

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

InterMeio: revista do PPGedu

Campo Grande, MS

v.13

n. 26

p.1-160

jul./dez.2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Amaury de Souza
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Luiz Carlos de Mesquita
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

Prof^a. Dr^a. ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO
Prof. Dr. DAVID V - E TAURO
Prof^a. Dr^a. FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA – *PRESIDENTE*
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS
Prof^a. Dr^a. MARIA EMILIA BORGES DANIEL
Prof^a. Dr^a. MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR
Prof^a. Dr^a. SONIA DA CUNHA URT

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof^a. Dr^a. ALDA JUNQUEIRA MARIN – PUC/SP
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM – UNICAMP
Prof^a. Dr^a. GIZELE DE SOUZA – UFPR
Prof. Dr. MIGUEL CHACON – UNESP Marília
Prof^a. Dr^a. VERA MARIA VIDAL PERONI – UFRGS
Prof^a. Dr^a. REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA – UCDB
Prof^a. Dr^a. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS – UFSM
Prof^a. Dr^a. YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI – UNESP/PP
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO – UFPA

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof^a. Dr^a. NATÉRCIA ALVES PACHECO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT
Prof.^a Dr^a. MARIËTTE DE HAAN
Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)
Prof.^a Dr^a. PILAR LACASA — Universidad de Alcalá de Henares - UAH — Facultad de Documentación, Aulario
Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).

SUMÁRIO

DOSSIÊ I

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTONOMIA E PRESCRIÇÃO - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	8
ENSINO, APRENDIZAGEM E INCIVILIDADE NA ESCOLA: UMA LEITURA POSSÍVEL DO PAPEL DO PROFESSOR E DA DISCIPLINA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL Marcos Freisleben Zorzal	20
GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO DEBATE SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO Niédja Maria Ferreira de Lima	34
A PRODUÇÃO SOBRE O PROFESSOR NO CENTRO-OESTE - UM ESTUDO INTERINSTITUCIONAL Ruth Catarina C. R. de Souza; Solange Martins Oliveira Magalhães e Valter Soares Guimarães	48
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA UFMT Tânia Maria Lima Beraldo; Maria das Graças Martins Silva e Tereza C. M. Aguiar Veloso	66
A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA Lílian Mara Dela Cruz Viegas e Alda Maria do Nascimento Osório	82
FORMAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS Sílvia Regina Pincerato Petrilli e Dulce Maria Pompêo Camargo	102
artigos de demanda contínua	
RELAÇÃO EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA PROVOCAÇÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE RIGOR TEÓRICO NA ATIVIDADE CIENTÍFICA Gilberto Luiz Alves	116
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE UMA POLÍTICA-PRÁTICA CURRICULAR: O CASO DA MULTIEDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Débora Raquel Alves Barreiros e Rita de Cássia Prazeres Frangella	126
TEMAS E TRAMAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO Maria Isabel Edelweiss Bujes	144
RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA	153

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Editora Científica Responsável
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Foto da Capa
*"L'école communale", de Albert Anker, pintor suíço, em fins do século XIX
Publicada em Educ. Soc., Campinas, Vol. 25, n.º 86, p.25, abril 2004*

Edição, Diagramação e Arte-Final
PPGEdu UFMS

Impressão e Acabamento
Editora UFMS

Tiragem
1000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)
IBICT Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTAINTERMEIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549
Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS
<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio>
e-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)- . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995- .
v. : il. ; 23 cm.

Semestral
Subtítulo anterior: Revista do Mestrado em Educação.
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul.

CDD (22) – 378.005

Apresentação

Na busca da democratização do acesso ao conhecimento científico e a publicização dos resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito das Instituições de Ensino superior, é que trazemos ao público o número 26, volume 13, da Revista *INTERMÉIO*.

Essa edição traz um primeiro Dossiê intitulado **Políticas e Práticas de Formação de Professores**, pautado na perspectiva de que o crescimento da profissão de professor, sua afirmação nas políticas educacionais e as relações entre formação e atualização profissional estão a exigir uma revisão cuidadosa do sistema de produção e distribuição de conhecimentos.

Dessa forma, destacamos o esforço da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, vinculada ao Programa Pós-Graduação em Educação, ao proporcionar o encontro de textos que podem contribuir para a construção de um estado do conhecimento na área.

Assim, apresentamos sete artigos compondo o Dossiê e três artigos de demanda contínua, de pesquisadores do cenário nacional. Abrindo a sessão específica do Dossiê temos o artigo de **Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues** intitulado AUTONOMIA E PRESCRIÇÃO – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO, que estuda especificamente essa questão no município do Rondonópolis. Em seguida **Marcos Freisleben Zorzal** coloca em foco, a partir da psicologia histórico-cultural, uma leitura sobre ENSINO, APRENDIZAGEM E INCIVILIDADE NA ESCOLA: UMA LEITURA POSSÍVEL DO PAPEL DO PROFESSOR E DA DISCIPLINA. Já **Niédja Maria Ferreira de Lima** traz uma leitura das implicações no debate sobre a política de inclusão a partir das relações entre

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO. Utilizando dados de pesquisa **Ruth Catarina C. R. de Souza; Solange Martins Oliveira Magalhães e Valter Soares Guimarães** procuram interinstitucionalmente como se dá A PRODUÇÃO SOBRE O PROFESSOR NO CENTRO-OESTE. Na seqüência temos o artigo que trata apresenta as experiências da Universidade Federal de Mato Grosso na FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, de autoria de **Tânia Maria Lima Beraldo; Maria das Graças Martins Silva; Tereza C. M. Aguiar Veloso**. O texto apresentado por **Lílian Mara Dela Cruz Viegas e Alda Maria do Nascimento Osório** contribuirá para que os atores envolvidos com o processo educativo, re-pensem as condições da escolarização para o sucesso da aprendizagem do aluno, com reflexos na sociedade. Fechando a sessão Dossiê apresentamos o artigo de **Silvia Regina Pincerato Petrilli e Dulce Maria Pompêo Camargo** que elabora uma análise da FORMAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS.

Na sessão Artigos de Demanda Contínua, trazemos três trabalhos. O primeiro, de autoria de **Gilberto Luiz Alves**, traz uma provocação acerca da necessidade de rigor teórico na atividade científica, tendo como foco a RELAÇÃO EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Em seguida o texto de **Débora Raquel Alves Barreiros em parceria com Rita de Cássia Prazeres Frangella**, que apresenta estudo sobre o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro, a partir das MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE UMA POLÍTICA-PRÁTICA CURRICULAR. Fechando essa sessão temos o texto de **Maria Isabel Edelweiss Bujes** que anuncia uma leitura sobre os TEMAS E TRAMAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

Apresentamos, ainda, os Resumos de Dissertações defendidas no período de maio a dezembro de 2006.

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva
Presidente da Câmara Editorial

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS

Dossiê I

Políticas e Práticas
de Formação
de Professores

AUTONOMIA E PRESCRIÇÃO – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO

AUTONOMY AND PRESCRIPTION - PERMANENT TRAINING OF TEACHERS IN MATO GROSSO - BRAZIL

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues*

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre formação contínua de professores em que se buscou descrever e analisar a trajetória de um grupo de docentes em Rondonópolis-MT. A opção metodológica foi a meso-abordagem, encarando as instituições de formação como organizações dotadas de autonomia relativa, não se limitando a reproduzir normas e valores do macro-sistema, e não sendo concebidas unicamente como micro-universos. Por meio da pesquisa constatou-se que processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos por e para eles, gerando sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança. Todavia, quando esses projetos de formação são apropriados pelo Estado, há mudanças no campo político onde o processo se opera, os objetivos e interesses deixam de ser decisão política dos docentes e obedecem às políticas educacionais do governo. Os dados coletados demonstraram que propostas de formação contínua que concebiam os professores como protagonistas do seu desenvolvimento profissional, capazes de participar e gerir sua formação, têm maiores possibilidades de êxito, de envolvimento dos sujeitos e de gerar mudanças na prática docente e na cultura escolar, desde que lhes sejam garantidas as condições necessárias de formação, atuação e mudança.

PALAVRAS CHAVE:

Formação contínua, formação de professores, autonomia docente, mudança

ABSTRACT

This article presents results of a research on permanent teachers' training wherein attempt was made to describe and analyze the trajectory of a group of teachers in the Brazilian city of Rondonopolis [MT]. The methodology adopted was that of partial approximation, treating the training institutions as organizations with a given relative autonomy, not merely limited to reproducing norms and values of the macro system, and not being conceived uniquely as micro-universes. Through the research, it was found that processes elaborated, gestated and managed collectively by the teachers themselves, have greater possibilities of success because they are politically decided by and for them, generating sentiments of autonomy, participation and the desire for change. However, once these training projects are appropriated by the State, there are changes in the political camp in which the process is in operation; the objectives and interests cease to be the political decision of the teachers and obey governmental educational policies. Data collected showed that proposals for permanent training which conceived teachers as protagonists of their own professional development, capable of participating and generating their training have greater possibilities of success, involvement of the subjects and of generating of changes in teaching practice and school culture, if they are guaranteed conditions necessary for training, formation and change,

KEY WORDS:

Permanent training, teacher training, teacher autonomy, change.

* Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário de Rondonópolis.
silviapr@terra.com.br

Introdução

Neste artigo são apresentados alguns dados de uma pesquisa sobre a trajetória das práticas de formação contínua¹ de um grupo de professores da rede estadual em Rondonópolis-MT, desenvolvida durante o doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Estudar o processo de formação desencadeado pelos professores em Rondonópolis, sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua articulação com processos globais abrangentes implicou a necessidade de realizar uma abordagem que possibilitasse analisar as particularidades da escola e o contexto em que desenvolveu suas práticas, buscando escapar ao que Nóvoa critica como “vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro” (1999, p. 15). Nesta perspectiva, a meso-abordagem foi a alternativa de compreensão e de intervenção que, como argumenta o referido autor, procura preencher certas lacunas das investigações precedentes ao focar “a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares”. (NÓVOA, 1999, p. 20)

A investigação pela entrada da cultura escolar² foi a chave teórica que possibilitou acessar e compreender conceitos como prática, “autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto” (NÓVOA, 1999, p. 28). Contudo, estudar a cultura escolar implicou, também, analisar não somente a coesão e a unidade, como também os conflitos e tensões que permearam o processo de formação contínua, principalmente com a institucionalização do projeto inicial dos docentes. A esse respeito, Williams, ao analisar o papel do pesquisador em relação aos estudos culturais, afirma que seus objetos de estudos são:

as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia”, mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidade e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. (WILLIAMS, 2000, p. 29)

1 Utiliza-se aqui a conceituação de trajetória formativa dos professores elaborada por Carlos Marcelo: a relação entre as demandas das diferentes etapas pelas quais passam os docentes e as ofertas formativas adequadas a essas necessidades. (1998, p. 64-65)

2 O conceito de cultura escolar é aqui empregado segundo a definição utilizada por Dominique Julia: “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo a época.” (JULIA, 2001, p. 10)

A trajetória estudada iniciou com a organização do Grupo de Estudos pelos professores do curso Magistério da Escola Vanguarda (final da década de 1980) e seguiu até a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO.

