultados alcançados.

Considerar o processo de avaliação de forma integral – que implica os diversos âmbitos: diagnóstico, formativo e somativo – resulta no uso de diversos instrumentos de investigação para recolher as informações desejadas, mesmo considerando-se que inexistem regras que estabelecem sua frequência. Todavia, a existência de turmas com elevado número de alunos e o pouco tempo disponível pelos docentes para correções tornam praticamente inexequíveis a utilização de ampla variedade de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Adicione-se à discussão o fato de, no Brasil, muitos docentes universitários (especialmente em instituições privadas) serem contratados em regime de trabalho de horistas, desconsiderando-se o tempo necessário para preparação, elaboração e correção de provas, o que muito contribui para uma prática pedagógica pouco reflexiva.

A preparação dos alunos para as atividades avaliativas, especialmente nas avaliações somativas que utilizam instrumentos como prova escrita, mostra-se crucial para o bom desempenho dos estudantes. Assim, os alunos devem saber com clareza os objetivos de aprendizagem daquela unidade a fim de se prepararem adequadamente e o docente necessita compreender que se trata de um momento

emocionalmente tenso para eles, razão pela qual são inoportunos comentários pouco estimulantes ou depreciativos sobre os resultados obtidos por outras turmas. Nessas ocasiões, o momento de avaliação deveria ser parte da aula, ocasião propícia para reflexão sobre o aprendido. Certamente, um clima tenso e inquiridor (como infelizmente ainda observamos em muitas salas de aulas) não contribui para o êxito dos alunos, pois, além de ser um reflexo da pedagogia tradicional, é pouco aplicável na sociedade contemporânea. Luckesi (2011, p. 370) aconselha o docente a manter um estado de ânimo acolhedor a fim de reduzir a ansiedade natural do aluno, dirimindo previamente as dúvidas e fornecendo a ele as informações gerais relativas à aplicação do instrumento, pois estes “[. . .] não devem ser utilizados como recursos de ameaças, de geração de medo, de disciplinamento.”

Se havemos de utilizar os instrumentos de coleta de dados para avaliação como reais ferramentas de investigação do êxito do processo de ensino e aprendizagem, podemos apropriadamente afirmar que são incabíveis a inserção de questões dúbias que induzam ao erro ou que simplesmente têm o intuito de fazer com que os alunos fracassem (LOWMAN, 2004). Para que os instrumentos de coletas de dados para avaliação cumpram seu papel é necessário que sejam prontamente corrigidos e devolvidos, ainda que isto demande tempo por parte do docente, até porque frequentemente ele precisa decifrar a escrita pouco legível de muitos alunos. Todavia, devolver prontamente todos os instrumentos utilizados é bem visto pelos estudantes, pois além de reduzir seu nível de ansiedade também lhes fornece *feedback* quanto a seu estágio de aprendizado. (GIL, 2008)

Assim, algumas sugestões são oportunas para os docentes universitários, tais como inserir pequenos comentários em relação às questões que deixaram de ser respondidas na sua completude, sem desqualificá-las, ou elogios àquelas que foram além do exigido. Também é sugerido que o professor se abstenha de corrigir quaisquer instrumentos identificando o nome do estudante, para evitar a ocorrência do efeito halo, capaz de induzir o docente a julgar alguns com rigor e outros com mais tolerância. Adicionalmente, a fim de tornar o processo de correção mais coeso, é recomendado que o instrumento utilizado seja corrigido questão por questão, e não na sua inteireza, evitando-se interromper a correção antes de terminar a leitura de todas as questões iguais. (HOFFMANN, 1995; GIL, 2008; LUCKESI, 2011)

Tais considerações reforçam as ideias contemporâneas de considerar o processo de avaliação como elemento crucial para análise da eficácia tanto da aprendizagem quanto do ensino ministrado. Dessa maneira, os instrumentos

aplicados no transcorrer do processo devem fornecer importantes elementos para uma avaliação criteriosa e que indiquem possíveis mudanças de rumo, em atenção ao objetivo último do ensino que é a aprendizagem. Deveras, da Educação Infantil ao nível superior a avaliação necessita ser compreendida como ferramenta imprescindível que orienta a práxis docente com a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, percebe-se que alguns professores, especialmente os que atuam no superior, ainda possuem conceitos equivocados sobre o ato de avaliar. Temos observado docentes que no primeiro dia de aula gabam-se do número de alunos que foram reprovados no período anterior, ou que tiveram que ser submetidos a uma prova final de recuperação, quando previsto no regimento da instituição. Mesmo que tais comentários objetivem incentivar os novos alunos a se empenharem nos estudos, dissemina-se o terror que intensifica a preocupação dos alunos em buscar a nota necessária, pervertendo-se o objetivo do processo avaliativo.

Considerações finais

A avaliação é um dos componentes do ato pedagógico que apresenta maior dificuldade de ser implementada, seja pelo desconhecimento de suas funções pedagógicas seja por sua utilização equivocada como instrumento de punição por parte de docentes despreparados que, no mais das vezes, reproduzem modelos de ensino e aprendizagem ultrapassados e incompatíveis com a sociedade contemporânea.

O problema que norteou a discussão proposta neste artigo era de responder à questão de como a avaliação da aprendizagem pode representar instrumento de retroalimentação da práxis educativa do professor universitário. Podemos afirmar que a implantação de um processo avaliativo que revele quão efetiva tem sido a construção do conhecimento do aluno demonstra a eficácia das técnicas utilizadas pelo docente que se põe na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo não deve pautar-se apenas num único instrumento de coleta de dados, recomendando-se ao docente o uso de uma ampla variedade de instrumentos que permita investigar se as estratégias planejadas são coerentes e, acima de tudo, exitosas. Assim, o docente universitário não deverá preocupar-se em tão somente dar uma nota ao término do período letivo

sem atentar para o desenvolvimento de seus alunos naquela disciplina; antes, necessita compreender que diferentes instrumentos aplicados ao longo de um período letivo poderão lhe fornecer subsídios que o ajudarão a rever seus planos de ensino para alcançar o objetivo derradeiro do aprendizado. Nessa abordagem, o processo de avaliação das aprendizagens deverá constituir uma ferramenta de retroalimentação dos mecanismos de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos a dificuldade dos docentes universitários vislumbrarem a avaliação da aprendizagem nessa perspectiva mais abrangente. Todavia, na atual sociedade do conhecimento é incabível a perpetuação de conceitos e metodologias que tiveram sua gênese nos primórdios da Idade Moderna. É preciso um repensar constante de nossa práxis docente se queremos enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade!

Este estudo não se encerra por aqui, haja vista sua condição exploratória e bibliográfica. Recomendamos que sejam investigadas, por meio de pesquisas de campo, as técnicas de ensino e aprendizagem que se demonstraram mais exitosas. Complementarmente, também se faz necessário abordar a avaliação na sua vertente institucional, para verificar em que medida seus resultados permitem retroalimentar o inteiro processo e impactar na atividade do professor em sala de aula. Deveras uma agenda repleta de desafios!

Notas

- 1 No Brasil, a pós-graduação é subdividida em *Stricto Sensu*, destinada à formação de mestres e doutores, e *Lato Sensu*, cursos de especialização em determinada área do saber, com carga horária mínima de 360 horas.
- 2 O termo *steakholder* refere-se, na sua concepção original, a pessoas ou grupos que têm interesse nos negócios de uma organização. (KOTLER, 1998, p. 73)

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. Expanded edition. Washington: National Academy Press, 2000.

- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2012.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- IORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁENS, Julia. *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- JOMTIEN. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2012.
- KOLTER, Philip. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola*. Salvador: Malabares, 2005.
- PERES LINDO, Augusto. *Para que educamos boy?* Filosofia de la educación para um nuevo mundo. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.
- PARIS. *Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf. Acesso em: 10 de mar. 2012.
- SUHR, Inge Renate Fröse. *Metodologia do ensino na Educação Superior*. Processo avaliativo no ensino superior. V. 2. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

recebido em 5 set. 2012 / aprovado em 20 nov. 2012

Para referenciar este texto:

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. L. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012.

Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar

*School and punishment: the relations between penitentiary
punition and the school context*

Lívia Letícia Zanier Gomes

Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP);
Professora efetiva do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM-Câmpus
Uberaba); Mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de
Uberlândia (UFU); Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Formação Ética do
Professor e Coordenadora Geral de Tutoria em Educação a Distância no IFTM.
liviazanier@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, enfocamos a operacionalização do poder no ambiente escolar, baseando-nos, sobretudo, em Foucault. Começamos por definir a questão da disciplina para, daí, evidenciar os fatores mais fortemente disciplinadores na escola. Em seguida, traça-se um paralelo entre os mecanismos de poder da instituição escolar, pertencentes ao cotidiano docente e institucional, e os de instituições penitenciárias, conforme tratados na obra *Vigiar e punir*, do autor citado, a fim de demonstrar o quanto a escola traz em si mecanismos penitenciários com intuito de docilizar corpos e mentes. Por fim, pretendemos alertar quanto às práticas arraigadas de docilização utilizadas pela maioria dos docentes – aplicação de provas, aval disciplinar dos conselhos de classe, inspetoria de alunos, instrumentos que são mais ameaçadores e punitivos do que realmente educativos –, para que estudos posteriores possam, a partir dessas reflexões, sugerir maneiras de revê-las.

Palavras-chave: Escola. Instrumentos Disciplinadores. Poder. Sistema Penitenciário.

Abstract

In this article we focused on the operating of the power in the school context and it is essentially based on Foucault's studies. It starts by defining what discipline is, in order to make people realize which are the strongest disciplinarian factors at school. After that, a parallel between the school power mechanisms (that belong to the teachers' and to the institutions' daily lives) and the penitentiaries power mechanisms (that are mentioned in the book *Discipline and Punish* by the mentioned author) in order to demonstrate how the school brings in itself penitentiaries mechanisms to make bodies and souls become sweeter. Finally, our intention is to alert about the mechanisms to sweet people, used by a great part of the teachers – such as the usage of instruments like tests, classroom advisory meetings, school inspection. The following mechanisms are more threatening and punitive than really educative. This study has the aim of allowing next studies to suggest ways of reviewing the mechanisms above mentioned, according to the reflections on it.

Key words: Disciplining Instruments. Penitentiary System. Power. School.

Introdução

Ao falarmos sobre ambiente escolar brasileiro, temos a disciplina como elemento essencial dentre os que sustentam a escola. O termo, porém, pode ser avaliado, interpretado e posto em prática nos diferentes âmbitos, das mais diversas maneiras e com os mais variados fins. Em 1975, ao discorrer sobre a violência no sistema penal, Michel Foucault (2009, p.134) definiu-a como aquela que “[. . .] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita[. . .]”. Focando a subordinação imposta com o fim de tornar indivíduos sujeitos a determinadas ordens, podemos refletir sobre a forma como o ambiente escolar lida com a questão da disciplina.

Assim, disciplinar também guarda fortes relações com docilizar corpos e mentes. Para tal, há um tempo, eram permitidos em nossas escolas castigos corporais como a conhecida palmatória, que mantinha o poder, literalmente, nas mãos do professor. Para a

[. . .] preservação da autoridade, quem ousasse responder ao professor ou deixasse de fazer as tarefas, era obrigado a permanecer por algumas horas de joelhos sobre grãos de milho, tampinhas de garrafas, a usar chapéu de burro e até mesmo receber uma surra de vara. (ROSA, 2008, p. 76)

Porém, com o tempo, práticas como essa e como o ato de “ajoelhar no milho” ou de “usar orelhas de burro” foram suprimidas do ambiente escolar e são, hoje, consideradas absurdas e inaceitáveis pela nossa cultura. No sistema penal, o mesmo ocorreu. Práticas punitivas que recaíam diretamente no físico foram sendo eliminadas aos poucos: “No fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo.” (FOUCAULT, 2009, p. 13)

Contudo, o que muitas vezes não se percebe é que em vários ambientes escolares o que ocorreu foi se dar uma nova roupagem às formas de castigos antigos, a fim de que, de algum modo, a docilização e a disciplina continuassem intrinsecamente ligadas. Logo, à “[. . .] regressão dos golpes físicos corresponderia

uma progressão de maus-tratos secundarizados e expressos sob vias mais subterfâneas”. (VALENÇA, 1988, p. 42)

Os instrumentos antes tão visíveis e expressamente ligados ao castigo foram, gradativamente, sendo sublimados em instrumentos tais como provas-relâmpago, conselhos de classe, ameaças convertidas em retirada de pontos, fichas de advertência, suspensão e expulsão. Enfim, a disciplina ainda está fortemente ligada às penas, as quais, agora, estão sob nova roupagem ou, nos dizeres foucaultianos, constituem penalidades “incorpóreas”.

2 A sublimação das penas

Nas escolas, durante muitos anos, os professores fizeram uso constante de instrumentos como a palmatória para granjear autoridade e respeito. Consistia em uma haste ligada a um círculo de madeira com furos em forma de cruz que o educador usava para golpear a mão do aluno, geralmente não aquela com que o aluno escrevia. “Quem apanhava com o instrumento ficava com bolhas na mão similares aos desenhos dos furos” (SANTOS, s.d., apud LIMA, 2004, p.77). No Brasil, essa prática foi introduzida ainda no século XVI pelos jesuítas no processo de disciplinarização dos índios; no final do século XIX a palmatória chegou ao recinto escolar. Ajoelhar no milho também era prática de castigo comum, considerada, da mesma forma, disciplinadora, portanto, necessária.

Todavia, na década de 1970, o castigo corporal foi condenado. Na década de 1980 foi considerado crime e definitivamente abolido com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Após esse período, portanto, e entendendo violência enquanto ação que recai sobre o físico, os mecanismos utilizados para “docilizar” o corpo discente foi sendo sublimado. No sistema penitenciário, o mesmo ocorrera.

A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro. (FOUCAULT, 2009, p. 14)

Vê-se que, no ambiente escolar, os mecanismos não são mais tão diretamente ligados ao corpo físico; não mais se bate na mão do aluno; não se pode praticar a violência para impor disciplina. Porém, com o poder ainda precisando ser sentido e exercido pelos educadores, são várias outras formas de micropoder das quais a escola se vale para a docilização. É o que nos mostra o Quadro 1, que contempla um levantamento realizado a partir dos tipos e causas de punições usuais, em escolas públicas e privadas.

Em notas de rodapé no mesmo documento, Abramovay esclarece-nos a respeito do termo SOE presente no Item 1, que significa Serviço de Orientação Educacional. Além disso, informa que, no Item 7, “Em caso de reincidência, o aluno recebe advertência por escrito” e que, no referente ao Item 10, o termo de compromisso é uma punição

[...] usada com mais frequência entre os alunos do período noturno, sejam das escolas privadas ou das públicas. Segundo os diretores, isso se deve ao fato de muitos deles serem responsáveis por si próprios, o que provoca uma maior agilidade no encaminhamento das sanções. (ABRAMOVAY, 2002, p. 145)

Ainda segundo essa autora, a escola torna-se palco da violência simbólica visto que as punições são estipuladas arbitrariamente.