O objetivo da pesquisa foi contribuir para a compreensão de processos de educação contínua³ descrevendo e analisando a trajetória de um grupo de professores, as mudanças, articulações, negociações, conflitos, tensões, consensos e decisões que foram sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos. Foi focalizado o processo de mudança, os elementos que o impulsionaram e suas implicações nas práticas formativas, buscando captar o movimento dialético de como se dá a interferência do Estado nesse processo e vice-versa, ou seja, como a ação organizada dos professores interferiu na política pública estadual.

A trajetória de formação⁴ estudada passou por três momentos:

1. Formação de um grupo de estudos autônomo de professores do Magistério da Escola Vanguarda, cuja concepção, organização e prática da atividade de formação se davam no interior da própria escola;
2. Institucionalização do programa de formação, porém de abrangência local (município de Rondonópolis). É o momento em que o grupo perde a sua autonomia organizativa, mantendo autonomia conceptual e da prática; e
3. Transformação do projeto em política pública do Estado de Mato Grosso, nesse momento passou a ser denominado Centro de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO, com sua ampliação para outros onze municípios-pólos, mantendo uma coordenação central na Secretaria de Estado de Educação.

O processo de organização docente e a busca de autonomia

O fato de ter sido uma ação que se iniciou com a organização e iniciativa de alguns professores da Escola Vanguarda (aqui denominado como Grupo de Estudos) é o elemento fundamental que distingue a trajetória aqui relatada.

3 Optou-se pela utilização da expressão educação contínua por possibilitar uma abordagem mais ampla, rica e potencial, “na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visões menos fragmentada, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.” (MARIN, 1995, p. 19)

4 Está claro que o desenvolvimento profissional docente é construído na “trajetória de uma vida para além da passagem formal por agências formadoras do magistério” (LELIS, 2001, p. 128). Entretanto, a pesquisa restringiu-se ao estudo de uma trajetória de formação contínua construída pelos próprios professores em seu *locus* de atuação – o espaço escolar.

A gênese do Grupo de Estudos tem sua base nas discussões sobre a necessidade de se proporem mudanças no perfil do Magistério, na falta de identidade dos profissionais da educação, na urgência de rever os conteúdos e na formação pedagógica dos professores-formadores e seus alunos (futuros docentes e/ou professores leigos em exercício). Essas questões e outras atinentes à qualidade da formação de professores e das suas práticas educacionais vinculavam-se às discussões que estavam ocorrendo em âmbito nacional.

O Grupo se organizou e criou situações formativas no próprio contexto escolar (a Escola Vanguarda), o que significou o reconhecimento de que os professores são sujeitos que ensinam, mas que também aprendem, e aprendem em situações formais e colaborativas de auto e co-formação, tendo a autonomia como um desses princípios.

A respeito da aprendizagem autônoma, Marcelo García tece a seguinte argumentação:

A aprendizagem autônoma inclui [...] todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa [...] toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outro, de planificar, de desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem. Isto se relaciona com os estilos [...] em que a aprendizagem autônoma é mais freqüente com pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade de tomar decisões e capacidade de articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com a capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 53)

O desenvolvimento profissional autônomo se baseia na concepção de que o professor é um indivíduo capaz de iniciar e gerir por si próprio os processos de sua formação, isto é, trata-se da aprendizagem de adultos. Marcelo García considera que há uma relação de determinação intrínseca entre autonomia docente, desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular.

Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola [...], o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em atividades de formação (normalmente sob a forma de aperfeiçoamento) para mostrar (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. [...] De qualquer modo, esta concepção de currículo e do papel do professor leva a atividades de formação centradas na aquisição de conhecimentos e competências pelo professor. Ou seja, responderia a um modelo de déficit. Mas quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142-3) (grifos do autor)

O que se verificou com a pesquisa é que os professores estavam envolvidos num trabalho que se propunha, a partir da problematização da própria prática, do espaço escolar e das políticas públicas, pensar e elaborar formas alternativas de atuar dentro e fora da escola. Eles se viam e eram vistos como agentes de desenvolvimento curricular. Suas necessidades de formação relacionavam-se com as necessidades do seu espaço de trabalho e visavam também ao desenvolvimento da instituição. Os docentes se reconheciam como um dos responsáveis pelos desenvolvimentos curricular e profissional. Esse reconhecimento é fundamental para a valorização do professor e uma proposta de desenvolvimento profissional nesta perspectiva deve valorizar a experiência dos sujeitos nos processos de formação. A este respeito Canário considera que:

A valorização da experiência conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos. É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência. O raciocínio em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de "necessidades", cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. (CANÁRIO, 2000, p. 82)

Portanto, quando os professores estudam, discutem, refletem sobre questões atinentes ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que e como é preciso melhorar. As necessidades em discussão não são somente as do sistema, que também devem ser estudadas criticamente, mas as suas problemáticas pessoais e profissionais. O ponto de partida é o reconhecimento e a valorização do professor como adulto em formação contínua, a cultura escolar do espaço em que atuam.

Entre a autonomia e a institucionalização

Tendo em vista os êxitos do Grupo de Estudos, a repercussão positiva do seu trabalho, as contribuições de outras instituições e o reconhecimento da comunidade escolar, outras escolas e professores passaram a se interessar e expressar o desejo de participar da formação contínua desenvolvida pelos e para os docentes do curso médio Magistério da Escola Vanguarda.

Assim, em 1996 foi formulado pelo Grupo de Estudos o Projeto de Formação Permanente de Professores das Séries Iniciais (denominado CEFOR), que foi destinado ao atendimento somente de algumas escolas. Para elaborar o projeto o Grupo fez um levantamento entre os professores da rede estadual de Rondonópolis para verificar seus interesses e necessidades.

Estava claro para os professores que coordenavam o Grupo que, mais do que atender aos participantes isoladamente, era necessário envolver toda a escola no Projeto, tendo como pontos centrais de ação aquelas com maior número de professores somente com a habilitação Magistério (Ensino Médio) e altos índices de evasão e repetência.

Um dos objetivos da formação contínua desenvolvida no CEFOR era formar o professor pesquisador da sua própria prática, tomá-la como objeto de investigação, reflexão, crítica e mudança. A perspectiva era que o professor não poderia ser um mero coletor de dados, mas sim um profissional competente capaz de compreender e utilizar a pesquisa como princípio educativo. Assim, foram propostas atividades de pesquisa coletiva e levantamento de dados para reflexões nas reuniões pedagógicas. Para cooperar nas discussões, os professores da UFMT/CUR também eram convidados para falar de suas pesquisas acadêmicas, desenvolver minicursos e sugerir leituras e temas para estudos.

A formação era centrada na escola, não fechada nela. Isso foi algo inovador em relação às práticas até então desenvolvidas, pois, a despeito do discurso corrente de que a escola é a unidade básica de mudança e formação, ela tem sido desconsiderada enquanto espaço que possui uma cultura escolar comum e, ao mesmo tempo, peculiaridades próprias.

O princípio no qual se fundamenta a concepção de formação de professores que concebe a escola como espaço de desenvolvimento profissional e possibilidade de inovação educacional entende-a como um lugar “onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação do professor”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 171)

É importante salientar que a formação de professores centrada na escola, para obter êxito, necessita que o sistema dê condições (tempo, espaço, recursos materiais e financeiros) e incentivos para que eles se mobilizem e assumam a educação contínua como um compromisso individual e coletivo. No que se refere ao tempo, desde 1989, em Mato Grosso, a carga horária de trabalho dos professores da rede estadual de ensino compreende um tempo para que, dentre outras atividades, o docente possa dedicar-se à sua formação contínua. A Constituição Estadual, no Art. 237, inciso III, apresenta como princípio a valorização dos profissionais do ensino. Entretanto, em 1998, a Emenda Constitucional Nº. 12 alterou o referido inciso reduzindo a jornada de trabalho (que antes era de 40 horas, sendo metade destinada a ações como planejamento, estudos e atividades extraclasse) para 30 horas, destinando 1/3 (um terço) para as atividades já citadas, incluindo formação contínua. (RODRIGUES, 2002, p. 106)

A instituição desse espaço-tempo escolar demandou a elaboração de projetos e programas para a otimização da formação contínua dos professores, o que foi um elemento facilitador para o fortalecimento e permanência do Grupo de Estudos e da ampliação do projeto de formação docente. Isso aconteceu, ao menos com esse nível de organização e repercussão, somente em Rondonópolis.

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos que constituiu o CEFOR, objetivava-se o desenvolvimento profissional com autonomia na organização do grupo e do currículo de formação vinculado às necessidades da escola e do sistema educacional. Além disso, buscava-se o diálogo com outras instituições educacionais e agências de formação. Assim, o CEFOR firmou parcerias para viabilizar seu trabalho dialogando com a UFMT – por meio da participação de seus docentes – e com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) solicitando recursos para otimizar o atendimento aos participantes e melhorar as condições de trabalho dos coordenadores do projeto.

Os palestrantes e coordenadores trabalhavam com discussões teóricas, oficinas pedagógicas e proposição de atividades para intervir nas escolas e para que os participantes refletissem sobre seus contextos de trabalho, a aplicabilidade ou não do proposto, reformulações, adaptações e ressignificações. O que estava em questão era problematizar a prática docente, as condições de atuação, o espaço de ação e a valorização da experiência dos sujeitos envolvidos.

Os cursistas do CEFOR eram professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Rondonópolis cujas escolas estivessem participando do Projeto de Formação Permanente de Professores. O foco era a escola, e não o profissional individualmente. Objetivava-se comprometer o participante com a sua própria formação e com o seu espaço de trabalho, portanto ele tinha tarefas a desenvolver coletivamente na sua unidade de ensino, e uma parte dos encontros de formação contínua era o “relato de experiências” em que os resultados das discussões, pesquisas, oficinas feitas nas escolas eram socializados com todo o grupo em formação. Embora o cursista pudesse se manifestar relatando suas experiências, expondo suas dúvidas, executando oficinas, dentre outras ações, os papéis – cursista e formador – estavam bem definidos.

O processo de centralização e prescrição da formação contínua em Mato Grosso

No dia 29 de dezembro de 1997, por meio do Decreto N°. 2007/97, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) em três municípios: Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino e, nos dois anos seguintes, foram criados outros nove procurando atender a todo o Estado, em municípios-pólos.

DISTRIBUIÇÃO DOS CENTROS



LEGENDA:

1	Alta Floresta	7	Juara
2	Barra do Garça	8	Juina
3	Cáceres	9	Matupá
4	Confresa	10	Rondonópolis
5	Cuiabá	11	São Félix do Araguaia
6	Diamantino	12	Sinop

Fonte: ROCHA, 2001, P. 80

Figura 1 - Mapa com a distribuição do CEFAPRO em Mato Grosso

Diferentemente do CEFOR, que contou com ampla participação de professores universitários e de outros profissionais como palestrantes, no CEFAPRO os professores-formadores são docentes da própria rede estadual de ensino. Seu ingresso para trabalhar no Centro obedecia a alguns requisitos, pois, além de ser funcionário da rede estadual de ensino, efetivo, com curso superior e experiência comprovada de, no mínimo, três anos na rede pública estadual, também deveria ser submetido “à análise do currículo, prova escrita e entrevista, além de atender aos critérios exigidos no edital que disciplina a oferta de vagas para o Centro”. (SEDUC, 1998, p. 24)

Selecionar entre os professores da rede aqueles que se candidataram a atuar como formadores dos seus próprios colegas de trabalho significou o reconhecimento de distinção em relação aos demais (obtida em decorrência também de um investimento pessoal) e, ao mesmo tempo, possibilitou a interlocução com seus pares. Mais do que

um grupo seletivo de “autoridades científicas”, verificou-se a busca da constituição de um corpo docente que os professores-cursistas pudessem ver como iguais e diferentes, isto é, com um repertório de conhecimento teórico e prático a mais para poder partilhar com eles. Entretanto, sem o apoio, assessoria e subsídios necessários, muitos professores não conseguiram se firmar como formadores.

Além das ações próprias da docência, no CEFAPRO os professores também desempenhavam funções de coordenação, cujas atribuições foram sendo alteradas, de acordo com as mudanças pretendidas pela SEDUC em relação à formação contínua e inicial desenvolvida nos/pelos Centros.

Autonomia, flexibilidade e trabalho em conjunto foram idéias basilares no documento inicial do CEFAPRO. Todavia, da proposição inicial à concretização do projeto, muitos obstáculos se interpuseram (falta de pessoal habilitado na maioria dos centros, escassez de recursos, interrupção de projetos e trabalhos para atender à demanda da SEDUC, dentre outras questões), transformando os centros em unidades executoras e não propositivas ou colaborativas no processo de reflexão e elaboração de propostas mais próximas das escolas.

Os professores do CEFAPRO foram capacitados para trabalhar nos projetos de formação inicial da SEDUC. Isso porque o curso Magistério de nível médio fora extinto nas escolas estaduais, mas ainda havia um número expressivo de professores leigos nas escolas públicas de Mato Grosso, principalmente na zona rural e nos municípios mais distantes da Capital e de maior dificuldade de acesso. Portanto, para formar esses profissionais foi implantado como projeto piloto no Estado o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício – em 1999. Os centros se tornaram Agências Formadoras (AGFs) do PROFORMAÇÃO. Nas capacitações vinham especialistas do MEC para apresentar aos professores-formadores o material e instruí-los a preencher fichas, formulários etc.

Os outros nove CEFAPROs criados posteriormente tinham como finalidade central a execução do PROFORMAÇÃO, mas mesmo para executar esse programa não tinham corpo docente suficiente. Portanto, alguns professores foram contratados exclusivamente para atuar em determinados módulos – sem seleção nem vínculo com o CEFAPRO – e outros foram deslocados de um centro a outro para trabalhar nos módulos presenciais.

Assim, o CEFAPRO foi se consolidando como centro de difusão das políticas públicas do Estado e seus professores se tornaram multiplicadores, fazendo repasses dos projetos governamentais, orientando, dando palestras, explicando as propostas, fazendo oficinas com os cursistas e acompanhando as escolas nos municípios que integram cada pólo.

Entretanto, a apropriação do projeto e a centralização da política de formação provocaram o gradativo esvaziamento do processo alavancado pelos professores, como pode ser atestado pelos dados.

Em 1998 havia a proposta de oferecer um programa de formação contínua que atendesse às necessidades dos cursistas e que estivesse de acordo com a disponibilidade e formação dos docentes do CEFAPRO de Rondonópolis. Isso se refletiu na participação dos professores, pois naquele ano inscreveram-se 486. Desse total, 77,57% permaneceram no projeto ao longo daquele ano (377 professores-cursistas).

Em 1999 o trabalho foi diferenciado. Foi ofertada uma variedade de cursos em consonância com a solicitação das escolas (com carga horária de 20 e 40 horas) e os cursistas puderam se inscrever em mais de um curso ao longo do ano, somando 1.074 inscrições (lembrando que o mesmo professor pode ter feito mais de um curso), com um percentual médio de 70% de freqüentes.

Todavia, a partir de 2000 a interlocução com as escolas no sentido de desenvolver cursos e projetos em consonância com as necessidades e expectativas por elas apontadas foi interrompida, pois o CEFAPRO passou a executar os projetos e programas determinados pela SEDUC, como o PCN em Ação e a Escola Ciclada. Isso repercutiu na participação dos cursistas, que diminuiu consideravelmente, principalmente dos professores de 5ª a 8ª séries (que estavam participando pela primeira vez). Os dados apresentados pelos professores-formadores em 2000 não foram precisos. Mas, de modo geral, a média de inscritos por turma foi de 35 cursistas (aproximadamente 452 inscritos) e a evasão foi expressiva, com turmas registrando índices superiores a 50% de desistentes (cerca de 285 professores freqüentaram os cursos, segundo os registros obtidos). Estes dados confirmam o distanciamento gradativo que o CEFAPRO foi tendo em relação às escolas e aos interesses dos cursistas.

Conclusão

Neste trabalho foram apresentados alguns dados de uma pesquisa a respeito da trajetória um grupo de professores que se mobilizou e elaborou um projeto alternativo de formação contínua. As práticas de formação desenvolvidas por aqueles docentes pautavam-se e estavam direcionadas para os interesses e necessidades coletivas do próprio grupo, o que gerava maior envolvimento dos participantes, sentimento de autonomia e desejo de mudança. Paulatinamente, o projeto foi sofrendo a interferência do Estado, por meio da Secretaria de Educação, até tornar-se totalmente centralizado e gerenciado pela SEDUC. A apropriação do projeto e a centralização da política de formação provocaram o gradativo esvaziamento do processo alavancado pelos professores e sua transformação em mais um programa de capacitação visando à implantação e operacionalidade de determinadas políticas educacionais e de certificação. Portanto, verificou-se que processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos

próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos por e para eles, gerando sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança. Todavia, quando esses projetos de formação de professores são apropriados pelo Estado, há mudanças no campo político onde o processo se opera, os agentes da formação passam a atender aos interesses do Estado, os objetivos e interesses deixam de ser decisão política dos docentes e obedecem às políticas educacionais do Governo. É fundamentalmente diferente a proposta de formação que seja elaborada em diálogo com as escolas, de outra que seja elaborada pela Secretaria, considerando somente sua política para todo o sistema.

Assim, os dados coletados na pesquisa – e apresentados resumidamente neste artigo – demonstraram que uma proposta de formação que conceba o professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, capaz de participar e gerir a sua formação, tem maiores possibilidades de êxito, de envolvimento dos sujeitos e de gerar mudanças na sua prática e na cultura escolar, desde que lhes sejam garantidas as condições necessárias de formação, de atuação e de mudança.

A garantia do direito à formação tem que estar vinculada a estímulos profissionais que vão além do salário, como condições de trabalho, viabilização de projetos, progressão funcional, dentre outros. Somando-se a esses fatores, é possível afirmar que os processos de desenvolvimento profissional são também determinados pela cultura organizacional e colaborativa das escolas e centros de formação docente. A instituição de espaços e de tempos que possibilitem aos professores a socialização de seus conhecimentos, as experiências, o desenvolvimento de projetos colaborativos, de trabalhos colegiados, tem a possibilidade de produzir uma efetiva participação e envolvimento da escola.

Referências

CANÁRIO, Rui. *A "Aprendizagem ao Longo da Vida"*. Análise crítica de um conceito e de uma política. Maio de 2001, 21 páginas (mimeo).

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. e CHRISTOV, L.H.S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 17-24.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1. Campinas: Autores Associados, jan./jun. 2001, p. 9-43.

LELIS, Isabel Alice O. M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 126-149.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set./out./nov./dez. 1998, p. 51-75.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, n. 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 13–20.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 13-43.

ROCHA, Simone Albuquerque da. *Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso*. Marília, SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. *Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal*. São Paulo, 2004. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Formação continuada de professores e a legislação correspondente: primeiras aproximações. *Busca e Movimento – Revista do Departamento de Educação da UFMT/Rondonópolis*. Rondonópolis, MT, ano 5, n. 5, p. 103-118, fev./2002.

SEDUC-MT. *Centro de Formação e Atualização do Professor*. Cuiabá, MT: SEDUC, fev./1998.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Apresentado em setembro/2007

Aprovado em novembro/2007

ENSINO, APRENDIZAGEM E INCIVILIDADE NA ESCOLA: UMA LEITURA POSSÍVEL DO PAPEL DO PROFESSOR E DA DISCIPLINA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

TEACHING, LEARNING AND UNCIVILITY IN SCHOOL: A POSSIBLE READING OF THE ROLE OF TEACHERS AND OF DISCIPLINE FROM HISTORICO-CULTURAL PSYCHOLOGY

Marcos Freisleben Zorzal*

RESUMO

Este artigo tem, por objetivo, apresentar uma reflexão crítica em relação ao aumento dos fenômenos da violência e indisciplina na escola e suas implicações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nele buscamos recolocar, no centro do debate, qual seja o *real papel e função* do ensino escolar e de seus principais mediadores, os professores e demais profissionais do ensino. Nossa hipótese, baseada na teoria de Agnes Heller sobre as esferas cotidianas e não-cotidianas das atividades humanas, e nos postulados da perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski (e cols.) sobre as características próprias à aprendizagem humana, é a de que a escola contemporânea e seus atores sociais têm sido não apenas atingidos por fenômenos psicossociais extrínsecos ao seu papel e função históricos, como também cedido ao desiderativo hegemônico de que a escola deva adequar-se ao *cotidiano* extraescolar, o que supostamente concorreria à solução da problemática. Com base nos autores mencionados e suas pesquisas, defendemos que isso descaracteriza e contribui para a desestabilização e agravamento das questões disciplinares minimamente necessárias para que a instituição escolar mantenha suas atribuições e atinja seus objetivos histórico-sociais, que são, eminentemente, *não-cotidianos*.