Percebe-se, portanto, que os símbolos de poder foram se sublimando no sentido de não serem mais realidades concretas como a antiga palmatória ou outros castigos físicos que pudessem deixar marcas visíveis nos corpos. O poder está no fato de o professor e/ou a direção escolar lidar com a nota do aluno, tirando-lhe ponto; lidar com a permissão ou não de que o mesmo assista às aulas, atribuindo-lhe, ou não, suspensões; impedir seu momento de convívio social, cortando-lhe o recreio; forçar o aluno a permanecer em dado ambiente,

	Causas	Tipos de punição	Quantidade/ Duração
1	Conversas e brincadeiras em sala de aula	Encaminhar o estudante ao SOE	Quantas forem necessárias
2	Conversas e brincadeiras em sala de aula; assistir às aulas com os materiais e deveres incompletos	Advertência oral	Quantas forem necessárias
3	Deveres incompletos	Encaminhar o aluno à biblioteca	Várias vezes
4	Excesso de bagunça, deveres incompletos, falta de respeito ao professor	Cancelar o recreio	Várias vezes
5	Deveres incompletos, bagunça, pequenos desentendimentos com os colegas	Segurar o aluno após o horário	Várias vezes
6	Mau comportamento e falta de tarefas escolares	Tirar ponto	Várias vezes
7	Uniforme incompleto, falta do crachá de identificação	Mandar o aluno de volta para casa	Uma ou duas vezes
8	Atrapalhar o andamento da turma com conversas excessivas	Expulsar o aluno da sala de aula	Várias vezes
9	Excesso de conversa ou desentendimento com colegas	Mudança de turma	Até duas vezes
10	Conversas excessivas, brigas com os colegas, desentendimento com o professor, atrasos frequentes e desinteresse pelos estudos	Termo de compromisso	Sem informação
11	Conversas e brincadeiras excessivas em sala de aula, discussão com colegas e professores, não cumprimento dos horários e reincidência nos casos de deveres incompletos	Advertência por escrito	Até 3 por ano
12	Alunos que apresentam problemas nos anos anteriores	Não renovação da matrícula	Sem informação
13	Reencaminhamento à direção após três advertências por escrito, brigas sérias, agressões físicas, namoro, consumo de cigarro e drogas	Suspensão	Uma ou mais vezes, dependendo da escola. Duração de 1 a 15 dias, conforme o caso.
14	Quando o aluno encaminhado à direção já foi suspenso e o caso for considerado grave. Por exemplo, fumar maconha na escola, brigar até sangrar o colega, ameaçar os professores e os coordenadores, ou a pedido dos pais	Transferência e/ou expulsão	Uma vez

Quadro 1: Causas, tipos e duração das punições

Fonte: ABRAMOVAY, 2002, p. 144-145

mantendo-o forçadamente na sala de aula mesmo após o horário de seu término, dentre outras formas de poder não contempladas no quadro apresentado, mas corriqueiras no cotidiano escolar.

3 Punições penitenciárias e punições escolares: relações

Com base na obra de Foucault, passaremos a relacionar algumas das punições penitenciárias com algumas das punições escolares. Foucault não foca o contexto pedagógico escolar propriamente. Contudo, são inevitáveis certas associações quando se estuda seu livro *Vigiar e punir*.

3.1 O exame e a avaliação

A avaliação é um dos instrumentos mais fortes de que se vale a escola para disciplinar seus alunos, embora não seja essa a sua finalidade, conforme consta nos documentos legais que norteiam a educação no Brasil. Logo, na prática pedagógica, a avaliação punitiva é bastante arraigada no contexto escolar. Para Foucault, o “[...] sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.” (FOUCAULT, 2009, p. 164).

O exame, sob denominações diversas, mas utilização idêntica, é o instrumento de poder de extensa parte da comunidade docente. Muitos professores preocupam-se em adequar suas terminologias, afirmando, por exemplo, não praticarem mais provas, mas avaliações formativas, enquanto, na realidade, nada mudaram além do nome do instrumento de poder. É frequente e usual a prática de prova surpresa em turmas consideradas indisciplinadas pelo professor. Dessa forma ele se considera respeitado, sem saber que é, na verdade, temido, pois ameaça seus alunos sempre que julga necessário impor a ordem, valendo-se desses micropoderes.

A mesma sensação de poder está imbuída nas avaliações que implicam um nível muito mais elevado de aprendizado que o da turma que se pretende avaliar. É o que ocorre com docentes que aplicam uma prova para que os alunos não

consigam respondê-la, mesmo com consulta. E tudo isso ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pregam que

[...] a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (BRASIL, 1997, p. 55)

Em busca da disciplina e com o fracasso da turma pré-determinado, a sensação de poder do professor é imensa ao ver que a turma indisciplinada não atingiu no exame o mínimo necessário. Como consequência, vários profissionais afirmam exercer constantemente o poder sobre a turma por ter conseguido dela o respeito (temor). É o sucesso do poder disciplinar.

3.2 Os “observadores”: o inspetor de alunos e as câmeras

A respeito da vigilância hierárquica, Foucault apresenta o papel dos “observadores” e recorre à seguinte citação para explicar essa função:

Os ‘observadores’ devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os ‘admonitores’ estão encarregados de ‘tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam’; os ‘visitadores’ vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos ‘intendentes’, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os ‘repetidores’ têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa. (M.I.D.B., 1669, apud FOUCAULT, 2009, p. 169)

Nas escolas, mesmo hoje, é comum a presença dos inspetores de alunos – chamados de “disciplinários” em algumas regiões – sobre os quais recai papel semelhante ao dos observadores, admonitores, visitadores e intendentes. Os inspe-

tores escolares têm a função de averiguar se há alunos fora de sala no momento da aula ou mesmo quebrando regras em algum ambiente escolar; acompanhar alunos indisciplinados à diretoria e até mesmo vigiar o próprio professor e o comportamento de seus alunos durante as aulas.

Atualmente, há inúmeras escolas que complementam o papel do inspetor com câmeras filmadoras instaladas nas salas de aula e em outros ambientes, as quais permitem visualização pelo diretor, por exemplo, a fim de que este profissional controle mais “de perto” a atuação discente e docente.

É possível relacionar tais práticas aos “olhares que devem ser vistos”:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. [...] Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos [...] houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ser vistos [...]. (FOUCAULT, 2009, p. 165)

No caso das câmeras, as pessoas não estão diretamente sob o foco de um olhar; porém, a simples presença das filmadoras e o fato de estarem instaladas até nas salas de aula já supõe a observação constante, o que pode nem mesmo estar acontecendo. Daí emerge o efeito mais importante do panoptismo foucaultiano:

[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce: enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo,

porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. (FOUCAULT, 2009, p. 191)

Chega-se, portanto, também no ambiente escolar, conforme mencionado, no panoptismo. Especialmente pelo fato de haver câmeras dispostas nas instalações escolares, o poder torna-se visível e inverificável, como menciona Foucault, valendo-se de termos de Bentham.

O aluno (como também o professor) nunca sabe se está sendo observado, mas tem a certeza de que sempre pode sê-lo. Com tal certeza, inibe-se e age em conformidade com o que dele se espera.

[...] podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 2009, p. 28)

Portanto, estabelece-se o domínio do corpo sem que se faça necessário o contato corporal direto. Cabe também reforçar o fato de que essa questão não se esgota na vigilância apenas do aluno. O poder estando em toda a parte, sem caráter fixo, controla também os encarregados dessa fiscalização. Câmeras nos corredores, por exemplo, garantem ao mesmo tempo a inspeção dos próprios inspetores. Assim, quem vigia também é vigiado.

3.3 Outros paralelos para as táticas escolares disciplinadoras

Outros paralelos ainda podem ser traçados entre os sistemas penitenciário e escolar. Boletins de ocorrência são um exemplo de algo rotineiro no sistema penitenciário. Nas escolas, as fichas de advertência (ou sob outros nomes) têm a mesma função. Ambos servem para listar aquilo que aconteceu fora das normas estabelecidas.

Na ficha do condenado é registrado tudo o que o criminoso cometeu de transgressões; a do aluno também guarda fortes relações. Esse tipo de documento existe em várias escolas na forma escrita – algumas instituições utilizam cadernos ou fichas nos quais descrevem os problemas, as transgressões e as evoluções do aluno a cada ano. Em outras escolas, quando não em todas, as fichas existem na forma oral. Basta pensar no início de cada ano letivo quando o professor, ao passar “suas turmas” para outro docente, passa também, oral e informalmente, a “ficha completa” dos alunos, especialmente dos considerados indisciplinados. Assim, o professor da turma seguinte já estabelece tanto seus pré-julgamentos sobre cada turma, mesmo antes de conhecê-la, quanto seus mecanismos de controle sobre tais corpos menos dóceis.

O conselho de classe, por sua vez, pode ser pensado como um júri, que, como se sabe, é um conjunto formado por determinados cidadãos para constituir um tribunal. A estrutura do conselho de classe é bastante similar: trata-se de uma reunião formal de todos os docentes, liderada por um coordenador ou pedagogo. Nesse ambiente, traça-se o rumo do cidadão, no caso, do aluno: se ele possui méritos ou deméritos e se será absolvido (aprovado) ou condenado (reprovado) devido às suas faltas ou sucessos - dali sai a sentença final. O conselho torna-se outro forte elemento disciplinar, sendo um “[. . .] instrumento administrativo e político que individualiza os corpos, os diagnósticos, os tratamentos”. (BARBOSA, 2007, s/n)

Voltando ao panoptismo, há de se incluir a questão da arquitetura escolar:

As primeiras escolas foram construídas com modelo arquitetônico das prisões para ser possível vigiar e controlar. Hoje, mesmo com a arquitetura moderna, as escolas continuam com ambiente favorável às práticas de vigilância. Suas arquiteturas facilitam essas práticas porque são planejadas com aberturas, transparências, vazios, passagens. (BARBOSA, 2007, s/n¹)

Portanto, até mesmo a estrutura física da escola possui a característica panóptica de vigilância e controle, por se tratar de um ambiente fechado cuja organização espacial permite a visibilidade dos indivíduos para conseqüente disciplinamento coletivo de suas práticas, tomando conta de seus corpos e de seus tempos.

Por tudo isso, é preciso reconhecer que o controle, mesmo que exercido por meio de mecanismos de violência agora mais velados e não mais tão explícitos quanto o da palmatória, continua sendo exercido por procedimentos violentos de poder. Enquanto a violência for pilar da disciplina da educação escolar poderemos continuar tendo violência como resposta da comunidade escolar – pensemos no *bullying*, por exemplo –, pois “[...] acostumado a ‘ver correr sangue’, o povo aprende rápido que ‘só pode se vingar com sangue.’” (LACHÈZE, 1791, apud FOUCAULT, 2009, p. 71)

4 Considerações finais

É possível perceber que muitos mecanismos de poder presentes no sistema penal também se fazem presentes no sistema escolar. Diversas são as correntes pedagógicas que anunciam novas práticas; porém, o “novo” não faz o “velho” deixar de existir e nem sempre o “novo” é sinônimo de “melhor”. Aos que estão inseridos no contexto escolar cabe perceber que a disciplina panóptica ou o poder através da dominação dos corpos ou das mentes não são as únicas formas e, provavelmente, nem as melhores de se chegar ao tão esperado sucesso escolar.

Não temos a ilusão de afirmar que a disciplina é dispensável na escola ou em qualquer outra estrutura social. A disciplina é sempre necessária, assim como o respeito aos limites do corpo. Logo, o necessário é repensar a forma como ela é imposta e estabelecida e a que custos isso é feito no ambiente escolar, para, então, conseguirmos trilhar caminhos mais coerentes que levem à escola práticas mais democráticas e revoluções diárias na forma como são estabelecidos os micropoderes. Sem a necessidade de “ver correr o sangue” o povo aprenderá a agir sem recorrer à violência.

Nota

- 1 Não há numeração nem paginação no texto original do qual se extraiu o excerto citado.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2011.
- BARBOSA, Rita Cristiana. A disciplina e as táticas no universo escolar segundo Michel Foucault: a anatomia política do detalhe. *Revista Espaço Acadêmico*, ano VII, n. 74, jul. 2007, ISSN: 1519.6186. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/074/74barbosa.htm>. Acesso em: 2 jan. 2011.
- BRASIL. Lei nº 8.069. *Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 jul. 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LIMA, Raymundo de. Palmada educa? *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, n. 42, nov. 2004, Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42lima.htm>. Acesso em: 29 dez. 2010.
- ROSA, Sadi Nunes da. *Violências nas escolas: da palmatória às incividades*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2524-6.pdf?PHPSESSID=2010020510002659>. Acesso em: 14 jan. 2011.
- VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A violência na escola: da palmatória à violência suave. Florianópolis, *Perspectiva*. 42-48, jan.-jun. 1998. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8893/8238>. Acesso em: 2 jan. 2011.

recebido em 27 jul. 2011 / aprovado em 21 out. 2012

Para referenciar este texto:

GOMES, L. L. Z. Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 155-166, 2012.

Modernismo brasileiro: muito além da Semana de Arte Moderna de 1922

Brazilian Modernism: beyond the Modern Art Week of 1922

José Lúcio da Silva Menezes

Mestre em História Social (PUC-SP); Professor do curso de História (Uninove).

São Paulo, SP – Brasil.

luciomenezes21@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a hegemonia paulistana como marco emblemático da Semana de Arte Moderna de 1922 que a consagrou, ao longo do século XX, como o grande referencial de renovação das artes e do pensamento brasileiro. Propõe também a discussão das fronteiras territoriais da produção do Modernismo a partir da interpretação de autores, sobretudo cariocas, que se colocaram como críticos da hegemonia dos intelectuais paulistas da Semana de 1922.

Palavras-chave: Historiografia. Modernismo. Modernização. Semana de Arte Moderna de 1922.

Abstract

In this paper is discussed the hegemony of Sao Paulo as an emblematic landmark of the Modern Art Week of 1922 that enshrined itself, during the twentieth century, as the major reference on the renewal of the Brazilian arts and thought. Thus, it is also proposed to discuss the territorial boundaries of the Modernism production, looking at some authors' interpretation, mainly those that are from Rio de Janeiro, who set themselves up as critics of the Sao Paulo intellectual hegemony during the Week of 1922.

Key words: Historiography. Modern Art Week of 1922. Modernism. Modernization.