PALAVRAS CHAVE:

Ensino e aprendizagem; Indisciplina escolar; Violência na escola; Psicologia histórico-cultural; Sociologia do cotidiano.

ABSTRACT

This article has for its objective the presentation of a reflection relative to the rise in the phenomena of violence and indiscipline in schools and the implications on the teaching-learning processes. In it, it is sought to relocate in the center of the debate the real role and function of school teaching and its principal mediators, the teachers and other teaching professionals. Our hypothesis, based on Agnes Heller's theory on daily and non-daily spheres of human activities as well as on the postulates of the historical-cultural perspective of Leo S. Vygotsky [and collaborators] on the very characteristics of human apprenticeship, is that contemporary schooling and its social actors have been not merely affected by psychosocial factors extrinsic to their historical roles and functions, but also have ceded to desiderative hegemony in that the school has to adequate itself to extra-school daily life, something that supposedly would permit solutions to the problematic. Based on the authors mentioned and their research, we defend that this mischaracterizes and contributes to the destabilization and worsening of disciplinary questions minimally necessary in order that the schooling institution maintains its attributions and attains its historical and social objectives that are, eminently, non-daily.

KEY WORDS:

Teaching and Learning; School indiscipline; Violence in school; Historical-cultural psychology; Daily sociology.

* Professor-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. - mzorzal@ucdb.br

Problematização e Objetivos

I

As décadas de 1980 e 1990 são apontadas, por pensadores e pesquisadores diversos, como períodos nevrálgicos de inúmeras mutações e crises, seja do pensamento ou racionalidade humanas — em termos filosóficos ou, mais especificamente, *epistemológicos* —, seja em termos econômicos, políticos, institucionais e sociológicos — o que nos remete às questões de organização social, de produção e do *mundo do trabalho*. Como sustentam esses autores, tais elementos incidiram de maneira marcante nas formas de sociabilidade e cultura na transição para o século XXI (cf.; MESZÁROS, 2002; CASTEL, 2004; BEINSTEIN, 2001; POCHMANN, 1999; BORÓN, 2001).

Em síntese, neste contexto deparamos com discursos os mais variados que têm, como pontos de referência comuns, transformações políticas, econômicas, científicas e tecnológicas. Em contrapartida, passamos a observar uma sobrevalorização das esferas da *individualidade*, de seus *elementos subjetivos* ou *idiossincrásicos*, sustentada pelo postulado de profundas transformações centradas nas *tecnologias voltadas para a informação* e, por conseguinte, no anúncio de uma nova fase do *mundo do trabalho*, pelo qual a humanidade passaria a uma condição de valorização da *cultura*, do *tempo livre* (ócio), do lazer e da redução paulatina do *trabalho mecânico*. Os mercados estariam fadados a relações agora *globalizadas*, e as divisões sociais, regionais e nacionais, condenadas a serem equacionadas ou mesmo eliminadas.

Como elemento relevante a esta conjuntura, devemos considerar a importância predominante dada à escolarização, tomada como fator de desenvolvimento sócio-econômico, mas, e principalmente, como fator de preparo e adequação das novas gerações às supostas mudanças então em curso, como sinonímia, inclusive, de *cidadanização*. Para tanto, a escola e seus processos (ensino e aprendizagem, currículos, atividades etc.) deveriam ser urgentemente *reformados e adequados* às novas realidades mundiais e locais.

Entrementes, estas reformas e ênfases no ensino têm, em comum, uma tendência notadamente pragmatista e individualista, e que enfatiza uma suposta revalorização das *habilidades, competências e saberes tácitos individuais*, tendo em vista o acirramento nas relações competitivas de mercado e, por conseguinte, a necessidade de que os indivíduos se tornem flexíveis o suficiente para se adequarem às novas exigências do mercado, sob pena de virem a ser ou permanecerem *excluídos* do próprio mercado de trabalho (KUENZER: 2002).

No caso do Brasil, o advento da *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96*, a partir da qual aspirações por *mudanças nos processos de ensino-aprendizagem tradicionais* ensejaram o ressurgimento de propostas pedagógicas que, desde a transição entre os séculos XIX e XX, punham em relevância a crítica à escola denominada *tradicional*, geralmente apontada como *formal, elitista e unilateral*, fundada numa estrutura centrada na *transmissão de conhecimentos* ou *conteúdos* desvinculados da realidade e vivências dos próprios alunos (por sua vez, entendidas como *“realidade concreta”* dos mesmos).¹ A escola tradicional e sua cisão e distanciamento em relação à realidade social ou comunitária passam a ser propostos, inclusive, como alguns dos principais motivos para a insatisfação de seus usuários e, portanto, um dos principais fatores para o *desinteresse, abandono e fracasso* de grande parte de seus alunos, além da própria *depreciação da instituição escolar* e da *profissão de professor/educador*. Assim, *a própria escola e a formação dos professores* tornam-se alvos de inúmeros questionamentos, estruturais, funcionais, curriculares e, por conseguinte, metodológicos e pedagógicos.

II

É neste contexto sócio-histórico que a sociedade brasileira se depara, sobretudo a partir de meados dos anos de 1980, e com a derrocada do regime militar e seus mecanismos de censura, com crescentes noticiários sobre o aumento de um fenômeno até então tomado como eventual e atípico, incidente, sobretudo, nos grandes centros urbanos, e em especial em suas regiões periféricas: o processo do aumento e generalização, nos estabelecimentos escolares, dos fenômenos *indisciplinados e de incivildade*, mas, e principalmente, *da incursão da violência* nesses meios.

Embora a questão *disciplinar* seja historicamente uma variável intrínseca à própria atividade da instituição escolar, tendo em vista serem estas atividades e finalidades *atípicas ao cotidiano social* dos indivíduos em escolarização (implicam em seguimento mínimo de regras e disciplina para que seus objetivos possam ser atingidos), à medida em que as ocorrências de indisciplina ultrapassam o limiar do *tolerável e pedagogicamente aceitável*, as próprias instituições escolares e seu *modus operandi* se vêem mergulhados num processo de *desestabilização* e, em muitos casos, de *desestruturação*.

Especificamente nos anos de 1990, a violência e comportamentos anti-sociais na escola passam a ser observados também *nas relações entre grupos de alunos*,

¹ Para uma noção mais aprofundada sobre tais questões, remetemos o leitor à nossa tese, O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa? (ZORZAL, M.F., PPGE/UFSCar, 2006, Tese de Doutorado em Educação, disponível em www.ufscar.br).

caracterizando, possivelmente, um tipo novo de sociabilidade entre os pares jovens ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria investigação e análise do fenômeno da sociabilidade e dos comportamentos incivilizados e de indisciplina na escola. As notícias e estudos realizados no período já dão conta da presença de ocorrências em várias regiões do país, alcançando cidades de médio porte, incluindo capitais e outros centros (SPOSITO, 1994, 2001; PINTO, 1992).

Uma pesquisa de grande repercussão em meados dos anos de 1980, realizada por Guimarães (1984) ofereceu um quadro bastante sugestivo ao contrariar hipóteses dominantes em todo o período sobre comportamentos anti-sociais na escola. O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno *estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas*. No segundo estudo a autora verificou, já no final aquela década, que a intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, contudo, o aumento das agressões físicas e verbais entre alunos (GUIMARÃES, 1991).

Um levantamento nacional da década de 1990, realizado por Codo (1999) e que abordou o tema da violência escolar, trouxe um retrato também contrário às expectativas comuns: os resultados indicaram *não haver correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico de determinados Estados e os índices de depredação e comportamentos anti-sociais*, pesquisa que também indicou que *os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.000 alunos) eram os mais suscetíveis a essas práticas*, acentuando-se naqueles localizados nas capitais ou grandes metrópoles (CODO, 1999).

Cardia (1997) examinou os possíveis efeitos de regiões urbanas violentas sobre a vida escolar. Sobretudo em áreas marcadas por homicídios, o clima de medo tornava-se as rotinas escolares tomadas pelo sentimento de ameaça e medo. Por sua vez, em locais onde havia menor intensidade de ocorrências policiais, mas outras práticas violentas e agressivas, especialmente aquelas que ocorrem no *interior da família*, verificou-se o fenômeno comum da *normalização* da violência, ou seja, de sua *banalização*.

LATERMAN (2000), inspirada nos estudos franceses que recorreram à noção de *incivilidade*, concluiu que "não é possível afirmar que as incivilidades se somam ou se transformam, ao longo do tempo, em crimes, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves" (op. cit., p. 151). No entanto, ressalta o fato de que os *limites anti-sociais das condutas*, sendo ultrapassados, facilitam este indesejável avanço ao lado da afirmação da "ausência de poder (seja da sociedade em geral, dos educadores, dos pais, dos valores e tradições) que a isso se oponha" (op. cit., p.152).

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos

professores, que passaram a sentir-se sob ameaça permanente, seja real, seja imaginária (SPOSITO, 2001). Por fim, os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivilidade (relacionada ou não à violência física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da suposta eficácia socializadora da escola abrange, de formas variadas, *a experiência juvenil das diversas classes sociais em sua relação com o mundo adulto*, grosso modo, representado pela instituição escolar. Este fenômeno, entretanto, não se limita também a países particularmente marcados pela precariedade econômica, mas se generaliza nas mais variadas nações, notadamente as de capitalismo e difusão de consumo avançados (ILANUD, 2000), e onde as novas gerações são ostensivamente submetidas à falta de perspectivas socializadoras presentes e futuras, ou ao que Robert Castel denominou "*ausência do sentido de pertencimento social*" (CASTEL, 2004).

Ao apontarmos uma possível leitura desses fenômenos não apenas com base na constatação dos fatos (hoje patentes), nosso objetivo neste texto é o de contribuir para um debate que consideramos como fundamental o resgate do *real papel do ensino formal nos processos de aprendizagem das novas gerações* e, por conseguinte, *o resgate do papel e função dos próprios atores educacionais (sobretudo, dos professores) na formação das gerações atuais e vindouras*. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões nas investigações e postulados da *psicologia histórico-cultural*, mais especificamente de Lev S. Vigotski e de Alexis N. Leontiev, bem como na *sociologia do cotidiano*, de Agnes Heller.

A Função do Adulto no Desenvolvimento das Novas Gerações: As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, em sua célebre obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski² (1993) discorre, em seu sexto capítulo, denominado "*Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil*", sobre uma série de novas proposições acerca do processo de surgimento e estabelecimento dos conceitos entre as crianças, enfocando, principalmente, o período de escolarização. Um conceito, para a perspectiva histórico-cultural, é o que Vigotski (1993) definiu como "*estímulo médio*" ou *elemento de mediação das relações* entre indivíduos e cultura e, por decorrência, o que possibilita a comunicação de caráter *especificamente humano*.

2 Por atividade vital do trabalho entende-se especificamente a faculdade humana de transformar a natureza, em toda a sua história filogênica humanizadora (antropologicamente considerada), e não ao modelo de trabalho produtivo das sociedades mais recentes (no caso da atual, fundada no modelo do trabalho assalariado).

Os *conceitos* são representações iconográficas oriundas e relativas à forma intencional com que os hominídeos passaram a lidar com a natureza biofísica, transformando-a conforme suas necessidades pela *atividade vital do trabalho*³. Pelas representações daí originadas, os seres humanos tornaram-se capazes não apenas de criar uma forma específica de linguagem para generalizarem, simbolicamente, os elementos e fenômenos de suas experiências, mas, inclusive, de se perceberem como singularidades e, portanto, como *seres conscientes de serem distintos* do ambiente em que vivem (*consciência reflexiva*). Embora possivelmente as demais espécies possuam certo grau de consciência, em maior ou maior grau, os seres humanos desenvolveram a capacidade de tornarem sua própria consciência objeto de suas observações. Logo, os seres humanos detêm a capacidade de, para além do que ocorre com os demais animais – que provavelmente sabem, mas não possuem *consciência do que sabem*, saberem que sabem (daí pertencermos ao gênero *Homo sapiens sapiens*). Este processo, extremamente complexo, certamente é resultado de centenas de milhares de anos. Ao conjunto dos conhecimentos (experiências e produtos humanos) essa abordagem psicológica do desenvolvimento humano denomina *cultura* (LEONTIEV, 1978). O caráter instrumental que as atividades e linguagens humanas adquiriram e representam em termos culturais, e o fato seus elementos serem também os constituintes do próprio pensamento humano, explicam o fato de Vigotski haver denominado, esta abordagem, como uma *psicologia instrumental* (VIGOTSKI, 2000).

Entretanto, no decorrer de seu desenvolvimento como gênero, a humanidade também desenvolveu os vários significados e sentidos dos conceitos que passaram a conformar sua natureza também cultural. Neste aspecto, Vigotski e seus colaboradores notam que contemporaneamente a humanidade passou a fazer uso de duas categorias de conceitos. Uma primeira, formada por conceitos que denominou *cotidianos* e uma segunda, essencialmente abstrata e complexa, que denominou *científicos*. Por *cotidianos* Vigotski entende os conceitos (generalizações ou significados atribuídos às palavras) que se desenvolvem assistematicamente (de modo “espontâneo”) no decorrer do desenvolvimento infantil. Por *científicos* Vigotski refere-se aos conceitos que surgem e se desenvolvem em contextos sistematizados de instrução, e que dizem respeito a um nível superior de generalizações (VYGOTSKY, 1993).

3 Por *atividade vital do trabalho* entende-se aqui, especificamente, a faculdade humana de transformar a natureza, em toda a sua história de humanização (antropologicamente considerada), e não ao modelo de trabalho produtivo das sociedades mais recentes (no caso da atual, fundada no modelo do trabalho assalariado).

Estes estudos e as proposições em questão são de incomparável importância para que tenhamos parâmetros científicos para uma compreensão mais profunda da real extensão do papel do ensino para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos humanos ou, mais especificamente, para a educação das novas gerações. As experiências conduzidas por Vigotski (1993) e seus colaboradores levaram a uma série de constatações, que permitiram concluir que a *apropriação de conhecimentos* conduz à elevação dos níveis dos tipos de pensamento científico, o que reflete no âmbito do pensamento e atividades espontâneas e evidencia o papel determinante da instrução na evolução da criança em idade escolar e, evidentemente, em seu comportamento. À criança e ao jovem já não serão mais suficientes as relações apenas cotidianas e os elementos que lhes são típicos. As experiências apenas empíricas (das sensações imediatas) tornam-se cada vez mais mediadas por conceitos cada vez mais complexos.

Entretanto, se o desenvolvimento dos conceitos, tanto espontâneos quanto científicos, dependem do contato da criança com a cultura, será por meio dos indivíduos que já se apropriaram da cultura que as crianças acessarão e desenvolverão novos conceitos. Evidentemente, entra aqui o papel dos indivíduos já desenvolvidos e especialmente, a dos adultos. A prova científica cabal a este respeito foi fornecida por Vigotski (1993) e seus colaboradores na descoberta das diferenças entre níveis de desenvolvimento *reais e potenciais* das crianças (e, por extensão, de todos os indivíduos em nossas sociedades). No primeiro caso, o nível *real* refere-se ao desenvolvimento mais ou menos espontâneo e dependente do estágio maturacional próprio e particular a cada criança. Por sua vez, o nível *potencial* refere-se ao que a criança se torna capaz de realizar com o auxílio e estímulo dos indivíduos mais desenvolvidos. Como se sabe, Vigotski denominou a diferença entre o estágio de desenvolvimento real e potencial de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1993) ou, "*proxíssima*" em russo, zona comumente designada pela sigla ZDP, em português⁴. Portanto, o contato com o mundo cultural mediado pelo adulto é não só determinante do potencial de desenvolvimento futuro da criança, como imprescindível também a que a criança possa apropriar-se de conceitos que não poderá assimilar de modo espontâneo e, muito menos, no âmbito da cotidianidade.

Essa conclusão, entretanto, não se refere a uma relação mecânica de aprendizagem da cultura, por uma simples transmissão sistemática de dados conceitos.

4 É fácil constatar que não há desenvolvimento real sem estimulação para o desenvolvimento em potencial de qualquer indivíduo. O fato científico relevante da descoberta da ZDP foi o de contrariar a crença de que as crianças poderiam atingir níveis superiores de pensamento (desenvolvimento de conceitos superiores) no contato espontâneo com o meio ambiente, segundo suas características, inclinações e habilidades pessoais próprias (naturais).

Na verdade, salienta Vigotski, entre o ensino e a formação dos conceitos científicos existem relações mais complexas que entre o ensino e a formação de hábitos (VYGOTSKY, 1993: 200). Além disso, Vigotski chama a atenção para o fato de que, para que os conceitos possam tornar-se científicos, a criança deve deles se conscientizar. E como se leva a cabo, durante a idade escolar, a transição dos conceitos não conscientes aos conscientes? — pergunta Vigotski. E mais uma vez este se depara com o fato de que um conceito só atinge um caráter voluntário e consciente dentro de um *contexto necessariamente intencional e sistematizado*. Eis aqui o caráter fundamental do processo de instrução sistematizado, isto é, formal. É ele o protótipo do contexto intencional em questão.

Lançando mão da célebre frase de Marx, Vigotski procura assim resgatar o sentido mais profundo dos conceitos científicos: “Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”. (VYGOTSKY, 1993: 216, citando Karl Marx em “*O Capital*”). De fato, nos conscientizamos do que antes permanecia despercebido, oculto, velado. Se à ciência cabe levar à consciência a essência das coisas, os conceitos científicos surgem enquanto mediadores do processo humano de conhecer e sistematizar seus conhecimentos acerca da *realidade concreta*.

O cotidiano, o não-cotidiano e os processos de aprendizagem: Contribuições de Agnes Heller

Uma categoria fundamental ao presente raciocínio assenta-se na questão das relações humanas em termos de suas atividades, produções e concepções *cotidianas* e *não-cotidianas*, e sua relação com o processo de *apropriação de conhecimentos* para e pelas novas gerações — ou, em outras palavras, com o papel da *educação* nas sociedades humanas.

Quando nos referimos ao tema do *cotidiano*, deparamos, comumente, com algumas confusões no que se refere à sua correlação com o ensino, a começar pelas designações dos termos *cotidiano* e *não-cotidiano* frente à atividade escolar (DUARTE, 1996). Assim, cotidiano tem sido difundido com o sentido mais ou menos restrito de *dia-a-dia*, entendido este como a realização de atividades habituais ou comuns pelos membros e instituições de uma sociedade. Por decorrência, o termo tem sido generalizadamente tomado como sinônimo de *realidade* da vida humana. Assim, tornou-se de senso comum que, ao nos referirmos ao *cotidiano*, estaríamos nos remetendo à *realidade concreta* de indivíduos e seu meio social.

Não há objeções quanto ao fato de que o cotidiano diga respeito ao conjunto de tarefas, ações, normas e hábitos necessários à realização da vida diária em comunidade. Do mesmo modo, também a escola possui sua *cotidianidade*, necessária a viabilizar

seus objetivos, estruturais e funcionais. Entretanto, a instituição escolar lida com conteúdos determinados por objetivos que não se identificam, imediatamente, com os conteúdos e objetivos da *vida cotidiana* de nossas sociedades. E ao contrário das visões que estabelecem a equivalência entre cotidiano e realidade, essa não identificação imediata entre escola e suas atividades com a vida habitual e rotineira não se dá por mera arbitrariedade ou elitismo da instituição escolar.⁵

Segundo as proposições de Heller (1994: 19), "a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social", ou, pela qual, garantir-se-á a reprodução e manutenção do próprio gênero humano (atividades que os indivíduos já incorporaram para sua sobrevivência e que se tornaram parte imprescindível da consecução da vida diária).

Ora, o papel da escola é, sobretudo, o de mediar a socialização de saberes historicamente elaborados e sistematizados; estes saberes e as atividades correspondentes à sua veiculação e aquisição conformam uma esfera de exigências e atividades humanas distinta da que denominamos *cotidiana*. Aqui entra a importância do conceito de *não-cotidiano* para a autora. A esfera *não-cotidiana* (conquanto *indissociável* da esfera cotidiana) corresponde, pois, ao conjunto de atividades relacionadas à reprodução das características próprias das sociedades humanas, mas em termos *sócio-históricos* (atividades relacionadas ao que não é imediatamente apreensível pela consciência, senão pela atividade reflexiva, metodicamente elaborada e orientada).