1 Introdução

A Semana de Arte Moderna de 1922 consagrou-se ao longo do século XX como o grande referencial da renovação das artes e do pensamento brasileiro. São Paulo, por conseguinte, ficou, no imaginário nacional, como o local privilegiado daquele processo de renovação. A cidade sagrou-se símbolo do movimento liderado por Mário de Andrade e Oswald de Andrade e outras dezenas de artistas provenientes das mais diferentes áreas. Pouco se fala, desde então, das produções modernistas em outros espaços do Brasil. A proposta deste artigo é discutir as fronteiras territoriais da produção do Modernismo a partir da interpretação de autores, sobretudo cariocas, que se colocaram como críticos da hegemonia paulistana em relação à Semana.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um evento que tinha como princípio promover rupturas no interior das artes plásticas no Brasil, nesse passo rompendo com o passado acanhado das tradições e fazendo o país ingressar na modernidade. São artistas e intelectuais que querem descobrir o Brasil profundo e desejam repensar a nossa identidade coletiva. Foi um movimento que buscou uma cisão com o passado de herança portuguesa. O Brasil tinha que entrar na Nova Ordem Mundial (NOM) pela porta da frente da modernidade. Para o professor Antonio Candido (2010, p. 125),

A Semana da Arte Moderna [...] foi realmente o catalisador da nova literatura, coordenando, graças ao seu dinamismo e à ousadia de alguns protagonistas, as tendências mais vivas e capazes de renovação, na poesia, no ensaio, na música, nas artes plásticas. Integram o movimento alguns escritores intimistas como Manuel Bandeira, Guilherme de Almeida; outros, mais conservadores como Ronald de Carvalho, Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo; e alguns novos que estrearam com livre e por vezes desbragada fantasia: Mario de Andrade, Oswald de Andrade na poesia e na ficção; Sérgio Milliet, Sérgio Buarque de Hollanda, Prudente de Moraes Neto, no ensaio.

Assim, esses intelectuais de diferentes matizes, uns mais conservadores e outros de “desbragada fantasia”, recolheram de dentro da própria cultura produ-

zida pelos diferentes segmentos de classe a “essência” da alma brasileira. Essa “essência” estaria com suas raízes fincadas na cultura popular.

No entanto, esse processo não esteve restrito ao movimento ocorrido na cidade de São Paulo. Encontramos essa lufada de novos ares em Recife, Belo Horizonte¹, Rio de Janeiro e na pequena Cataguases, no interior de Minas Gerais. Ficaremos circunscritos, preferencialmente, às diferenças substantivas entre Rio, São Paulo e Recife, dados os limites de um artigo. Apontar as diferenças no interior deste movimento, que se deu em escala nacional, pode ser um caminho para compreendermos a hegemonia paulistana como o palco por excelência da modernidade brasileira. Foram movimentos que expressavam as muitas possibilidades de repensar o país. Diferentes na forma, no entanto, tinham em comum a ânsia por modernizar o país.

2 Mudanças na base social

A década da Semana de Arte Moderna viu o país passar por profundas transformações. A industrialização consolidou-se, sem dúvida, nesse período, embora ainda tardia e incipiente para transformar a profunda dependência e subordinação de uma república recém-proclamada, que ainda vivia sob os auspícios das elites mais conservadoras e vinculadas ao agrarismo dominante.

A Primeira República é um tempo de consolidação do parque industrial brasileiro, processo que teve início ainda no século XIX, de forma embrionária e tímida, e que teria desenvolvimento mais amplo no limiar do século XX. Foi este fenômeno que provocou mudanças profundas na ordem social vigente. Os diferentes grupos constitutivos do tecido social viveram conflitos intensos na arena pública brasileira. O enfrentamento com as velhas oligarquias era inevitável, dado o descompasso entre as transformações na base social e a manutenção do estilo de poder que vigorava desde o século anterior à República.

No decorrer do processo de mudança política, os cargos rendosos e decisórios – antigos e novos – passaram rapidamente para as mãos desses grupos recém-chegados à distinção social, premiados com as ondas sucessivas e fartas de “nomeações”, “indenizações”, “garantias”, “subvenções”, “favores”, “privilégios”, e “proteções”

do novo governo. O revezamento das elites foi acompanhado pela elevação do novo modelo do burguês argentário como o padrão vigente do prestígio social. Mesmo os gentis-homens remanescentes do Império, aderindo à nova regra, “curvam-se e fazem corte ao burguês plutocrata”. Era a consagração olímpica do arrivismo agressivo sob o pretexto da democracia e o triunfo da corrupção destemperada em nome da igualdade de oportunidades. (SEVCENKO, 2009, p. 38)

O desenho do poder republicano elaborado pelo professor Nicolau Sevcenko traduz, com precisão, a natureza do poder das elites brasileiras do período histórico em tela. A mesma arguta observação das características de nossas elites encontrou respaldo nas interpretações de José Murilo de Carvalho (1998, ps. 95-96):

O espírito de especulação, de enriquecimento pessoal a todo custo, denunciado amplamente na imprensa, na tribuna, nos romances, dava ao novo regime uma marca incompatível com a virtude republicana. Em tais circunstâncias, não se podia nem mesmo falar na definição utilitarista do interesse público como sendo a soma dos interesses individuais. Simplesmente não havia preocupação com o público. Predominava a mentalidade predatória, o espírito do capitalismo sem a ética protestante.

Tal postura confronta-se com os novos segmentos sociais que emergem com a industrialização, advindos das fortes correntes migratórias, além de milhares de pessoas expulsas dos campos com a extinção da escravidão. A crescente urbanização gera novos extratos sociais, nos quais se destaca uma frágil classe média², assim como um operariado com vigor suficiente para enfrentar segmentos dominantes cuja mentalidade sequer reconhecia o trabalho como atividade remunerada. Miséria e exclusão profundas configuram lutas que indicam também o enfrentamento desses segmentos sociais com as velhas práticas políticas das oligarquias que ainda monopolizavam o poder no Brasil, do qual são exemplos a Revolta de Canudos, a da Chibata e a da Vacina.

São tais elites que os demais setores da sociedade brasileira, notadamente a classe operária, tiveram que enfrentar para conquistar alguns e poucos direitos

políticos. Um confronto com um setor que nunca conseguiu perceber o conjunto da população como portadora de direitos, somente sujeita à exploração, sem uma devida ética a nortear suas ações na construção do capitalismo brasileiro. Um grupo que se pretende moderno, porém, apenas o é nas aparências. Sua essência era ainda bastante conservadora, visto que as ações dos extratos sociais dominantes na realização de seu papel social de solucionar os problemas vigentes na sociedade ficam aquém das possibilidades dadas, o que impede o pleno desenvolvimento das forças sociais. Essa particularidade das práticas dos setores que detêm o poder econômico ficou consagrada como “modernização conservadora”, a qual seria a marca das elites brasileiras. Por conseguinte, o que caracterizaria essa forma particular de desenvolvimento seria

[...] a recusa a mudanças fundamentais na propriedade da terra. Os grandes proprietários manteriam, destarte, controle também sobre a força de trabalho rural, que não seria capaz, portanto, de se libertar de relações de subordinação pessoal e de extração do “excedente” econômico por meios mais diretos. [...] Na modernização conservadora, as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso: a modernização fazia-se sob a liderança e levando muito em conta os interesses dos proprietários agrários, conformando-se uma “subjetividade coletiva” centrada em um bloco transformista, cauteloso e autoritário em suas perspectivas e estratégias. (DOMINGUES, 2002, p. 460-461)

Ainda no que diz respeito às particularidades desses grupos dominantes em formações sociais atrasadas como a do Brasil do início do século XX, verificase um comportamento geral de classe tímido e apequenado diante das tarefas históricas que lhes caberia para o desenvolvimento de suas economias. Era uma classe que já nascera frágil e débil.

Ela luta, simultaneamente, por sua sobrevivência e pela sobrevivência do capitalismo. Isso introduz um elemento político em seus comportamentos de classe que não é típico do capitalismo especialmente nas fases de maturação econômica, sociocultural e

política da dominação burguesa na Europa e nos Estados Unidos. Essa variação, puramente histórica, é, no entanto, central para que se entenda o crescente divórcio que se dá entre a ideologia e a utopia burguesas e a realidade criada pela dominação burguesa. Entre a ruína final e o enrijecimento, essas burguesias não têm muita escolha propriamente dita (isto é “racional”, “inteligente” e “deliberada”). O idealismo burguês precisa ser posto de lado, com seus compromissos mais ou menos fortes com qualquer reformismo autêntico, com qualquer liberalismo radical, com qualquer nacionalismo democrático-burguês mais ou menos congruente. (FERNANDES, 1976, p. 296)

As referências às posturas conservadoras, neste trabalho, dizem respeito a essa forma de ser social de determinados grupos. Tratava-se de setores que foram construídos no interior de um processo histórico que configura, de modo específico, a visão de mundo de tais extratos sociais. Afasta-se, portanto, qualquer margem para entender este conceito como um julgamento moral ou de valor sobre qualquer sujeito social aqui arrolado.

A formação da classe operária, assim como a das classes médias urbanas, também obedece à lógica da industrialização crescente. Esse grupo vem das mais distintas origens: são brasileiros de outros estados que migram para São Paulo, em geral, provenientes do meio rural; são filhos dos ex-escravos que disputam um espaço no universo do trabalho; são imigrantes estrangeiros, sobretudo italianos, que acorrem à cidade. Essa base heterogênea compõe este setor de classe. Assim,

Falar de uma classe operária “branca”, composta em sua maioria de imigrantes europeus, é sem dúvida uma avaliação globalmente correta para os estados de São Paulo e do Sul, mas desconsidera o peso do operariado “nacional”, com significativa participação de negros e mulatos no restante do país. (BATALHA, 2003, p. 164)

No interior desse grupo, ideologias socialistas, anarquistas e comunistas tiveram seu florescer na construção das organizações dos trabalhadores. Já nos primórdios da industrialização, os enfrentamentos de classe colocaram em cena as diferenças entre as elites arrivistas e os interesses do mundo fabril. O diálogo

não será dos mais democráticos. As reivindicações foram tratadas como caso de polícia. Diante da movimentação dos trabalhadores que provocam alterações na ordem social, as elites, incapazes de lidar com seus antagonistas, entendem-nos apenas como um grupo próximo à criminalidade comum. Não são portadoras de diálogos políticos para resolver os interesses conflitantes.

Os anos de 1918, 1919, 1920 registrariam ainda o desencadear de greves e da reação policial, publicamente justificada ao reduzir o movimento à ação de bandidos, fazendo das prisões e da deportação o destino comum de muitos anarquistas. (MOURA, 1997, p. 48)

“Bandidos” ou “ameaça à ordem pública” são as representações construídas acerca dos trabalhadores com visibilidade nos espaços públicos. Rodrigues Alves, ex-presidente do país, em pronunciamento na Câmara dos Deputados, em 1917, revela o pensamento das elites sobre os transtornos causados a uma ordem social hierarquizada que não comporta movimentos desta natureza.

Os últimos acontecimentos, que perturbaram séria e profundamente a nossa vida, sob todos os seus aspectos, vieram demonstrar, de modo incontestável, que a força pública que possuímos é de todo insuficiente, demasiado pequena para as necessidades de um policiamento regular e eficaz. Não fora a abnegação, o desprendimento, a correção, nunca desmentida, com que os nossos soldados cumprem os seus deveres, por certo com maiores e mais sérios embaraços lutaria o governo para manter e assegurar a tranquilidade pública. (Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo, 1917, p. 119, apud MOURA, 1997, p. 46)

Apesar de tratados como “bandidos” pelas forças da ordem, a agitação no interior das classes populares não arrefeceu. Os embates intensificaram-se na busca de uma sociedade pautada por relações sociais mais justas e equânimes. Em 25 de Março de 1922 foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), uma organização partidária pautada nos objetivos específicos da classe operária cuja fundação sinaliza para o crescente movimento de classes que estava, então, em plena disputa na cena pública e que adentraria os anos de 1920.

Esse é o quadro social do Brasil na década de 1920. Foi o cenário, contraditório e tensionado, que emoldurou as reflexões dos modernistas brasileiros dos meados do século XX. As mudanças na base social vão impulsionar os anseios de modernização propostos pelos diferentes projetos modernistas do período.

3 Modernismo brasileiro e sua pluralidade

A modernidade é paulistana. São Paulo ganhou esse *status* porque foi em seu território que se concentrou o desenvolvimento propiciado pelo processo de industrialização. Em que pese ela ter sido durante muito tempo uma cidade acanhada e provinciana, no início do século XX passa por considerável transformação em sua configuração urbana e social. O Rio de Janeiro, por outro lado, era a capital federal desde o período colonial, situação que oferecia ao estado uma condição privilegiada no cenário nacional, haja vista que era o centro da vida cultural do país. Para lá acorreram artistas e intelectuais das mais diferentes partes do país. No entanto, foi São Paulo que ficou com o título de capital do modernismo brasileiro. Ainda assim, segundo os diferentes autores que trataremos neste artigo, essa é uma imagem redutora de um movimento complexo que transcende a dimensão paulista de sua concretude.

Esse duelo já estava instalado entre seus participantes mais ilustres. Mário de Andrade, figura símbolo da Semana de 22, em conferência no auditório da Biblioteca do Itamaraty em 30 de abril de 1942, que tinha como tema “O Movimento Modernista”, não esconde suas diferenças com a cidade do Rio de Janeiro. Nesse mesmo colóquio, o autor ressalta as diferenças de classe que estavam por trás da criação e execução do Modernismo brasileiro. Suas palavras expõem as cisões no interior do próprio projeto modernista. Ele localiza em Paulo Prado, membro da aristocracia cafeeira paulista, o mentor principal da realização da Semana:

Além de audaciosa, dispendiosíssima. E o fator verdadeiro da Semana de Arte Moderna foi Paulo Prado. E só mesmo uma figura como ele e uma cidade grande, mas provinciana como São Paulo, poderiam fazer o movimento modernista e objetivá-lo na semana. (*Apud* BERRIEL, 2000, p. 80-81)

No evento, o autor dedica-se a explicitar por que o Rio não poderia sediar a Semana de Arte Moderna. A “Corte”, como ele se referia à capital federal, abrigava todas as instituições que eles combatiam, sobretudo a Academia Brasileira de Letras, como também a Academia Nacional de Belas Artes. Esses espaços produziam, segundo ele, tudo aquilo que deveria ser ultrapassado. O Modernismo é, portanto, para nosso autor, a ruptura também com as produções cariocas associadas à continuidade de um Brasil que se transforma. Essa dimensão de classe em Mário de Andrade e sua indisposição com o Rio de Janeiro é avaliada por Carlos Eduardo Ornelas Berriel. Para ele, o discurso do modernista paulista

Principia com a oposição entre Rio e São Paulo, justificando a incidência da segunda como sede da Semana. Enquanto o Rio era porto marítimo, capital do país e internacionalista, São Paulo tem uma história de isolamento geográfico e provincianismo; o Rio possuía uma burguesia endinheirada com um espírito coerente com esta condição – isto é, covarde; São Paulo possuía uma verdadeira aristocracia que, além do mais, era casada com a modernidade industrial e com o comércio mundial. Mais técnica e mais atualidade. O Rio possuía uma instituição cultural – as academias – comprometida com a continuidade, enquanto o Modernismo era justamente uma ruptura com este tipo de inteligência. (BERRIEL, 2000, p. 84)

Nicolau Sevcenko também ressalta o caráter aristocrático dos sujeitos da Semana quando traça o estilo de vida e o ambiente em que circulava um dos principais mentores daquele evento na capital paulista, Paulo Prado:

O retorno a São Paulo, em particular de Paulo Prado, premido pela irrupção da Guerra, após uma longa itinerância de dileitante pela Europa, por designação de sua própria família, iria mudar em definitivo o cenário político e cultural vigente. Era em sua casa e na de Olívia Guedes Penteadado – igualmente recém-chegada da Europa pelo início da Guerra e viúva desde 1915 do grande fazendeiro de café Ignácio Penteadado – que

os jovens interessados em ‘artes modernas’ encontravam as últimas revistas, livros, informações, obras, chegados da Europa, e as portas abertas. (SEVCENKO, 2009, p. 235)

Assim, foi-se construindo paulatinamente o divórcio entre Rio e São Paulo, a ponto de ocultar as manifestações de natureza modernista na capital do país. A ênfase nas diferenças das classes que organizavam a vida social nas duas cidades é de suma importância para compreendermos esse divórcio.