As produções, conhecimentos e hábitos já espontâneos e necessários para as atividades de reprodução e manutenção humanas (características da vida cotidiana), encontram seus exemplos mais comuns em elementos como objetos, utensílios e/ou bens materiais, no uso comum da linguagem e pelos costumes estabelecidos em nossas sociedades. Estas atividades não implicam, portanto, em uma relação intencionalmente

5 O que não quer dizer que a instituição escolar possa e seja, amiúde, um instrumento de reprodução das hierarquias sociais típicas às diversas sociedades e épocas da humanidade. Como nos lembra Gramsci (1982), não é o fato de ser criada por e para as elites que caracteriza a instituição escolar, mas o fato de que por ela o contato com conhecimentos filosóficos e científicos é efetivo. É a própria divisão social de classes (e de disponibilidade de tempo ou *ócio*), que determina quem poderá frequentá-las e nelas se manter. Mas isso não legitima a afirmação de que seu papel seja, intrínseca e deliberadamente, de exclusão. Daí o motivo desse pensador defender a existência do que denominou *escola unitária*, isto é, *única* em seus conteúdos, métodos e objetivos de humanização, e destinada a todos os indivíduos, *indistinta e obrigatoriamente*. Esse protótipo seria tanto um *fim* em si mesmo (o *fim* das distinções e destinações do ensino segundo classes sociais) como *meio* para a supressão da própria estratificação social hegemônica. Portanto, Gramsci não se ilude com a mera garantia de acesso à escola, mas pressupõe o objetivo de desconstituição do modelo escolar vigente na sociedade de classes.

consciente dos seres humanos para com a natureza das mesmas, sobretudo para com seus contextos de produção (HELLER, 1994: 20-23). Em outros termos, são assimiladas como *naturais e espontaneamente dadas* aos indivíduos em geral.

Por sua vez, as produções e conhecimentos *mediatizadores da reprodução histórica* da sociedade (conhecimentos ou produções sistematizadas) e que, portanto, ultrapassam o âmbito da vida cotidiana, espontânea e imediata, constituirão a *esfera não-cotidiana das atividades humanas* tendo, por principais exemplos, as produções relacionadas à ciência, à arte, à filosofia, à moral, à ética e à política, dentre outras áreas do conhecimento historicamente conquistadas pela humanidade, no decorrer de seu desenvolvimento milenar.

Deste modo, diferentemente do que se dá com a esfera das atividades cotidianas, caracteristicamente espontâneas e não necessariamente refletidas, o mesmo *não pode se dar* com a esfera das atividades não-cotidianas, já que aos seres humanos torna-se necessária uma relação metódica e reflexiva com a ciência, a arte, a filosofia, a moral, a ética ou a política, para que estas possam ser efetivamente compreendidas, reproduzidas e reelaboradas no decorrer da história do gênero (DUARTE, 1993: 33). Portanto, podemos compreender que, se por um lado, a cotidianidade diz respeito à dimensão das relações empíricas e prático-utilitárias, a esfera não-cotidiana corresponde à dimensão das relações abstratas e conceituais. Estas duas esferas são absolutamente *interdependentes e complementares* no caso dos seres humanos, mas não são, absolutamente, *coincidentes*. Podemos dizer que ambas as dimensões influenciam-se mutuamente, o que implica em que da *esfera cotidiana* das atividades humanas (de manutenção e reprodução da existência), haja surgido a *esfera não-cotidiana* correspondente às mesmas atividades (sistematização das experiências e processos de conhecimentos empíricos originários do mundo fenomênico). Por sua vez, a esfera não-cotidiana influencia e transforma a esfera das atividades, produções e conhecimentos cotidianos humanos, orientando-a. É preciso, pois, enfatizar que a esfera não-cotidiana apresenta-se, antes de tudo, como a própria superação, por incorporação, da esfera cotidiana das atividades e conhecimentos humanos e, portanto, com ela não mais *se identifica* diretamente.

A esfera não-cotidiana dos conhecimentos e atividades humanas corresponde, desse modo, ao conjunto de saberes que dizem respeito à natureza genérica da humanidade e, por conseguinte, fundamentam e possibilitam o próprio pensamento elaborado acerca da *realidade* (não-espontâneo, metodicamente orientado e assimilado). Mas então, o que entender por *realidade*?

Dado o caráter pragmático de nossas atitudes cotidianas para que seja possível a consecução da própria vida humana, e que desse modo não há como apreendermos a *essência mesma da realidade* senão pela aproximação analítica e pela reflexão, torna-

se estranha a afirmação segundo a qual haveria coincidência e identificação entre *cotidiano* e *realidade concreta*. Entretanto, observamos haver se tornado muito comum a opinião daí derivada, segundo a qual *a escola pouco ou nada teria a ver com a realidade concreta ao lidar com saberes e realizar atividades diversas daquelas com as quais as pessoas lidam no seu dia-a-dia*. Esta opinião encontra, inclusive, eco na vida diária, em ditos populares como “mais vale a prática que a gramática” ou “as crianças aprendem apesar da escola” (SAVIANI, 1992: 23).

Uma vez tomada a *cotidianidade* como *a própria realidade*, tornaram-se comuns as posturas teóricas e práticas que procuram aproximar, ao máximo, as atividades e conteúdos escolares da *cotidianidade* em geral, considerada *parâmetro ideal para o trabalho educativo formal*, porque supostamente correspondente à *vida concreta* dos alunos e seus próprios conhecimentos e interesses. Não há nada, a nosso ver, que seja passível de objeções quando se trata de buscar aproximar a escola da vida concreta da coletividade de indivíduos que esta tem por função formar enquanto cidadãos. De modo algum supomos que à escola seja cabível um pretensão distanciamento asséptico da vida cotidiana, fundamentado numa falsa neutralidade institucional. É propósito da escola aqui defendida, como já dissemos, justamente a interferência político-revolucionária na realidade que a envolve.

A questão a ser elucidada, como se torna presumível, diz respeito ao equívoco de se tomar, *a priori*, a *realidade cotidiana* como sinônimo de *realidade concreta*. O cotidiano é expressão da realidade, mas não é, de forma alguma, a realidade, em sua essência ou concretude. Note-se bem que não estamos aqui fazendo uma análise simplista das propostas metodológicas que levam em consideração a vida, as atividades e experiências vivenciadas pelos alunos; mas criticamos o simplismo com que os conhecimentos cotidianos têm ascendido à categoria inclusive curricular do ensino formal. Se o papel da escola diz respeito, de fato, à socialização dos saberes histórica e metodicamente elaborados não-cotidianos, seus conteúdos e a forma como atingirá seus objetivos não podem ser descaracterizados por ou confundidos com elementos e métodos da própria *cotidianidade*, o que implicaria num processo de anulação do próprio sentido de existir da instituição escolar.

Por conseguinte, resta-nos resgatar o lugar da esfera não-cotidiana em nossa reflexão. Eis que ela nos surge como o lócus dos conhecimentos e atividades que, historicamente elaborados, possibilitam, de fato, que reflitamos coerentemente sobre a realidade, de modo a superarmos sua *manifestação aparente*, nos aproximando, ao máximo, de sua *essência*. A escola traz consigo, portanto, também a finalidade maior de contribuir para a superação dos limites ostensivamente impostos pela própria

cotidianidade. Logo, a escola visa a não-cotidianidade num movimento de superação dialética da vida cotidiana, ou seja, *negando-a por incorporação*.

Temos motivos para crer, entretanto, que tais questões têm passado despercebidas nas reflexões da maioria de nossos educadores, a ponto de a escola, suas atividades e conteúdos, verem-se constantemente ameaçados por uma variada gama de proposições, que pouco ou nada têm a ver com seus reais fundamentos e objetivos históricos e sociais (SAVIANI, 1992: 19-30).

Se a busca desta clareza se nos apresenta como imprescindível à discriminação e valorização dos conhecimentos legitimamente pertinentes ao papel do ensino, fundamental será que os educadores também busquem superar concepções e representações que não correspondam ao papel histórico do processo educativo formal. Em concordância com o que sugere Duarte (1993), tomamos como base desta nossa observação o pressuposto de que a esfera não-cotidiana da atividade escolar e do processo de ensino-aprendizagem estaria sofrendo interferências de representações elaboradas no âmbito da esfera de concepções *eminente* *cotidianas* (DUARTE, 1993: 36).

Considerações finais

A instrução, portanto, é a base do desenvolvimento dos conceitos científicos. Por esse motivo, o problema da instrução e do desenvolvimento é central à análise da origem e da formação dos conceitos científicos, e fundamental à compreensão dos *processos de aprendizagem*, sua função para o *processo de socialização* e, do mesmo modo, sobre qual a importância de *como a criança é socializada e para quê*, pois que isto terá papel decisivo na *expressão do que aprende (ou não) por meio de seu comportamento* – ainda que não de forma determinística e mecanicamente, uma vez que *nenhum indivíduo humano será apenas o resultado “impresso” de suas experiências e aprendizagens* já que, necessariamente, *apropriar-se de conceitos e desenvolver-se, é também possibilidade de reelaborar de modo singular o que é social*. Contudo, será nos elementos culturais mais disponíveis e da ação, *ativa ou passiva*, dos adultos, que a criança pautará seu próprio desenvolvimento e ações. Portanto, não será nas crianças, *em si mesmas consideradas*, que deveremos buscar as verdadeiras causas da generalização de comportamentos incivilizados, agressivos e não-normativos expressos de forma crescente pelas gerações mais recentes, mas sim, na forma como *os próprios adultos têm se comportado e orientado (ou não)* o desenvolvimento da infância – sobretudo, sob crenças psicologizantes e pedagógicas românticas, individualistas, espontaneístas e cientificamente questionáveis. Como asseverou Vigotski, o primitivo jamais poderá ser entendido e explicado por si mesmo, e tampouco poderá explicar

suas formas posteriores: "Parti da idéia de que as formas mais desenvolvidas [...] são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos, e não o contrário." (VYGOTSKY, 1991, p. 374). É no que é mais adiantado (o adulto) que entenderemos o que ainda está se desenvolvendo (a criança).

Importa-nos ressaltar que estas observações visam a contribuir, de modo concreto, ao resgate de reflexões acerca do que se apresenta como fundamental ao processo de formação de nossos educadores: ou seja, que estes, como *principais mediadores* do processo de acesso social à esfera das atividades e conhecimentos humanos *não-cotidianos*, mantenham uma *relação consciente para com a necessidade de domínio epistemológico dos referenciais adotados para suas práxis pedagógicas*, condição pela qual esta esfera das atividades humanas, necessariamente, reclama, mas, de acordo com o aqui exposto, sobretudo para o *resgate* de sua dignidade sócio-profissional e psicossocial, a partir do entendimento, *concreto (para além das aparências)*, do papel essencial do próprio ensino. Os pontos-de-vista expostos por alguns autores, como Saviani e Duarte, bem como os apresentados por outros pesquisadores preocupados com os caminhos da educação e da aprendizagem, já há mais de 15 anos nos davam indicativos seguros quanto aos riscos do que "plantávamos" pedagogicamente no país. Hoje, temos mostras indubitáveis quanto ao que estamos colhendo socialmente. Cientificamente, não há com que se surpreender.

Referências

- BEINSTEIN, Jorge. (2001). *Capitalismo senil: a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BORÓN, Atilio. *A coruja de Minerva*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARDIA, Nanci. *A violência urbana e a escola: contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social:...* Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. S. Paulo : Autores Associados 1993. (Col. Contemporânea).
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados, 1996. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª ed. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Faculdade de Educação da PUC de Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado)
- _____. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. Tese (Doutorado)
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4 ed., Barcelona: Península, 1994.
- _____. *Cotidiano e História*. 4.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ILANUD – Instituto Latinoamericano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinqüente. *Violência nas escolas. Revista do ILANUD, n. 16, 2000.*

KUENZER, Acacia Z. "Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (Col. Horizonte Universitário, vol. 14).

MESZÁROS, István. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo/Unicamp.

PINTO, Teresinha Cristina Rekis. A questão da depredação escolar. In: *Conferência Brasileira de Educação, Anais 6*. São Paulo: Papyrus, 1992.

POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, Marise N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval – *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10a. ed. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3a. ed., S. Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1992 (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, v.40).

SPOSITO, Marília Pontes. "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil." *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.*

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. "Pensamiento y Lenguaje." In: *Obras Escogidas II: problemas de psicología general*. Trad.: José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. (Col. Aprendizaje, Vol. XCIV)

VYGOSKY, L. S. "Psicología del arte." *Obras Escogidas III: problemas de psicología general*. Trad.: José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. (Col. Aprendizaje, Vol. XCV)

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO DEBATE SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO

GLOBALIZATION AND EDUCATION: IMPLICATIONS OF THE DEBATE ON THE POLICY OF INCLUSION

Niédjá Maria Ferreira de Lima*

RESUMO

Os processos hegemônicos de globalização não se restringem apenas aos campos econômico, político e social, mas interferem também nos campos da educação e da cultura. Daí a importância de uma reflexão teórico crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade do fenômeno que ela envolve (SANTOS, 2002; ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN, 2003). No contexto brasileiro, a análise dos efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação no que tange ao papel do Estado e às reformas educacionais, têm sido estudado a partir dos anos de 1990. Partindo dessas considerações, buscamos neste texto refletir sobre as implicações da globalização hegemônica nas políticas educacionais, focalizando a política de inclusão das pessoas diferentes, os nomeados “alunos com necessidades educacionais especiais”. Compreendemos que tratar sobre inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias e percepções particulares. Por fim, destacamos, em tom in (conclusivo), a importância do estudo da “intercultural” no campo educacional (FLEURI, 2004), perspectiva que reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes.

PALAVRAS CHAVE:

globalização- educação- políticas de inclusão

ABSTRACT

Hegemonic processes of globalization are not restricted to economic, political and social camps but also interfere in the fields of education and culture. Hence the importance of a critical theoretical reflection on globalization and of doing it in such a way as to capture the complexity of the phenomenon that involves it (SANTOS, 2002; ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN, 2003). In the Brazilian context, the analysis of the effects of globalization and of neoliberalism in education regarding the State's participation and educational reforms has been studied since the 1990s. Starting from these considerations, an attempt was made in this text to reflect on the implications of hegemonic globalization in educational policies, focussing on the policy of inclusion of different persons, the so-called “students with special educational necessities”. It is understood that treating the question of inclusion signifies going beyond the entrance of different students in school; it means promoting pedagogical-curricular movements in school that involve all the students, not as a homogeneous mass, but as possessors of their own histories and particular perceptions. Finally, we stress in an [in]conclusive tone, the importance of intercultural study in the educational field (FLEURY, 2004), a perspective that recognizes the multidimensional and complex character of the interaction between subjects of different cultural identities.

KEY WORDS:

Globalization; education; inclusion policies.

* Doutoranda na Universidade
Federal da Paraíba - Professora da
Universidade Federal de Campina
Grande - niedjaff@yahoo.com.br

Introdução

As iniciativas públicas, respaldadas na legislação vigente, têm intensificado a prática de inserção de todos os alunos nas escolas, passo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, a esse objetivo quantificável, medido por meio do número de alunos ingressantes no sistema, se unem outros de natureza qualitativa, que determinam também a permanência desses alunos nas escolas. Um deles, de suma importância, é o desenvolvimento de práticas curriculares, que atendam as demandas e necessidades dos envolvidos. Sem uma atenção especial a isso, estaremos instituindo um mecanismo de exclusão subliminar. Uma exclusão mais perversa, porque ocorre por dentro do sistema, sem ser vista e tem como pano de fundo o debate sobre a atual conjuntura de um mundo globalizado.

Com efeito, os processos hegemônicos de globalização não se restringem apenas aos campos econômico, político e social, mas interferem também nos campos da educação e da cultura. Daí a importância de entendimento da natureza das globalizações, sendo imperioso produzir uma reflexão teórico crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade do fenômeno que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam. Nesta direção, alguns estudiosos têm discutido a globalização contemporânea, analisando este fenômeno sob diferentes perspectivas. Dentre elas, a tese de existência de diferentes e contraditórios processos de *globalizações*, defendida por Boaventura Santos (2002); as relações entre globalização e educação e os desafios que apresentam na sociedade e cultura globalizada (ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN, 2003). No contexto brasileiro, a análise dos efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação no que tange ao papel do Estado e às reformas educacionais, particularmente, a partir dos anos de 1990, têm sido objeto de estudos (DOURADO, 2002; CORÁGGIO, 2003; TORRES, 2003; entre outros), que procuram analisar as influências da *globalização hegemônica*, em particular as estratégias do Banco Mundial (BM) na determinação de tais políticas.

Embasada nestas considerações iniciais objetivamos, neste texto, refletir sobre as implicações da globalização nas políticas públicas educacionais, focalizando a política de inclusão das *peças diferentes*¹, os nomeados "alunos com necessidades educacionais especiais". Compreendemos que tratar sobre inclusão significa ir além do in

1 Ressaltamos o termo diferente, por considerarmos que é necessário inverter a lógica centrada no biológico e investir numa perspectiva política, em que as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade, entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. Pelo contrário, elas se constroem histórica, social e politicamente (SKLIAR, 1999).

gresso de alunos diferentes na escola; significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. Para tanto, apresentamos inicialmente, algumas discussões a respeito da globalização e sua relação com a educação e, finalizamos, retomando o tema globalização-educação com o intuito de problematizar alguns discursos das políticas de inclusão no contexto de um mundo neoliberalmente globalizado.

Facetas da globalização contemporânea: algumas considerações

Existe atualmente um amplo debate sobre o fenômeno da globalização, suscitando por parte dos estudiosos uma série de questionamentos como: que chamamos de globalização? Há uma ou várias globalizações? Estaríamos diante da presença de um fenômeno sem antecedentes históricos? As características da globalização estão ancoradas apenas num processo consensual/hegemônico? Por que se afirma que os processos de globalização não se restringem apenas às dimensões econômicas? Quais as conseqüências/influências do processo hegemônico de globalização na educação?

Responder a estas indagações requer, evidentemente, um aprofundamento do debate em torno desta temática porém, neste texto, objetivo pontuar e refletir brevemente alguns aspectos que se sobressaem quando se fala em globalização. Primeiramente, se faz necessário esclarecer que a globalização não é um fenômeno novo, portanto tem antecedentes históricos, remonta aos séculos XV e XVI quando o mundo tornou-se global com as grandes navegações. Nesta linha de entendimento, Batista Júnior, citado por Santos (2001), denuncia o que chama de *falsa novidade* e explica que:

Criou-se um ambiente intelectual propício para conferir ares de novidade a acontecimentos e tendências que constituem a repetição, sob nova roupagem, de fenômenos às vezes bastante antigos. De um ponto de vista histórico 'globalização' é a palavra da moda para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização européia a partir do final do século XV. (p. 2).

Com efeito, embora se consolide nas últimas décadas do século XX, o processo de globalização já estava contido no capitalismo desde sua origem. Este modo de produção já nasceu com vocação internacional, pois a dinâmica da acumulação, concentração, centralização e internacionalização do capital faz parte da sua própria constituição e forma de expansão.

Diante do exposto, vê-se que estamos perante um fenômeno que apresenta algumas dificuldades para ser manipulado corretamente e de forma unívoca no discurso intelectual. Por esta razão, Boaventura de Souza Santos (2002), um dos autores que tem se dedicado de forma mais aprofundada à reflexão da temática da globalização, diz que uma revisão dos estudos sobre este fenômeno se faz necessário, haja vista que as explicações monocausais e as interpretações monolíticas parecem pouco adequadas e podem dar a idéia falsa de que a globalização é um fenômeno linear, monolítico e inequívoco.

Esta idéia, apesar de ser falsa, é a que prevalece atualmente e tende a sê-lo tanto mais quanto a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum. Neste sentido, torna-se importante destacar com Santos que estas idéias, "longe de serem inocentes, devem ser consideradas dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas" (ibidem, p.51).

Os estudos mostram também que, nos debates acerca da globalização, há uma forte tendência para reduzi-la às suas dimensões econômicas, mas que é necessário dar igual atenção às dimensões social, política e cultural. Ou seja, estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.

Argumenta o referido autor, que a globalização não é um processo consensual, mas é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; que mesmo no campo hegemônico existe no seu interior divisões mais ou menos significativas, mas que este campo atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. "É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas" (SANTOS, op.cit. p.27).