[. . .] há uma substancial diferença entre as classes sociais e a relação destas com o óbice da ruptura: a aristocracia – o Modernismo era aristocrático – tem estatuto mental e lastro histórico para entrar numa aventura em que as reputações ficam questionadas; já a burguesia guarda-se ciosa de sua aparência, e aposta no que já deu certo. (BERRIEL, 2000, p. 84)

Nesse debate, o que podemos observar é que a querela de Mário de Andrade dá-se no interior de um mesmo grupo: o setor dominante, seja econômico ou intelectual, tanto de São Paulo quanto do Rio de Janeiro. Ou melhor, uma luta contra as academias instaladas na “Corte” e suas propostas de continuísmo em oposição a um país que teve suas bases sociais revolucionadas em curto espaço de tempo: as primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, as contendas de Mário de Andrade ganham legitimidade incontestável. No entanto, cabe perguntar: o Modernismo no Rio de Janeiro ou em outras regiões do país pode ter se desenrolado em outros espaços que não as tradicionais academias, severamente atacadas por Mário de Andrade?

O Rio de Janeiro como Capital Federal, ou a “Corte”, nas palavras de Mário de Andrade, tornou-se um centro para onde aportaram brasileiros vindos de toda parte do país, sobretudo ex-escravos que lá também buscaram abrigo. Era uma cidade efervescente, sintonizada com o que há de mais moderno: o cinematógrafo, o fonógrafo, a fotografia e as transformações na imprensa (SUSSEKIND, 2006). Olavo Bilac – poeta e cronista – expressou seu inconformismo com esse mundo em transformação, legando um depoimento de como era vivida essa modernidade nas ruas da capital com a chegada dos equipamentos de gravação de áudio: os discos da Casa Edison.

De cada porta irrompe a voz esganiçada de u'a máquina falante ou cantante; são urros, gemidos, garganteios frenéticos, imprecações, ganidos, carcarejos [sic], miados, latidos, mugidos, arrulhos, guinchos, berros, grunidos! E a mísera Rua do Ouvidor parece uma galeria do inferno, cheia de condenados e réprobos, prisioneiros em caldeiras de pez fervente, vociferando maldições e pedindo misericórdia. (Apud SÜSSEKIND, 2006, p. 20)

Esse membro fundador da Academia Brasileira de Letras, instituição combatida pelo Modernismo de São Paulo, mostra-se em desconforto com a modernidade trazida pelo desenvolvimento das forças produtivas do capital que se populariza pelas ruas do Rio de Janeiro. É justamente nesse espaço vivo e dinâmico, as ruas da “Corte”, que Monica Pimenta Velloso (1996) buscou os sinais da Modernidade carioca em oposição ao similar paulista de viés aristocrático. Num mesmo sentido, Ângela de Castro Gomes (1999) vislumbra uma intelectualidade marginal dentro da própria sociedade carioca. Artistas, boêmios, humoristas que não tinham espaço nas academias e nas altas rodas sociais são objeto das autoras para questionarem os referenciais do modernismo brasileiro que têm a Semana de Arte Moderna em São Paulo como o único marco daquele momento da história do Brasil. Momento de repensar a identidade nacional em um ano emblemático: 1922, centenário da Independência.

O Rio tornou-se uma cidade plena de conflitos e tensões no alvorecer da República. Houve uma espécie de continuidade na gestão da vida pública em relação ao período monárquico: a manutenção de uma ordem social excludente. Essas práticas atingiram, sobretudo, a população negra, antes escrava, agora cidadã de segunda classe na agenda das elites econômicas e políticas. Um símbolo desses mundos em desencontro talvez seja a Revolta da Vacina, dentre outros que poderíamos citar. Apesar desses mundos, setor popular e elite, não se entenderem muito bem, os diferentes grupos vão construindo processos de sociabilidade cada um a seu modo, o que levaria a uma produção de capital simbólico muito peculiar.

Na capital, um mundo paralelo às academias desenvolveu-se: os humoristas que registravam sua visão sobre o Brasil em diferentes periódicos, e que eram, de certa forma, marginais às altas rodas sociais. Foi precisamente nesse universo que Monica Pimenta Velloso buscou novas leituras sobre o Modernismo brasileiro. Fazer do humor um objeto de análise permite colocar em cheque a visão de Paulo

Prado sobre a tristeza atávica da nacionalidade brasileira, uma vez que os intelectuais da revista *D. Quixote* não admitiam tal marca de nossa personalidade coletiva.

Nas revistas e jornais cariocas ficou claro o enfoque satírico-humorístico no tratamento dos acontecimentos cotidianos que mobilizavam a cidade. Nos escritos de Lima Barreto, nas caricaturas da *Revisa da Semana*, da *D. Quixote* e do *Jornal do Brasil*, encontrei uma reflexão fortemente marcada por esta tônica. [...] O fato me instigou a repensar a modernidade carioca, tomando outro caminho para compreender o modernismo fora do paradigma paulista em que forçosamente acabou se convertendo o movimento de 1922. Enfim, a questão, um tanto quanto desafiante, era repensar o próprio sentido de moderno. Entendê-lo na dinâmica acidentada do cotidiano, através de uma linguagem de forte apelo visual. (VELLOSO, 1996, p. 17)

Assim, cabe uma questão: as querelas de Mário de Andrade não são com os agentes do modernismo carioca e, sim, com as academias que também não reconheciam esses intelectuais. O debate pode estar fora do eixo, uma vez que a autora localiza a modernidade carioca em espaços marginais, ao contrário da marca aristocrática do movimento em São Paulo. Destarte, todo o processo de modernização do Rio de Janeiro, expresso nas reformas urbanas de Pereira Passos, não contemplou a incorporação das camadas populares nem dos intelectuais. Estes acabaram marginais à modernidade vinda de cima. Por essa razão, eles se debruçaram sobre o mundo das ruas na busca de outros referenciais de sociabilidade como contraponto às altas rodas sociais da “Corte”, que também os rejeitava. (VELLOSO, 1996)

Dessa forma, começam a se desenhar as diferenças entre Rio e São Paulo na condução e percepção do Modernismo. Enquanto na capital paulista os intelectuais, em torno da aristocracia, constituíram-se em um movimento organizado, na “Corte” houve exatamente o oposto, uma recusa em formar um grupo coeso.

Os intelectuais cariocas que dão ênfase às ruas enquanto canal de sociabilidade, e mesmo de aprendizagem, refutam ao mesmo

tempo a ideia de um movimento literário organizado. É provável que essa negação tenha a ver com uma imagem indesejada da literatura, associada à vida oficial e burocrática. No imaginário desses intelectuais, a ideia de um projeto remetia à de sua institucionalização, o que significava perda de originalidade e, sobretudo, comprometimento. (VELLOSO, 1996, p. 29)

Rio e São Paulo construíram-se sobre algumas imagens que podem até ser redutoras ou mesmo estereotipadas, mas que, de qualquer forma, nortearam o pensamento de vários intelectuais. São Paulo é por excelência o *locus* do trabalho sério, terra da produção industrial e da eficiência; o Rio, sede da burocracia federal, não muito afeito ao trabalho árduo, era terra da boêmia onde nada se leva muito a sério.

São igualmente conhecidas as interpretações que, mais recentemente, têm procurado tratar das características da cidade do Rio de Janeiro, o que teria implicações sólidas no tipo de intelectual e de produção cultural nela desenvolvida. De forma esquemática, o que nelas se ressaltou e ficou assentado foi o fato de a condição de 'capitalidade' ter gerado uma cidade dominada pela forte presença do Estado e das atividades de serviços (comércio e burocracia pública), o que se confrontaria com o caso da cidade de São Paulo, organizada pela produção (industrial com destaque) e pelo *ethos*, ao mesmo tempo competitivo e articulador do mercado. (GOMES, 1999, p. 21-22)

É também nessas especificidades da cidade do Rio de Janeiro que se engendrou um tipo particular de intelectual que tanto Castro Gomes quanto Velloso buscaram entender como o diferencial do Modernismo paulista e carioca. Ambas apontam para a posição marginal desses sujeitos na capital: sejam os humoristas da revista *D. Quixote*, sejam os intelectuais em torno da revista *Festa* e da *Sociedade Felipe d'Oliveira*. Uma condição de inadequação ao instituído que estaria em oposição ao intelectual paulista plenamente aceito e reconhecido pela aristocracia cafeeira. Aliás, parte deles oriundos desta mesma aristocracia.

Em relação ao intelectual carioca, o perfil construído é o de um produtor de bens simbólicos que está marcado por uma dupla e contraditória inscrição social. De um lado, ele possuiria um estreito vínculo com o Estado, pois seria com muita frequência um funcionário público, o que o impregnaria de um misto de dependência, atração e desprezo por seu “patrão”. De outro, por não conseguir um grande reconhecimento social ou por não conseguir ascender às altas esferas do poder político, integrando e influenciando suas instituições de maneira profunda, acabaria por eleger a “rua” como seu *locus* de sociabilidade por excelência, tendo na vida boêmia e na convivência com a população marginal um de seus traços definidores. (GOMES, 1999, p. 24)

O intelectual carioca, portanto, encontrava-se na marginalidade em relação às instituições oficiais, como a Academia Brasileira de Letras, e também em relação às elites políticas e econômicas. Essa condição empurrou-o para os braços das camadas populares. É um grupo que não ensinou para si o papel de timoneiro do Modernismo nacional, mas eram tão desejosos e portadores dessa nova mentalidade que se instaurava no país quanto os modernistas em São Paulo.

Em um sentido diverso do carioca temos também em Recife um movimento modernista que existiu no entorno do regionalismo que, por sua vez, não era muito bem-visto em São Paulo. Afinal, na capital paulista, os olhos estavam direcionados para o futuro. O Brasil tinha que entrar na Nova Ordem Mundial e o olhar regionalista não propiciaria esta entrada. Por que então esta diferença com a Pauliceia desvairada?

O desenvolvimento do Brasil ocorreu de forma desigual em suas diferentes regiões. Durante os séculos iniciais de nossa formação, a região mais viva da economia estava concentrada no Nordeste, enquanto São Paulo era uma região de menor importância para a Coroa portuguesa que era, então, a Metrópole que controlava o território. Esse período deixou marcas riquíssimas na cultura barroca do Nordeste. Tal quadro se alterou radicalmente a partir do século XIX, quando o Nordeste entrou em decadência e assistiu à ascensão de São Paulo a novo polo dinâmico da economia do país. Este breve quadro, aqui traçado, é de grande valia para entendermos as diferenças dos projetos modernista paulista e o desenhado na cidade de Recife.

Se, como observamos, no Rio de Janeiro localizamos os modernistas em uma condição marginal, em Recife há o deslocamento na natureza dos produtores. Lá o projeto não foi liderado por artistas: o grande mentor foi Gilberto Freyre, um sociólogo. Ele foi o responsável por arejar o pensamento na capital pernambucana. Face ao quadro desenhado anteriormente, Freyre voltou seus olhos para o passado de glória do Nordeste em oposição ao futurismo do modernismo paulista antenado com as vanguardas europeias. A terra de Freyre parou no tempo; estagnou-se numa sociedade agrária e patriarcal. Assim,

Para o intelectual nordestino, em busca de afirmação no plano nacional, não se tratava de encontrar linguagens artísticas revolucionárias para exprimir um mundo em acelerada transformação, mas de procurar apoiar-se na riqueza das tradições culturais e artísticas locais, para fazer de sua revalorização sua bandeira de luta. Assim, não deve causar surpresa o fato de, nos anos 20, os escritores da região retomarem o caminho do regionalismo, [. . .]. (ALMEIDA, 2003, p. 321)

Em um mesmo sentido de compreender as diferenças entre São Paulo e Recife, apontando um para a estética como matéria prima, e outro para a história e a tradição como fermento, Antonio Dimas (2003, p. 40) observa que,

Num primeiro momento, pelo menos, São Paulo tinha em mira a estética; Pernambuco, a história. Estética e história eram, pois, os alicerces dos dois movimentos, e o que ocorreu depois, em torno de ambos, foram desdobramentos de enorme qualidade, sem dúvida, mas que se seguiram no rasto do primeiro.

O que podemos observar é que tanto Mário de Andrade quanto Gilberto Freyre, em que pese o conservadorismo do segundo, tinham ânsia por modernizar o país. Renovar as artes e o pensamento, mesmo que com olhos postos em direções divergentes. Um em direção a um futuro pleno de possibilidades e o outro a um passado com uma tradição riquíssima que poderia revalorizar um presente adormecido pela decadência econômica.

[...] no fundo, modernismo e regionalismo são apenas faces diferentes de um mesmo processo de luta pelo aprofundamento da consciência nacional, na arte como na cultura: é natural que, em cada momento histórico e em cada latitude, o sol ilumine, com luz diversa, cada uma dessas múltiplas faces. (ALMEIDA, 2003, p. 325)

O Modernismo brasileiro, em suas diferentes configurações, buscou compreender o sentido da brasilidade naquele ano emblemático do centenário de nossa independência. Logrou colocar a cultura popular em outro patamar de reconhecimento, diferente dos momentos anteriores em que também se buscou pensar a nacionalidade brasileira, sobretudo no pós-independência. São traços em comum que podemos identificar nos “movimentos” de renovação encarnados no Modernismo. Desde os mais conservadores até os mais progressistas, todos queriam as artes e o pensamento em sintonia com as mudanças que ocorreram na base social e política do país.

No entanto, em face de múltiplos projetos modernistas, observamos que apenas o de São Paulo ficou para a história, quase como o único projeto. Algumas considerações podemos fazer sobre essa definição histórica. As diferenças de classe e de postura parecem ser um indicador que apontam para a permanência, no tempo, do movimento paulista.

Os modernistas cariocas não tiveram acesso às altas esferas do poder, constituindo um grupo marginal frente, sobretudo, às academias que norteavam os debates na capital federal. Tal condição fez com que este grupo também optasse por não se constituir em movimento e abraçar o espaço marginal das ruas e da boêmia. Por outro lado, em São Paulo, os modernistas foram apoiados pela aristocracia cafeeira, sendo que muitos eram oriundos deste grupo social. Recife, por sua vez, ficou atada ao regionalismo, a outra face da renovação cultural que ficou numa posição de divergência em relação, principalmente, à Semana de 22. Seu principal líder, Gilberto Freyre, resgatou o passado do Nordeste em oposição à ânsia futurista de São Paulo. Essa soma de conjunturas diversas, na base do Modernismo brasileiro, propiciou uma maior visibilidade, na memória histórica, à Semana de Arte Moderna de 1922 e, ao mesmo tempo, ofuscou as memórias de outras práticas modernistas.

Notas

- 1 Grupo de intelectuais mineiros que se reuniam na Rua da Bahia, em Belo Horizonte, nos anos de 1920, em torno da publicação *A Revista*. Dentre outros, destacaram-se Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, João Alphonsus e Gustavo Capanema. (BOMENY, 1994)
- 2 De que podemos citar como exemplo a luta denominada pela historiografia como Movimento Tenentista, que expressa os ideais das classes médias urbanas. (FAUSTO, 1995)

Referências

- ALMEIDA, José Mauricio Gomes de. Regionalismo e modernismo: as duas faces da renovação cultural dos anos 20. In: KOSMINSKY, Ethel Volfzon; LÉPINE, Claude; PEIXOTO, F. A. (Org.). *Gilberto Freyre em quatro tempos*. Bauru: Edusc, 2003.
- BATALHA, Claudio Henrique M. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). *O Brasil Republicano I: o tempo do liberalismo excludente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. *Tietê, Tejo, Sena: a obra de Paulo Prado*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BOMENY, Helena. *Guardiães da Razão – modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- DIMAS, Antônio. Um manifesto guloso. In: KOSMINSKY, Ethel Volfzon; LÉPINE, Claude; PEIXOTO, F. A. (Org.). *Gilberto Freyre em quatro tempos*. Bauru: Edusc, 2003.
- DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 03, 2002. ps. 459-482.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil – Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio... Modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Um sólido anzol de aço: Estado e ação operária na República Velha. *Revista da ADUSP*. São Paulo, jun.1997.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

_____. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de letras – Literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VELLOSO, Monica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1996.

recebido em 21 out. 2012 / aprovado em 20 nov. 2012

Para referenciar este texto:

MENEZES, J. L. S. Modernismo brasileiro: muito além da Semana de Arte Moderna de 1922. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 167-184, 2012.

O tempo *kairós* e *chrónos* e sua importância para o pedagogo

The time kairós and chrónos and its importance to the pedagogue

Sérgio Gonçalves Leite

Teólogo, historiador e pedagogo; Professor do Centro Educacional
e Teológico IETEB; Coordenador e Educador do Museu da Bíblia.

sergonleite@hotmail.com

Resumo

Este trabalho analisa a noção de “tempo” de acordo com os dois conceitos gregos de *kairós* e *chrónos* e suas influências diretas na vida e no desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme Piaget, a análise do tempo é fundamental para o pedagogo nortear suas pesquisas sobre as etapas de desenvolvimento segundo as faixas etárias, ou mesmo para aquele que se interessa por saber até onde o tempo *kairós* pode influenciar o tempo *chrónos*. A visão de tempo nos *Eclesiastes*, em Hegel, o tempo ao longo da história desde a Idade Antiga até a Idade Moderna nos permitirá entender a importância de aproveitar a sucessão de instantes, pois o tempo perdido nunca mais será recuperado, principalmente na formação da criança.

Palavras-chave: *Chrónos*. História. *Kairós*. Pedagogo. Tempo.

Abstract

This work has as basis analyze the concept of “time” according to the two Greek concepts of *kairós* and *chrónos* and its direct influences in the life and the child’s cognitive development. The analysis of time is fundamental to the pedagogue guide his research on the stages of development, as Piaget works the age ranges, or even for one who is interested in knowing how far the *kairós* time can influence the *chrónos* time. The vision of the time in *Ecclesiastes*, by Hegel, the time over the course of history from the Old Age until the Modern Age will allow us to understand the importance of making use of the succession of instants, because the lost time will never recovered, mainly in the formation of the child.

Key words: *Chrónos*. History. *Kairós*. Pedagogue. Time.

Introdução

Os conceitos filosóficos educacionais de “tempo” são fundamentais para o pedagogo quando, em suas pesquisas e em seu planejamento, levanta hipóteses e dados ocorridos em certo tempo, ou quando analisa as transformações no desenvolvimento cognitivo do aluno ao longo do tempo. Por outro lado, sabemos que nossa cultura e filosofia foram profundamente marcadas pelo pensamento grego. Assim, neste texto nos propusemos a análise de duas noções gregas de tempo - *kairós* e *chrónos* -, com base em uma pesquisa de natureza etimológica e historiográfica, visando teorizar acerca da relevância do tempo na formação das crianças no quesito ensino-aprendizagem.

O tempo *kairós* nos transporta à ideia de um tempo presente, o momento propício, a oportunidade, o instante.

Na mitologia grega, *Kairós* é um atleta de características obscuras, que não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma ideia de movimento. Metaforicamente, ele descreve uma noção peculiar de tempo, uma qualidade complementar em relação à noção de temporalidade representada por *Cronos*. *Kairós* refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto. Em palavras simples, diríamos que *Kairós* revela o momento certo para a coisa certa. *Kairós* simboliza o instante singular que guarda a melhor oportunidade, ele é o momento crítico para agir, a ocasião certa, a estação apropriada. (GARCIA, 2006)

A etimologia de *chrónos* ainda é bem discutida em razão da mitologia e da escrita (*xrónos* e *kronos*). Segundo a mitologia grega (GRIMAL, 1997, p.105),

[. . .] na genealogia dos Titãs, *Cronos* (Kronos) é o filho mais novo de *Urano e Geia*. Urano ocultava sistematicamente seus filhos, ao nascerem, no corpo de Geia. Revoltada, ela convence *Cronos* a vingar-se do pai *Urano*. Ao lutarem, *Cronos*, com uma foicinha dada por sua mãe, corta os testículos de Urano, castrando-o, e, assim, assume o poder. Ele se casa com Réia e têm vários filhos.

Mas, ao tornar-se o soberano, *Cronos* aprisiona seus irmãos Hecatonquiros (gigantes de cem anos) no *Tártaro* e passa a devorar sistematicamente seus próprios filhos logo após terem nascido, por receio a uma profecia lançada por *Urano*, segundo a qual *Cronos* também seria destronado por um de seus filhos (Héstia, Deméter, Hera, Hades e Poseidon). Entretanto, um dos filhos de *Cronos*, *Zeus*, nasce, é escondido por sua mãe e refugia-se em uma gruta em Creta, onde cresce em segurança. Mais tarde *Zeus* enfrenta *Cronos* com a ajuda de *Métis*, uma das filhas de Oceano, que levou *Cronos* a tomar uma droga que o forçou a devolver todos os filhos que tinha devorado, e o fez libertar os filhos que havia engolido. O jogo de palavras leva, às vezes, *Cronos* (Kronos), a divindade mitológica, ser considerado *chrónos* (xrónos) o tempo.

Todavia, não é consenso geral que a divindade mitológica fundamente a etimologia de *chrónos*, como também o tempo, para os gregos, a princípio não era um deus e só passou a sê-lo nos tempos helenísticos, quando foi adorado sob o nome *Aion*. O tempo *chrónos* (xronos) nos transporta a um espaço de tempo longo ou breve, mas com a ideia de tempo limitado, ou seja, que tem começo e fim, um período. Nossa existência está intrinsecamente relacionada com o *chrónos* e dentro dele temos vários *kairós*. Independentemente de quem somos - um grande líder, um político, um administrador, um operário, um religioso ou um ateu -, não podemos ignorar que todos temos um *chrónos* e, dentro dele, vários *kairós*, não importando, em relação a estes, se os aproveitamos como oportunidade ou não (a ocasião correta). Uma coisa é certa: por menor que seja nossa participação no *kairós*, podemos influenciar de forma positiva ou negativa aqueles que estão ao nosso redor e, por que não dizer, os que virão a ter um *chrónos* também poderão ser influenciados.

Isso nos reporta a pensar como o tempo (*kairós*) educacional pode influenciar no tempo (*chrónos*) de uma criança no transcorrer de sua vida, ao qual chamamos de formação. Baseamo-nos, por exemplo, nos filósofos gregos que usaram muitos *kairós* dentro de seu *chrónos*, o que resultou em benefício para toda a Grécia, na medida em que até hoje esses pensadores conseguem influenciar pessoas por meio do conhecimento que produziram, numa mescla de

teoria e empirismo peculiar a seus métodos interrogativos e analíticos em diversos assuntos.

Durante sua vida o homem desfruta de momentos bons e especiais, mas, muitas vezes, somente a perda contribui para que ele possa dar o devido valor ao que tem, ou seja, as perdas não são um sinal de falência, e sim uma oportunidade para se refletir, mediante uma releitura da situação, ou mesmo de mundo, e que pode ser feita ao longo do tempo (*kairós*). Afinal, a perda pode ser vista como *kairós* (oportunidade não aproveitada) ou fase do *chrónos*? A perda adviria da falta de ter observado o *kairós* certo? Podem as oportunidades perdidas influenciar nossa vida?

Hegel (1981), no texto *Origem, essência e sentido da Filosofia*, diz que a história é espiral: conforme ocorre a cisão de determinado tempo (*chrónos*), temos uma etapa, um novo tempo (*chrónos*), porém, o espírito do “absoluto” continua agindo, o conhecimento vai gradativamente sendo adquirido nas etapas de desenvolvimento.

Esses são alguns dos meandros de pensamento que nos suscitaram o interesse pela pesquisa sobre o “tempo”, em seus dois aspectos. A partir desses meandros e da metodologia aqui proposta, procuraremos analisar a relação que amalgama os dois termos com sua aplicabilidade na vida da criança, questionando até onde isto é importante para o pedagogo, livre de quaisquer preconceitos que se possam impor. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar, comparar e atualizar as tensões que estão presentes na gênese das dimensões de tempo, *kairós* e *chrónos*, apontadas por este trabalho. Nesse sentido, o objetivo geral é percorrer a história desses conceitos de tempo com base na etimologia grega e em aspectos da filosofia, da educação, da religião e da teoria da história, e refletir sobre a relevância, para o pedagogo, em suas inferências no cotidiano vivido com os alunos.

O tempo nos *Eclesiastes*

O título *Qobeleth* vem do hebraico *qabal*, que significa “orador da Assembleia”. Na tradução grega (Septuaginta), *Eclesiastes* significa representante da assembleia e vem do termo grego *Ekklésia*, que designava um grupo de pessoas dotadas do privilégio de cidadania que, incumbidos de certas funções públicas e administrativas importantes, recebem, dentre a massa de pessoas comuns e para

fins de caráter político-administrativo, convocação ou chamado para atuar fora da cidade (*pólis*). O *Eclesiastes* usa constantemente a palavra “ vaidade”, cujo significado deriva de “vento, vapor, sopro, fragilidade humana”.

Quanto às categorias temporais que estamos examinando, a palavra “vaidade”, no significado primeiro citado, está ligada a *chrónos e kairós* no sentido de início e fim do ciclo de vida do homem, com suas oportunidades direcionando uma série de repetições e reproduções de ações sem expectativas de melhora, crescimento ou mesmo desenvolvimento. O relato do tempo, a partir do capítulo primeiro do livro de *Eclesiastes*, não evoca a questão do devir, mas focaliza o tempo cíclico e sem renovação: “O que foi, será, o que se fez, tornará a fazer: nada há de novo debaixo do sol!”. (*Eclesiastes*, 1,9, Cf. BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1072)

No texto também há uma reflexão das conquistas em todas as esferas, sejam elas de acúmulo de riquezas, posse de bens para deleite próprio ou mesmo algo que envolva a sustentação do ego. Porém, é observado que, dentro do tempo (*chrónos*) de existência do homem, isso também é procurar o vento (vaidade). Fica caracterizado que o tempo de vida era uma monotonia constante e, por mais que o homem se esforçasse, seria uma constante corrida atrás do vento. (*Eclesiastes*, Cap. 2, Cf. BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1073)

Em continuidade, estabelece-se uma relação de causas e efeitos na vida do homem partindo da palavra tempo. Emprega-se no texto grego a expressão de existir um tempo para cada ação e reação: “Tudo tem a sua ocasião (*chrónos*) própria, e há tempo (*kairós*) para todo propósito debaixo do céu” (*Eclesiastes*, 3,1, Cf. BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1074). *Kairós* surge claramente como um tempo específico de oportunidades e situações isoladas, como um tempo breve de acontecimentos dentro do tempo determinado (*chrónos*) como período ou etapa. O argumento do verso onze do capítulo três diz que Deus colocou no coração do homem o *aion (aiwn)* e que “Tudo fez formoso em seu tempo (*kairós*); também pôs na mente do homem a ideia da eternidade (*aion*), se bem que este não possa descobrir a obra que Deus fez desde o princípio até o fim” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1074) - este o tempo referente ao eterno, ao ilimitado. O tempo traduzido de *aion* sempre se distancia do nosso raciocínio, pois implica uma dimensão de tempo voltada para a existência de Deus, ou seja, a divindade tem sua existência permanente sem poder ser identificado seu início ou sua gênese. O tempo *aion* é

um conceito atemporal, reporta-se ao ilimitado, não tem vínculo com o cronológico, é uma relação metafísica que abarca a nossa temporalidade.

Evidencia-se a ideia de que a alegria do homem está em desfrutar dos diversos *kairós* que surgem em sua vida; conforme os aproveita, consegue-se estabelecer uma satisfação pessoal, como se fossem sucessivas conquistas ao longo das fases de desenvolvimento que vai passando. Mesmo assim, a relação de diversos acontecimentos na trajetória de vida do homem é tratada de forma depreciativa, como sendo insuficiente para atender a qualquer expectativa de futuro. O texto demonstra desmotivação, pois não tem aparentemente nada que já não se conheça, ou mesmo que ele venha a conhecer e que o anime, ou que venha a ser um novo desafio. Os desfechos das atividades mencionadas são apontados como repetições e frustrações de ações que não levam a nada. O comentário, *a priori*, é de um tempo cronológico, porém estático, no que diz respeito a não ter desenvolvimento, e termina com a perspectiva do tempo cíclico. Em seguida, são feitos reflexões e questionamentos de diversas atividades que envolvem o labor do homem e, mesmo nos mais diferentes segmentos sociais, aqueles que envolvam a participação ativa - tudo é apontado como vaidade ou como coisa passageira. Nos capítulos que seguem, no *Qobeleth*, continua a

[...] buscar o sentido da existência, descobre que a vida não tem, aparentemente, sentido transcendente: a morte põe fim definitivo à única vida do homem. [...] Deus está acima de tudo isso. Ao experimentar a angústia da vida, *Qobeleth* afirma que esta possui alegres sentidos, embora sejam parciais e que poder desfrutá-los é dom de Deus. [...] O tempo é o diferencial que assinala a condição humana. Heschel (1974, p. 205-14) diz que a única coisa que o homem possui é o tempo, o que faz a temporalidade de ser uma característica essencial da existência. Porém o tempo é frágil, é uma mera sucessão de instantes percíveis, o que é um paradoxo, pois isso nos leva a nunca possuir a única propriedade que temos. Ocupamos o tempo e o evento é determinado por Deus. (GUARNIERI, 2006, p. 87)

Sua visão temporal é tão cíclica que não se vê perspectiva de mudança ou de crescimento nem desenvolvimento epistêmico ou empírico, a ponto de dizer que

“[...] o fazer livros é um trabalho sem fim, e o muito estudo cansa o corpo [...]”.
(BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1084)

O tempo na História

Encontramos dificuldades para analisar a questão do tempo na pré-história, ou pelo menos de como era feita sua abordagem, dado que a consciência do tempo está longe dos conceitos modernos no que se refere à cronologia temporal dos acontecimentos. Porém, é conhecido, pelos trabalhos da arqueologia e das ciências afins, o fato de que o homem primitivo viveu numa época em que já procurava marcar seus eventos numa possível realização futura, por exemplo, nas pinturas da Gruta de *Lascaux*, no sudoeste da França.

Esse homem dos primeiros tempos passou a fazer marcas pictográficas, não porque queria desenvolver uma linguagem, mas, segundo estudos já realizados na área, porque a ideia central desses símbolos está associada à conservação da identidade coletiva de seu povo, ou seja, a formação cultural e educacional de sua descendência. Nesse caso, refere-se à memória de um povo com seus ritos principais, que lembram festas e celebrações, isto é, um kairós. O próprio rito de funeral era entendido como uma maneira de transição de uma fase da vida para outra e, portanto, baseava-se em um tempo cíclico para perpetuar a tradição pelas gerações futuras.

O tempo na Idade Antiga começa a ser observado com mais articulação entre passado, presente e futuro quando do desenvolvimento dos calendários que compunham o chamado ano civil, sendo que este já contava 12 meses de 30 dias, com cinco adicionais no final de cada ano. Sequencial a este foi introduzido o calendário “sotiacal”, o qual acompanhava as estações ou a sazonalidade. Já na região da Mesopotâmia, ainda no mundo antigo, onde habitaram povos babilônicos e sumérios, o uso do calendário como marcação do tempo foi mais valorizado pelos primeiros, que usavam o calendário lunar; os segundos, por sua vez, não valorizavam esse método por não se importarem tanto com a marcação do tempo. Os babilônicos voltavam seus estudos para presságios, associando os acontecimentos ao que prescreviam os céus, conforme estudados pela astrologia.

Na Idade Média, a noção predominante de tempo está mais para o *Aion*, o tempo da divindade, da eternidade, pois a maior tônica nesse sentido era a

prédica católica, com seus dogmas e doutrinas, em sua maioria, inseridos no calendário eclesiástico observado pela sociedade da época. A Igreja, mesmo sem o respaldo do Império Romano, conseguiu impor-se durante o longo período da Idade Média mediante suas concepções: quer nas articulações no meio social ou eclesiástico, quer nas sagrações dos reis, quer nas Cruzadas, ou mesmo em suas heréticas indulgências, sempre se impunha em nome de Deus para avançar em seus propósitos. De maneira tal que entre governos eclesiásticos acabaram por surgir “ordens”, com visões divergentes entre si, as quais não serão mencionadas por não fazerem parte da proposta deste texto.

Com a grande crise do feudalismo a partir do século XIV, que impactou diretamente o contexto econômico, mudanças começaram a ocorrer no campo intelectual e em outras dimensões da vida social. A transição mercantil, o pré-capitalismo, as novas modalidades comerciais, o desenvolvimento científico, o resgate das artes, a busca pelo cognitivo, a reforma protestante, a contrarreforma, a revolução francesa, a revolução industrial e outros eventos que foram se sucedendo até o século XVIII levaram o mundo de então a pensar o “tempo” de modo diferente.

É evidente que, com tais mudanças, a questão temporal toma outro vulto. O tempo de Deus começa a ser pensado não mais pela ótica da religião, que até então era a *mater* do conhecimento, mas como *kairós e chrónos*. O momento, a oportunidade passa a ser um pensamento em ascensão, por causa da razão e do humanismo que levaram à reflexão e releitura de toda a história, apontando para uma cisão inevitável na visão ideológica de tempo. O relógio, agora, não era mais privilégio da Igreja; não mais determinava um momento, mas passara a constituir a referência das atividades mercantis do capitalismo, levando à determinação do fluxo financeiro como referencial de tempo - daí o provérbio “tempo é dinheiro”.

O tempo relacionado às crianças também passou a diferir do que era até então entendido sobre elas: da “criança como um pequeno adulto” à criança em “seu mundo”, até por força da exploração capitalista de novos mercados como o da moda infantil, que contribuiu gradativamente para um novo olhar dentro do *chrónos* que conferia relevância à instrução e ao desenvolvimento infantil. Portanto, foi a partir do pré-capitalismo, seguindo-se a dupla revolução do século XVIII e da constituição das nações que a Educação passou a ser vista como algo necessário não só para a formação de mão de obra, mas como mecanismo de controle do Estado, impondo sua racionalização. Com isso, no século XX, algumas

teorias educacionais também foram desenvolvidas, entre elas o construtivismo piagetiano dos anos 70/80.

O tempo *kairós* para o pedagogo

Os termos gregos *kairós* e *chrónos* utilizados para definir tempo nos levam a uma análise mais profunda do próprio tempo. Com as definições vistas neste trabalho, podemos verificar que o tempo é uma das maiores riquezas, senão a única, da vida dos homens, conforme se depreende da citação de Heschel sobre as palavras de Qohélet (*apud* GUARNIERI, 2006, p. 87): “[...] a única coisa que o homem possui é o tempo, o que faz a temporalidade de ser uma característica essencial da existência. Porém o tempo é frágil, é uma mera sucessão de instantes perecíveis [...]”.

Em todas as relações apresentadas na história sempre há dedicação e importância atribuídas a indagações sobre o “tempo”, para tentar elucidar seus fenômenos e também para analisar o comportamento humano em suas práxis desde os anos iniciais. As expressões que definem o tempo como “sucessão de instantes” são, sem dúvida, uma legítima expressão de *kairós*, as oportunidades, os momentos são uma constante na vida da humanidade. E podem influenciar, sim, de uma forma ou de outra, os instantes que estão por vir, pois se o pedagogo não observar os inumeráveis *kairós*, não poderá contribuir para a formação da criança. Segundo as observações e análises piagetianas, o desenvolvimento ocorre em diversas fases (aqui denominadas *kairós*), enquanto Vygotsky tende a expressar o desenvolvimento a partir do meio em que a criança se relaciona, ou seja, um tempo que pende mais para a definição dada ao termo *chrónos*. Há uma implicação de liberdade de ação do homem, pela qual ele é responsável pelas consequências de seus atos no mundo; já a criança tem, a princípio, algumas etapas (*kairós*) na evolução da prática e da consciência sobre as regras que orientam suas ações, chamadas por Piaget (*apud* LA TAILLE, 1992, p. 50) de anomia, heteronomia e autonomia.

A primeira delas é a etapa da *anomia*. Crianças até cinco anos, seis anos de idade não seguem regras coletivas. [...] A segunda etapa é aquela da *heteronomia*. Nota-se, agora, um interesse particular de

atividades coletivas e regradas. Todavia, duas características desta participação explicitam a *beteronomia* da criança de até nove, dez anos em média. [...] a criança desta fase não concebe regras como um contrato firmado entre jogadores, mas sim como algo sagrado e imutável, pois imposto pela “tradição”. [...] A criança *beterônoma* não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue na risca. [...] A terceira é a da *autonomia*. Suas características são justamente opostas a da *beteronomia*, e correspondem à concepção adulta do jogo cada um concebendo a si próprio como possível legislador. [...] Em função desses dados Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas etapas.

Essas etapas, ou *kairós*, poderão marcar o tempo do desenvolvimento cognitivo por intermédio do processo de ensino-aprendizagem e mediante abordagem e posicionamento assumidos pelo educador. Marcas ficarão na memória quer mundial, quer nacional, quer estadual, quer local, marcas que ficam registradas em documentos (pinturas, relatos escritos, esculturas, pictografia e outros), ou na memória das crianças, até que alguém se predisponha a reunir esses diversos acontecimentos em um tempo *kairós*, que por sua vez está dentro de um tempo *chrónos* a ser estudado. A partir daí, os relatos ou os resultados da pesquisa chegarão até nós como “história”, o que implicará, para o educador, uma tomada de atitude de acordo com a realidade socioeconômica que determinada criança enfrenta naquele *kairós* ou enfrentou em tempos anteriores. Podemos dizer que a história é o estudo da diversidade de acontecimentos (mudanças) ocorrida em determinado tempo (*chrónos*). A história e o homem sempre se relacionaram com o tempo. O pedagogo deve problematizar a história do presente pelo passado, com foco investigativo na diversidade de acontecimentos ocorridos, para não incorrer em relatos ou avaliações meramente subjetivos.

O tempo histórico não é o tempo cronológico, mas, sim, o fenômeno em que acontecem as coisas; é a duração de um intervalo de tempo necessário para que ocorra um acontecimento, podendo ser desde a Educação Infantil, ou a alfabetização ou mesmo o Ensino Fundamental, como também deve ser pesquisado no intuito de extrair informações que ainda não foram analisadas

e que servirão para uma dialética futura, ou mesmo presente, entre a criança e sua realidade de vida. Com base na expressão dialética, concluímos que o tempo, que em certos momentos da história parecia ser cíclico, uma mera repetição de ações da criança naquele período, dado o *modus vivendi* daquele tempo (*chrónos*) específico, era, porém, um tempo não repetitivo, mas de fases no desenvolvimento. Entretanto, pela expressão hegeliana, podemos concatenar as diversas visões e entender o tempo como uma espiral, que não se repete como num ciclo, mas que usa as bases de estrutura (pensamentos ideológicos ou filosóficos) para levar a um entendimento diferente do anterior. Seria impossível iniciar outro tempo sem a estrutura anterior porque necessitaríamos de uma nova gênese. Mesmo os eruditos que procuram estabelecer, com suas teses, novas linhas de raciocínio não podem negar as origens de pesquisas já postas academicamente como referencial.

Observar cada *kairós* em sua época ou período (*chrónos*) faz parte do trabalho do pedagogo. Detalhes de um tempo *kairós* podem influenciar no resultado do projeto ou do planejamento das atividades escolares. Portanto, o pedagogo precisa, em suas observações e inferências, compreender o que, como, para quem e por que foi realizada determinada ação da criança nas suas diversas fases e analisar o que a levou a algum tipo de atitude que nem sempre é perceptível nem de sentido decifrável numa primeira apreciação. Na medida em que o educador analise os diversos *kairós* das crianças/alunos, poderá identificar o potencial a ser trabalhado como também a defasagem de assimilação cognitiva na relação ensino-aprendizagem.

O tempo dos estágios de desenvolvimento

O processo de desenvolvimento da criança é o resultado de mudanças cognitivas e intelectuais que acontecem em determinados tempos (*kairós*): “A hipótese geral de Piaget é de que o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas [...]” (LA TAILLE, 1992). Os esquemas são construídos e reconstruídos gradativamente, o que sugere uma sucessão de *kairós* dentro do *chrónos vivendi*. De um modo geral, os estágios de desenvolvimento cognitivo são resumidos por Piaget da seguinte maneira:

- 4.1. Estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos) - criança ainda não representa eventos internamente e não pensa conceitualmente;
- 4.2. Estágios do pensamento pré-operacional (2-7anos) - é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem, representação e conceptualização, e o raciocínio é entendido como semilógico;
- 4.3. Estágio das operações concretas (7-11 anos) - nessa etapa ocorre a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos;
- 4.4. Estágio das operações formais (11-15 anos ou mais) - fase na qual as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, ficando aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

É importante enfatizar que, para o educador suíço, não há especificamente uma sucessão linear do comportamento dos diferentes estágios, ou seja, ele parte do *chrónos* para analisar o *kairós*. Nesse caso, a expressão de Hegel (1981) é notada com clareza: a gênese é preservada na ocorrência da cisão e “o novo padrão de comportamento simplesmente é adicionado aos velhos para completar, corrigir ou combinar”. Assim, o pedagogo precisa analisar o tempo histórico de forma individual e coletiva, para obter uma abordagem educacional com mais qualidade e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento e aprendizado da criança nos mais diversos estágios, sabendo que sua inferência no tempo *kairós* é imprescindível para a formação do educando e mesmo para sua maturidade profissional dentro de um respectivo *chrónos*.

Considerações finais

O tempo *kairós* e *chrónos* é um referencial constante nas mais diversas áreas aqui vistas, sendo que *Eclesiastes* analisa um tempo cíclico, repetitivo, e Hegel mostra a continuidade do tempo em fases diferentes (espiral). A história nos reporta à marcação do tempo e às mudanças sociais, políticas e educacionais. Piaget vislumbra as fases motoras e cognitivas dentro do tempo *kairós*, denominadas de estágios, que implicam faixas etárias. Com isso, a história veio construindo a relação temporal conforme a realidade de seu desenvolvimento. Cabe aos pedagogos e educadores, investidos de teorias das mais diversificadas

academias, posicionarem-se sempre analisando o contexto do *kairós*, certos de que as oportunidades influenciarão na relação ensino-aprendizagem e, consecutivamente, na formação da criança dentro de um *chrónos*. Na medida em que se fizer um amálgama da importância de se aproveitar os instantes que passam (*kairós*) com a metodologia de ensino em cada etapa, contribuindo para a formação dos educandos dentro de um *chrónos*, certamente teremos pessoas conscientes de seus deveres e direitos como cidadãs, além de politizadas.

Referências

BÍBLIA DE JERUSALÉM. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

GARCIA, Joe. *Cronos e Kairós*: repensando a temporalidade do currículo. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/cronos_e_kairos.asp?f_id_artigo=117. Acesso em 30/06/2007.

GUARNIERI, Maria Cristina Mariante. Palavras de Qohélet. *Caderno de pesquisa em Teoria da Religião*. n. 5. PUCSP, São Paulo: Oficina do Livro, 2006.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Origem, essência e sentido da Filosofia. In: CORBISIER, Roland. *Textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, S.J. Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. 8. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1998.

WHINTROW, Gerald James. *O tempo na história*: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

recebido em 6 nov. 2010 / aprovado em 20 ago. 2012

Para referenciar este texto:

LEITE, S. G. O tempo *kairós* e *chrónos* e sua importância para o pedagogo. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 185-197, 2012.

Leitura: uma necessidade para alunos e professores

Reading: a need for students and teachers

Andréa Pelegrini

Pedagoga. Professora da rede municipal de Educação da cidade de São Paulo
apelegrini@sme.prefeitura.sp.gov.br

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma intensa pesquisa teórica sobre a importância da leitura no processo de alfabetização. Durante esse processo, algumas leituras foram substituídas e outras feitas à exaustão, tais como Délia Lerner e Paulo Freire, com vistas à apropriação de suas ideias. Tem por objetivo servir de auxílio ao aprimoramento da atuação pedagógica de professores-alfabetizadores na escola, com o fomento de práticas que valorizem a vivência dos alunos, que enfatizem a necessidade de se estabelecer vínculos entre leitura escolar e prática social da leitura e, principalmente, que tendem a erradicar da escola a visão de leitura apenas como decifração do código linguístico.

Palavras-chave: Alfabetização. Cultura. Leitura. Livros. Professor-Alfabetizador.

Abstract

This paper presents the result of an intense theoretical research on the importance of reading in the literacy process. During this process, some readings were abandoned, replaced and others made to exhaustion, such as Delia Lerner and Paulo Freire, with a view to appropriating their ideas. It aims to serve as an aid to improve the performance of teachers teaching literacy in school, with the encouragement of practices that enhance the experience of students, emphasizing the need to establish links between school reading and social practice of reading and especially they tend to eradicate school reading vision just as deciphering the language code.

Key words: Books. Culture. Literacy. Literacy Teacher. Reading.

Introdução

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. [. .] é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [. .]”.

(LERNER, 2002, p. 73)

Muitas mudanças ocorreram nos métodos de ensino da leitura e da escrita nas salas de alfabetização. A leitura é hoje vista como um conjunto indissociável que envolve a decifração do código linguístico e a compreensão do que é lido. Este artigo analisa a importância da leitura nos processos de alfabetização, apontando a relevância do uso de textos que, além de significativos para os alunos, favoreçam um tipo de leitura que os conduza a uma postura atuante na sociedade e estimulem, no professor, a busca de ser um leitor proficiente.

O estudo aqui realizado visa contribuir para o aprimoramento da atuação pedagógica de professores-alfabetizadores, oferecendo subsídios teóricos que indiquem os benefícios que uma leitura consciente e crítica pode gerar nos alunos. Oferece ainda uma visão sócio-política da leitura como instrumento de inserção social, posto que o conhecimento por ela gerado concede ao indivíduo o poder de atuação sobre o mundo, transformando-o e transformando a si próprio.

Justifica-se tal empreendimento por diversas necessidades: de fomento de uma leitura como prática rotineira nas escolas e fora delas; de erradicação de uma visão equivocada de que a leitura realizada nas escolas difere daquela que ocorre fora de seus muros e de que primeiro aprende-se a ler para depois ler de fato, ou seja, primeiro decifra-se o código e só depois é que se passa a compreender o que se lê, como se fossem momentos distintos do aprendizado; e de utilização de textos e palavras já incorporados pela criança na oralidade para fins de alfabetização.

Ler é mais do que juntar letras

A linguagem expressa de forma escrita utiliza-se de sinais, denominados signos linguísticos (ou códigos), que são representações da linguagem falada. O ato de ler foi encarado, durante muito tempo, como mera decifração destes signos,

atribuindo-se pouco valor ou deixando-se para um segundo momento o ato de compreender e interpretar aquilo que se lia. Atualmente, possui-se uma visão teórica completamente diferente do ato de ler. Tem-se por leitura: compreender aquilo que se lê, interagir com o texto lido, atribuir-lhe valor e assimilar seu conteúdo com o conhecimento que já se possui do assunto, concomitantemente ao ato da decifração do código linguístico, pois é somente com a compreensão e apropriação do que é lido que o indivíduo é capaz de atuar no mundo.

Uma leitura eficaz promove uma articulação do leitor com o mundo que o cerca, já que é a partir da habilidade da leitura que o indivíduo é capaz de se inserir no mundo dos letrados, e é sabido o grande poder gerado pelo domínio da leitura e da escrita. Não seria nenhum exagero falar que o mundo é daqueles que sabem, com proficiência, ler e escrever. Em quase todas as práticas sociais somos convocados a demonstrar nossa competência leitora e também escritora. Um dos principais direitos adquiridos com a leitura é o de enxergar-se no mundo e nele atuar, tornar-se sujeito de fato em uma sociedade letrada, tomar parte nas decisões públicas e conscientizar-se de seu papel no mundo. É o que se pode confirmar em Silva (2005, p. 45): “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Assim, o ensino da leitura não deve estar dissociado da realidade existente fora da escola. É preciso que professores alfabetizadores sejam mais do que meros orientadores técnicos. O ensino da leitura deve estar intimamente ligado ao mundo que cerca a escola e, principalmente, ao mundo dos alunos.

Leitura de mundo

Ao ensinar as primeiras letras e, por conseguinte, a leitura e a escrita, é preciso ligar o mundo dos alunos ao mundo escolar. Palavras e textos sem sentido para o aluno não o ajudam a adquirir a competência leitora e escritora. Sobre esse assunto, Freire (2009, p. 15) relata: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.

Isso acontece porque, segundo o mesmo autor, a leitura de mundo acontece antes da leitura da palavra, isto é, as palavras que serão aprendidas pelos alunos já existem em suas ideias, em seus mundos, na forma oral, linguagem já adquirida pela criança nos primeiros anos de vida. A oralidade é uma das primeiras formas de comunicação da criança com o mundo que a cerca, com seus pais, irmãos, parentes e vizinhos. Ignorar as palavras já incorporadas na oralidade pela criança e que “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (op.cit., p. 19) é no mínimo inocente, por descartar ferramentas pedagógicas importantes no processo de alfabetização. Um aluno dos primeiros anos escolares já possui toda uma vivência que deve ser valorizada no momento de sua alfabetização. Torna-se, então, desafio para o professor utilizar-se de mecanismos de ensino que privilegiem essa vivência. É o que podemos constatar em Lerner (2002, p. 17): “Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito”, sentido estrito aqui entendido como uma alfabetização voltada simplesmente à decifração do código.

Nota-se uma necessidade urgente de usar o mundo real como plataforma de ensino, fazendo da sala de aula um grande laboratório de realidades, trabalhando com textos utilizados no mundo real, com cuidado extremo na escolha destes, pois “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos educandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2009, p. 29). O aluno, ao tomar contato com um texto escrito, precisa estabelecer relações mentais daquilo que está sendo lido com o que já possui arquivado em sua memória, movimento este que o dota da possibilidade de prever certas situações que podem ou não acontecer em seguida no texto, fazendo-o atribuir significado ao que está lendo. Tal possibilidade só se dará com a oferta de textos para este aluno.

Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita [. . .]. (LERNER, 2002, p. 40-41)

É preciso ofertar aos alunos textos variados, porém, selecionados entre aqueles que tenham uso corrente na sociedade e que desempenhem alguma

função social, pois só assim se conseguirá que o aluno estabeleça relações com seu mundo, posto que ele está inserido e atuando na sociedade.

Prática social da leitura

A escola precisa, além de valorizar a vivência que a criança carrega ao adentrar aos seus portões, reconhecer a necessidade de minimizar ao máximo o fosso que se verifica entre leitura na e para a escola e a leitura existente como prática social, fora da escola. É preciso com urgência fazer com que a leitura praticada no cotidiano das pessoas passe a ser utilizada em sala de aula. Sobre este aspecto, Lerner (2002, p. 35) aponta que “A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar”.

Nesse momento, o professor é extremamente importante para que esse objetivo possa ser atingido, pois é a ele que cabe o papel de selecionar os textos que serão trabalhados em sala de aula. É seu papel a escolha de um bom livro didático, que traga material o mais próximo possível da realidade; é ele quem prepara as aulas e escolhe que ferramentas de ensino irá adotar. Assim, orienta Lerner (*id. ib.*), “É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula o objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido [...]”.

Além da utilização de textos tais quais foram produzidos socialmente, é preciso também valorizar a vivência dos alunos e utilizar-se daquilo que está presente em seu mundo para ensiná-lo a ler e escrever, o que não significa limitar-se ao mundo do estudante em formação. Quer dizer que o aluno apropriar-se-á mais facilmente da leitura e da escrita quando da utilização de palavras que fazem parte de seu cotidiano, sem que se negue a ele o contato com outros mundos e que possam ampliar seu conhecimento.

A escola tem o papel social de formar cidadãos plenos de direitos e capazes de atuar no mundo em que vivem. Desse modo, o ensino escolar da leitura deve passar pelos diversos textos que circulam na sociedade, no dia-a-dia das pessoas, e a escola precisa despojar-se de uma prática que assumiu durante muito tempo: a de ensinar a ler para ler. No dizer de Foucambert (1994, p. 10), “A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitora dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-lo a ler”.

O ensino da leitura e da escrita assume, então, um papel social capaz de determinar o futuro daqueles que aprendem e dominam essas práticas. O não saber ler e escrever torna-se um fator de segregação social, pois aqueles que não possuem tais conhecimentos encontram-se marginalizados do mundo, enquanto os que os possuem são capazes de atuar de forma crítica.

O professor-alfabetizador

Para a formação de alunos leitores é preciso que haja bons professores-alfabetizadores atuando neste nível de ensino, e que também sejam leitores. Outro ponto relevante é perceber que a atuação do professor, dentro e fora da sala de aula – não só como ele ministra suas aulas, mas também como é sua preparação para ministrá-las –, será determinante para o sucesso na formação de alunos leitores e escritores. Parece um tanto quanto absurdo um ser ensinar a outro aquilo de que não faz uso, que não pratica. Logo, parece indissociável do professor o ato de ler.

É preciso que o professor leia. Não somente em sala de aula para seus alunos, mas também para sua formação. E ler para a formação não se reduz a leituras teóricas, daquelas tidas como obrigatórias, mas sim de leituras prazerosas daquilo que melhor lhe cai: romances, contos, poesias, reportagens etc.. Para ensinar alguém a ler e a ter prazer em ler é preciso também encantar-se com essa prática: “[...] sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”. (SILVA, 1998, p. 22)

O professor que se coloca como exemplo para o aluno em sala de aula terá mais condições de fomentar os hábitos e o prazer pela leitura. Aquele que lê por gosto, por vontade, torna-se um leitor crítico com mais facilidade, pois é capaz de intervir sobre o que leu.

Livros: cultura acumulada

É principalmente por meio de livros que temos acesso à produção cultural de toda a humanidade, desde os tempos mais remotos aos dias atuais – esse acesso é

um direito de todos nós. Dentre todos os benefícios que a leitura traz ao indivíduo, aqui mencionados, esse não poderia ficar de fora.

O homem difere dos demais animais principalmente pela capacidade de comunicar e transmitir, de geração a geração, a sua cultura. Com o advento da escrita, o homem encontrou o meio privilegiado para propagar os conhecimentos que foi adquirindo com o passar do tempo. Desde a Modernidade, a escola constitui o lugar propício para propagação da cultura humana acumulada, tornando-se a leitura parte indissociável do mundo escolar, em conformidade com o que diz Silva (2005, p. 31): “Em verdade, seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros”.

Para fazer da escola um lugar de formação de leitores é preciso equipá-la com livros, salas e cantinhos de leitura, bibliotecas. Livros de assuntos variados e capazes de agradar os diversos tipos de leitores, que propiciem a estes uma gama de conhecimentos tal que seu repertório verse sobre vários temas. “O leitor assíduo e dedicado vai tomando posse da herança humana que se transmite através do livro. Quem muito lê vai reunindo em si mais lembranças e conhecimentos do que se tivesse mil anos de idade” (PERISSÉ, 1998, p. 26). O hábito da leitura é capaz de transformar o leitor: à medida que ele vai tomando posse dos conhecimentos presentes nos livros, estes conhecimentos vão se agregando a sua essência, transformando-o em outro ser, diferente do que era antes da leitura. Isto porque, quando uma leitura é feita de modo consciente e o leitor se coloca de forma aberta para o que é lido, o conteúdo da leitura se agrega a ele, passando a fazer parte dele. A esse respeito, Perissé (op.cit., p. 22) observa que “A arte de ler bem gera em nós, com o tempo, uma segunda natureza. Ao nosso “eu” acrescentam-se e mesclam-se contribuições vivas de outras cabeças e corações humanos”.

Considerações finais

A discussão acerca da importância da leitura nos processos de alfabetização das crianças aqui realizada não pretende fechar o assunto. Ao contrário, quer justamente instaurar em professores-alfabetizadores o desejo de melhorar sua prática e, conseqüentemente, o de buscar respostas às suas próprias inquietações. Parece-nos salutar o debate sobre a necessidade de se extinguir das escolas uma

alfabetização que prioriza apenas a decifração dos signos linguísticos usados na escrita, trocando-a por uma prática que valorize a vivência dos alunos e tudo o que eles já carregam na oralidade, para, assim, ajudá-lo a transpor mais facilmente o que já existe na ideia para o mundo da escrita.

Entendemos que o professor representa um exemplo para seus alunos, que tendem a vê-lo como modelo. Assim, um professor que não lê dificilmente poderá formar alunos leitores. A leitura precisa tornar-se um hábito dentro e fora da escola, para professores e alunos. À escola cabe propiciar espaços e momentos de leitura para alunos e professores; salas de aulas devem estar recheadas de livros, e as unidades escolares, de espaços os mais diversos de fomento à leitura, locais em que alunos e professores sintam-se motivados a ler.

Somente com o empenho de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente no momento da aquisição da leitura e da escrita, é que poderemos vislumbrar uma nova escola, na qual de fato formem-se leitores.

Referências

- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 50ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 2ª ed., São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

recebido em 11 jan. 2012 / aprovado em 10 ago. 2012

Para referenciar este texto:

PELEGRINI, A. Leitura: uma necessidade para alunos e professores. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 199-206, 2012.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole de Maria Carla Corrochano

São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012. (Trabalho & Contemporaneidade) 299 p.

Gislaine de Medeiros Baciano

Graduada em História – UNICSUL;
Mestre e Doutoranda em Educação – UNINOVE;
Professora de Ensino Fundamental II e Médio na PMSP.

Maria Carla Corrochano é socióloga e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou como assessora do Programa “Juventude”, da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa de São Paulo, e também como consultora da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a elaboração da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade de São Carlos – Campus Sorocaba. Desde 1997, realiza pesquisas sobre juventude, educação e trabalho.

Esta obra é fruto da tese de Doutorado de Corrochano, defendida em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação de Marília Sposito. Nela, a autora discute as percepções da juventude sobre o trabalho e a sua ausência, tomando como sujeitos de pesquisa jovens da capital paulistana que participaram do Programa Bolsa Trabalho (PBT) durante a gestão de 2001 a 2004. A autora não buscou medir os impactos do Programa, ou abordar as ações públicas voltadas à juventude; seu objetivo era compreender como os jovens vivem e significam as experiências de trabalho e de não trabalho, e como as relações de trabalho interagem com outras esferas de suas vidas.

Para analisar a relação juventude e trabalho, Corrochano adotou, como aporte teórico principal, a sociologia francesa, referenciando-se em estudos realizados por: Emmanuèle Reynaud, Robert Salais, François Dubet, Jean-Hugues Déchaux e Didier Demazière, entre outros. Considera a autora que juventude e desemprego são categorias socialmente construídas e que, na sociologia francesa, existe uma abundante literatura sobre tais aspectos. Diz ela: “Foram privilegiados aqui os estudos franceses sobre emprego, desemprego e juventude, em virtude da importância da França na produção acadêmica acerca dessas temáticas.” (p. 38)

Segundo Corrochano (2012), os teóricos franceses enfatizam a necessidade de diferenciar as noções de jovem e juventude, esta enquanto confluência geracional em meio à multiplicidade de vivências juvenis. A autora adota como perspectiva de análise da juventude seus modos específicos de inserção social, focando o aspecto do trabalho, mas não de modo isolado. Analisa as percepções dos jovens sobre o trabalho, contextualizando-as como uma das nuances da transição para a vida adulta.

Sobre a inserção social dos jovens, Corrochano afirma que os autores franceses contemporâneos estão superando o viés reprodutivista e incorporando noções como trajetórias e encruzilhadas de destinos, por considerarem que tal inserção está associada a uma gama de fatores, família, escola e trabalho, entre eles. E também por considerarem que os próprios jovens interferem nos processos de transição para a vida adulta ao transformarem as relações com as instituições e os processos de socialização dos indivíduos, dessa forma introduzindo lógicas de ação individual como a da integração, a da estratégia e a da subjetivação. A combinação de tais lógicas dependeria, em parte, da posse de recursos materiais e simbólicos que atuam como redes e suportes que constituem variáveis das trajetórias individuais.

Para a realização da pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas em profundidade com 38 jovens entre 19 e 23 anos que haviam participado do PBT, alguns familiares desses jovens e também alguns gestores do Programa. A autora buscou conhecer as percepções dos jovens sobre o trabalho em seus percursos, partindo da discussão sobre sua participação no Programa. Entretanto, não se limitou a problematizar a relação juventude e trabalho: observou também alguns aspectos correlatos que contribuíram para a categorização dos discursos e para o delineamento dos grupos definidos com base nas narrativas que definem a estrutura do livro.

É interessante observar que apesar de toda convicção quanto ao uso das entrevistas como metodologia de pesquisa, a autora não havia pré-estabelecido como elas seriam categorizadas e analisadas. Partindo da perspectiva de apreender os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho e a sua ausência, optou por agrupar as narrativas em quatro grupos, conforme as aproximações das experiências, a saber: Trabalhando desde cedo; Sem trabalho “de verdade”; Em busca de emprego melhor, e Prioridade à formação para trabalhar “na área”.

O livro se divide em cinco capítulos. No primeiro, a autora relata o referencial teórico que pautou sua análise, centrando a discussão nas categorias juventude e desemprego. Ela situa a juventude e o desemprego como categorias construídas social e historicamente, e discute a atuação das instituições em relação às experiências juvenis no contexto das transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Já no segundo capítulo, traça um breve panorama das ações públicas desenvolvidas no Brasil destinadas à geração de trabalho e renda para a juventude, detendo-se mais profundamente no Programa Bolsa Trabalho, que foi seu universo de pesquisa. Descreve a operacionalização do Programa e discute alguns aspectos como renda, contrapartida e descompasso, pontuando que, apesar de participarem do Programa, alguns jovens continuaram trabalhando e outros tiveram suas expectativas frustradas, criticando os cursos de qualificação oferecidos.

Em seguida, no terceiro capítulo, a autora traça o percurso metodológico da pesquisa, apresentando os procedimentos adotados até a seleção dos sujeitos entrevistados, com o cuidado de relatar como foram realizados os contatos com os implementadores do PBT e com os próprios jovens.

No quarto capítulo são trazidas as narrativas dos jovens sobre seus percursos e os significados que atribuem ao trabalho em suas vidas. Por fim, são apresentadas algumas considerações que sintetizam as interrelações entre trabalho, escola e família e que impactam a trajetória social dos jovens. A autora salienta a centralidade do trabalho em suas vidas.

Corrochano destaca a necessidade de atentarmos para o uso da noção de desemprego no Brasil, destacando que esta passou a ser utilizada na Europa numa conjuntura em que um sólido sistema de direitos sociais começa a entrar em declínio. Nessa direção, especifica não só as particularidades brasileiras referentes aos direitos sociais como também detalha a variedade de condições ocupacionais existentes atualmente. Considera que há uma vasta gama de posições intermediárias entre a atividade e a inatividade, nem todas legitimadas como desemprego; situa que o não trabalho é percebido de diferentes maneiras pelos jovens e não é visto simplesmente como desemprego, como algumas pesquisas costumam indicar. Para ela, o desemprego “(. . .) é vivido de maneira mais dramática entre os jovens com menos recursos econômicos, escolares e culturais; e de forma mais banalizada entre os jovens com maiores recursos”. (p. 48-9)

Este livro se destaca entre as obras que se propõem a discutir as relações dos jovens com a vida profissional, pois estas geralmente discutem a inserção profissional de jovens egressos de um determinado curso em algum contexto específico, sem realizar análises mais abrangentes sobre a juventude e o trabalho. A presente obra não consiste numa discussão sobre o PBT, mas numa análise do sentido que o trabalho ou a sua ausência adquirem na vida dos jovens.

A leitura deste livro interessa a todos aqueles que estudam ou se interessam pela temática da juventude e do mundo do trabalho, assim como para aqueles que buscam conhecer as discussões que se têm travado no âmbito da sociologia do trabalho, pois a autora sistematiza as discussões sobre essa temática que têm ocorrido no Brasil e na Europa, sobretudo na França.

Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo
de Reinaldo Vicente da Costa Júnior

Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
São Paulo, 2012. 181 p.

Miriam Aparecida Guedes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Uninove.
Linha de Pesquisa: Práticas Educacionais.
miriam.drm5@gmail.com

Os percalços da educação escolar em instituições totais

Reinaldo Vicente da Costa Júnior, graduado e bacharelado em História pela Universidade de Brasília (UnB), foi professor da Educação Básica da rede estadual do estado de São Paulo e atuou como educador na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA e na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA/SP. Sua dissertação de Mestrado, que ora resenhamos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - Uninove, na Linha de Pesquisa em Práticas Educacionais, retrata questões pertinentes aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação,¹ conforme referida no artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No período compreendido entre 2010 e 2011, o autor se valeu de sua condição de professor substituto de uma unidade da capital paulista da Fundação CASA, que lhe permitia contato semanal com diversos adolescentes que cumpriam medida de internação, para levantar *in loco* importantes dados etnográficos para sua pesquisa, tendo como eixo interpretativo de sua experiência uma bibliografia clássica – Michel Foucault e Ervin Goffman, entre eles - que trata dos diversos tipos de controles sociais, os chamados *sistemas totais*.

Durante o trabalho de pesquisa, suas anotações de campo permitiram coletar marcas, sentidos, falas e até músicas (*raps e funks*) que, para ele, significavam a resistência dos adolescentes em privação de liberdade. Logo no início de seu texto, faz uma competente “historiografia” do aparato jurídico que, sucessivamente, norteou o atendimento à criança e ao adolescente, das “Ordenações Filipinas”

(e sua possibilidade da pena capital) ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2012), com a intenção de dar conta da problemática de crianças, adolescentes e jovens brasileiros – classificações que só apareceram no século passado – abandonados(as) e infratores(as).

Os paradigmas que orientavam cada novo ordenamento jurídico foram mudando, sem nunca dar conta de toda a problemática. A percepção atual é que, ao contrário do passado, esses brasileiros são detentores de direitos e a família, a sociedade e o Estado têm deveres para com eles, com prioridade absoluta dada pela Constituição Federal de 1988. Assim, a chamada Doutrina da Proteção Integral tornou-se o princípio legal das políticas públicas. Na execução das novas diretrizes, o Estado tinha a obrigação de criar locais adequados aos novos entendimentos de como deveriam ser os espaços de tutela, o que nem sempre ocorreu. De todo modo, foi necessário alterar nomes e formatos das construções: de Funabem a FEBEM e, desta, à Fundação CASA e seu novo modelo arquitetônico como centro de atendimento.

Inicialmente, as doutrinas jurídicas, depois, pouco a pouco, outras ciências humanas (comportamentais, educacionais e sociológicas) foram dando seu contributo à causa da criança e do adolescente. O crescente entendimento do caráter socioeducativo e da variação das medidas contempladas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA garantiram uma série de direitos à infância e à adolescência e o SINASE buscou fortalecer o caráter pedagógico das práticas institucionais em detrimento daquelas repressivas e punitivas de outras épocas.

Dado que o local da pesquisa etnográfica foi a Fundação CASA de São Paulo, o autor conferiu atenção especial às mudanças e avanços conseguidos, como o abandono de um modelo de instituição total que favorecia políticas de segregação, exclusão e penalização, mas também trouxe ao debate as dificuldades que ainda travam o ideal do atendimento socioeducativo. Quando começa, especificamente, a tratar da educação no ambiente socioeducativo de internação, Reinaldo procura os sinais de opressão e resistência e avalia que, assim, se poderá obter melhor entendimento dos pressupostos pedagógicos envolvidos nas relações dos distintos atores sociais e setores da esfera pública. Entram em cena os conceitos do educador Paulo Freire - opressores, oprimidos e opressão -, como elementos interpretativos fundamentais para a percepção e o entendimento das questões educacionais em tal equipamento e naquela específica situação institucional. Para surpresa do pesquisador, tanto adolescentes quanto funcionários, em momento algum, se percebem na condição de oprimidos ou expressam, em suas falas, estarem nessa condição: “Seu Reinaldo, a casa é nossa!”.

Interpretando os depoimentos dos jovens, o pesquisador buscou entender as transformações da política educacional paulista no que se refere ao projeto escolar dessas unidades de internação. Procurou dar luz às percepções, interações e significados dos atores envolvidos na pesquisa, especialmente quanto à significação, para aqueles adolescentes, da educação formal propiciada pela escola vinculadora que atende aquele centro, recorrendo, para tanto, a um entremeado de descrições de relações sociais pedagógicas e das narrativas dos meninos internos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sempre em diálogo com a práxis educativa de projetos diversificados voltados a grupos juvenis. No Capítulo I, “De um mundo de internados a um mundo institucionalizado”, o autor relata o processo histórico de institucionalização e normalização da infância e da juventude no Brasil, doutrinas jurídicas e políticas que tratam da situação legal dos adolescentes em conflito com a lei, sob o viés do SINASE. Expressa o autor que a

[...] harmonização entre as novas disciplinas científicas e o poder judiciário, as políticas públicas decorrentes da simbiose desses estudos também são de fundamental importância para o estudo das medidas disciplinadoras e punitivas a que os adolescentes autores de atos infracionais estiveram submetidos ao longo do processo histórico brasileiro. (p. 37-38)

O Capítulo II traz o título “Opressões e resistências na escolarização de uma Unidade de Internação Socioeducativa”, e nele o autor explicita as referências teóricas de sua pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para favorecer aos sujeitos entrevistados sua “pronúncia” do mundo escolar na Fundação, a partir das questões geradoras que orientaram a investigação. Para falar sobre o tema, dialoga com Freire e Foucault:

A interferência teórica que propomos, ao buscar subsídios tanto no pensamento freiriano quanto foucaultiano, é a possibilidade de convergência de direções e amplitudes que se potencializem politicamente, quando os mesmos apresentam o entendimento da “resistência”, enquanto práticas, estratégias e táticas encontradas, especialmente nos “saberes marginais” [...]. (78-79)

No Capítulo III, “Em meio a um campo de concreto e aço: etnografia de uma prática escolar em uma Unidade de Internação Socioeducativa”, Reinaldo retrata a escola em regime de medida socioeducativa de internação, informando ao leitor da ausência de estudos acadêmicos sobre o perfil da educação ministrada nesse tipo de instituição:

Uma instituição criada em conformidade com a legislação específica da criança e do adolescente – ECA, cujas características e estruturas físicas e administrativas remontam àquela configuração de uma “instituição social total” estabelecida pelo cientista social Erving Goffman na sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos”. (p. 95)

No Capítulo IV, com o título “Uma escola (por)menorizada”, o pesquisador apresenta algumas considerações reflexivas sobre a situação escolar da CASA: “Uma escola regular “em meio a grades e muralhas”, como costumeiramente iniciam-se as cartas de adolescentes internados [. . .]” (p. 123) e “O cotidiano da escola na “Febem” tem se mostrado bem diferente das “escola do mundão”, como é usual escutar de adolescentes/educandos internados na unidade pesquisada”. (p. 124)

Segundo Reinaldo, a compreensão crítica dos fundamentos e das influências que impactam as práticas cotidianas das medidas de internação são elementos importantes a merecer a atenção dos profissionais que atuam nas áreas social, educacional e da segurança. Entre tantos momentos do texto, ressalte-se o exaustivo levantamento de obras que pretendem dialogar com o assunto de sua pesquisa. Nesse processo, contando com sua experiência de educador desses jovens, o autor discute a aplicabilidade da medida de internação e a educação escolar.

Ao recomendar a leitura desta dissertação, acreditamos na possibilidade de reflexão sobre as medidas socioeducativas preconizadas no ECA e no SINASE e na educação escolar previstas na LDBEN, especialmente no momento em que se discute a redução da maioridade penal.

O texto apresentado interessa àqueles que pesquisam os jovens em conflito com a lei no cotidiano pedagógico das medidas socioeducativas, com ênfase no expediente de internação de responsabilidade da Fundação CASA-SP e em suas práticas educativas.

Nota

- 1 Art. 121 – A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica da área de Educação que se propõe a criar espaços para debater temas que versem sobre educação e assuntos específicos de Pedagogia e das licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Estudos Sociais (Geografia ou História), Letras (Português/Inglês), Tradutor/Intérprete e Matemática.

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos devem ser inéditos no Brasil; textos já veiculados em eventos não podem ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada;
- A Comissão Editorial pode aceitar ou não os textos a ela submetidos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação;
- Os textos devem vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica). O modelo de Formulário de Autorização está disponível no portal Uninove [www.uninove.br/publicacoes];
- A instituição e ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
- Todos os trabalhos são submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
- As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);

-
- os trabalhos devem ser enviados exclusivamente para o endereço eletrônico dialogia@ununove.br.

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract* e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*online*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000.

Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