Considerando a idéia da existência de uma pluralidade de discursos sobre a globalização, Boaventura Santos afirma ser imperioso produzir uma reflexão teórica crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade dos fenômenos que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam. Sua proposta teórica tem como ponto de partida três aparentes contradições que, no seu entender, conferem ao período histórico atual, a sua especificidade transicional. A primeira contradição é entre globalização e localização; a segunda é entre Estado-nação e o não-Estado transnacional; e a terceira, de natureza político-ideológica, é entre os que vêem na globalização a energia finalmente incontestável e imbatível do capitalismo e os que vêem nela uma oportunidade nova para ampliar a escala e o âmbito da solidariedade transnacional e das lutas anticapitalistas. À luz destas três contradições é fácil perceber

que a globalização é de fato uma constelação de diferentes e contraditórios processos de globalizações. Para Santos:

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (p. 55)

Por isso, o referido autor ressalta a importância em distinguir entre as duas possibilidades de globalizações e seus modos de produção: "globalização "de cima-para-baixo" ou hegemônica, que comportam o localismo globalizado e o globalismo localizado; e globalização "de baixo -para -cima" ou contra-hegemônica, que comportam o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade" (ibidem, p.71).

Estes modos de produção de globalização são assim, definidos por Santos: "o localismo globalizado, consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso" (p.65); dentre eles cita, a transformação da língua inglesa; a globalização do *fast food* e da música popular norte-americanas; a adoção de leis mundiais de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos EUA. "O globalismo localizado, é revelado pelo impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados" (ibidem p.66); estes incluem a eliminação do comércio de proximidade; criação de zonas francas; destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do ajustamento estrutural, entre outros. Sobre estas formas de globalização hegemônica, é preciso ter clareza de que elas operam em conjunção, mas devem ser tratadas distintamente, considerando os fatores, os agentes e os conflitos que intervêm em cada um. Assim, a divisão internacional da produção, tende a assumir o seguinte padrão: "os países centrais especializam-se em localismos globalizado, enquanto aos países periféricos cabe tão -somente a escolha de globalismos localizados" (ibidem, p.66) .

Na contramão destes dois modos de produção de globalização há outros dois que operam como formas de resistência/antagônicas/contra-hegemônicas. O primeiro, designado por Boaventura Santos de *cosmopolitismo*, trata da organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais e consiste em transformar trocas desiguais em troca de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência. Suas atividades incluem, dentre tantas outras, redes mundiais de movimentos feminis-

tas, de associações indígenas, ecológicas e de desenvolvimento alternativo; movimentos literários, artísticos e científicos; organizações não-governamentais (ONGs), Fóruns Mundiais, tais como o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2001. O segundo, por sua vez, nomeado de *patrimônio comum da humanidade*, trata das lutas transnacionais em escala planetária; em geral, são temas que evocam as lutas em defesa pela preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade, da camada de ozônio, a luta contra o aquecimento global da Terra, etc.

O autor reconhece que tanto o cosmopolitismo como o patrimônio cultural da humanidade, em especial, têm encontrado resistências muito fortes por parte dos que conduzem a globalização hegemônica, que podem ser verificadas, por exemplo, no constante ataque por parte dos países hegemônicos, sobretudo os EUA, às campanhas do *Greenpeace*. Em suma, "os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade demonstram que aquilo que chamamos de globalização é, na verdade, um conjunto de campos de lutas transnacionais" (ibidem, p. 71).

A educação num mundo neoliberalmente globalizado

A grande maioria dos autores contemporâneos pressupõem que os processos de globalização não se reduzem tão somente ao campo econômico, pois estes interferem também nos campos da cultura e da educação, ou seja, estes não têm permanecido imune ao fenômeno globalizador.

Uma das discussões centrais sobre o significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas é feita por Sacristán (2003), ocasião em que mostra como a educação é inevitavelmente afetada pelos processos de globalização. Segundo o referido autor, este fenômeno projeta várias demandas e contraditórias conseqüências sobre os sistemas educativos. Dentre os efeitos destaca: o primeiro, que ocorreu nos anos 80 sob a orientação ideológica e política neoliberal, foi a deslegitimação e o esvaziamento do Estado, posto a serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas e, em particular, o da educação em condições mínimas de igualdade; o segundo se reflete nas novas relações que se estabelecem entre as condições sociais, a educação e o trabalho, em um mercado de trabalho que se torna precário e se desestabiliza; e terceiro, os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender.

Outro exame da relação globalização-educação é feita por Roger Dale (2004). Ele contrasta duas abordagens dessa relação: uma denominada *Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)* que foi desenvolvida pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia), outra que é desenvolvida pelo autor,

designada como *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)*. Este autor defende que as duas abordagens diferem consideravelmente em cada uma das dimensões-chave da relação entre globalização e educação; diferem também na adequação das explicações que propiciam para o fenômeno da globalização. Argumenta que a CEMC, é uma teoria muito bem estabelecida sobre o efeito da globalização sobre a educação. No essencial, os proponentes desta perspectiva “defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (2004.p.425). Já a abordagem desenvolvida por Dale, a AGEE:

Baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional [...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. (ibidem, p.436).

Segundo Dale a abordagem defendida pelos institucionalistas mundiais², apresenta a tese de que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados por uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais, ou seja, se submetem a normas e cultura homogeneizadoras. A maior demonstração desta abordagem pode ser encontrada no campo da educação, tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo. Citando Kamens & Benavot, o autor reforça a questão central da CEMC:

De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática e às ciências – serão relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo (KAMENS & BENAVIDOT, apud DALE, 2004,p.432).

2 Termo empregado por Dale para referir-se a um grupo de investigadores, cujo trabalho desenvolve numa escala mundial alguns dos pressupostos doutrinários daquilo que se tornou conhecido como institucionalismo sociológico. (DALE, 2004).

Comparando ainda estas duas abordagens, o autor diz que ambas partilham de pontos fundamentais acerca da globalização-educação: enfatizam a importância das forças supranacionais sobre as políticas educativas nacionais, “e o reconhecimento de que os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente” (p.436). As diferenças entre os seus pressupostos e argumentos no que tange à natureza da globalização, a compreensão da educação e a relação entre as duas, são de maior relevância. A diferença fundamental, diz Dale, reside na compreensão da natureza do fenômeno global.

Os proponentes da abordagem CEMC compreendem a natureza do fenômeno global, como um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Por sua vez, a abordagem defendida por Dale, concebe a globalização como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio” (ibidem, p.436).

Em relação às concepções de educação o autor afirma que a “agenda globalmente estruturada da educação”, reconhece a educação enquanto variável dependente do processo e que está centrada em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as conseqüências sociais e individuais destas estruturas e processos? (ibidem, p.439). Em contrapartida, a “cultura educacional mundial comum” é muito mais restrita, pois entende que o caráter político da educação está moldado estritamente por forças político-econômicas supranacionais e nacionais.

É importante ressaltar, ainda com Dale (2004), as críticas em torno das questões curriculares. Foi destacado anteriormente que John Meyer e seus colaboradores defendem a padronização das categorias curriculares em todo o mundo, criando assim, efeitos culturais homogeneizantes. Dale opõe-se a esta tese, argumentando sua falta de análise sobre a relação da educação com a desigualdade social, nos níveis global e nacional, como também ao fato de limitar suas reflexões teóricas ao âmbito da sala de aula, deixando de fazer referências amplas ao estabelecimento da política curricular, pois a educação inclui mais do que apenas categorias curriculares. Na opinião do autor:

As categorias do currículo constituem apenas uma pequena parte da política curricular, o que, em si, é apenas um aspecto da provisão da educação nos estados-nação [...] o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controle da estado, contudo novas e cada vez mais visíveis

formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação (DALE, op.cit.p. 440).

Conclui afirmando que, neste contexto, de uma forma muito crítica todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. Com efeito, é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.

O reconhecimento da complexidade que envolve a relação globalização-educação abordada neste tópico, a nosso ver, se reveste de grande importância, pois as reformas educacionais implementadas na América Lática, em particular no Brasil, a partir dos anos de 1990, evidenciam a presença da globalização hegemônica e do ideário neoliberal que subsidiam os “pacotes” de ensino propostos, interfere no papel do Estado, minimizando-o, na privatização das instituições públicas, entre outros. Tal intervenção provem principalmente de agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que desempenham um papel crucial enquanto veículos de difusão da globalização capitalista e das políticas neoliberais no campo da educação, e, portanto, da mensagem da “Cultura Mundial Educacional Comum”, como bem explicitou Roger Dale.

Impactos da globalização nas políticas educacionais do Brasil e os desafios da educação inclusiva

Temos presenciado no Brasil desde os anos 90, do século XX, uma série de reformas e projetos implementados no campo da educação, com vistas a atender às novas demandas do mundo contemporâneo, ocasionadas pela globalização neoliberal. Dentre as propostas empreendidas pelos partidários do neoliberalismo em curso, destaca-se a reforma do Estado para minimizar sua atuação no tocante às políticas sociais. Dourado (2002) afirma que a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso da modernização e racionalização do Estado, com o objetivo de superar as mazelas presentes na contemporaneidade e de adaptar-se à lógica da globalização hegemônica.

No que diz respeito à educação, o objetivo do projeto neoliberal não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do

mercado. Ao analisar a política educacional neoliberal e a relação entre democracia e educação na atualidade, Neves (2002) destaca o caráter antipopular desta política no campo educacional brasileiro, que pode ser apreendido através da análise de quatro das características de suas políticas sociais: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação. A escola, diz a autora, “passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. [...]” (p.164).

Cabe ressaltar que tais prescrições à política educacional têm sido determinadas principalmente por organismos internacionais como o BM, FMI, a Organização das Nações Unidas (ONU), e a UNESCO. A atuação do BM tem sido notória no âmbito das políticas educacionais, pois segundo Dourado (2002), isso indica o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o FMI. Nessa direção Coraggio (2003, p.76) reforça:

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la.

Essa idéia de impor políticas homogêneas em todo o mundo, por meio de um pacote³ de medidas, podem ser identificadas também nas propostas disseminadas na *globalização hegemônica* (de cima-para-baixo) bem como na abordagem da *Cultura Educacional Mundial Comum*, apresentados anteriormente por Boaventura Santos e Roger Dale. Das orientações expressas em cada uma, é possível perceber que há de fato, o interesse para que os Estados-nação tenham suas políticas moldadas por normas e cultura homogeneizadoras. Um exemplo disso, é pacote proposto pelo BM para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, incluindo a América Latina. Ao analisar tal proposta, Torres (2003) indica qual é o verdadeiro propósito deste Banco:

O BM afirma que seu papel é o colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a

3 No pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, destacam-se: a prioridade sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (eficácia) da educação; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais a descentralização assume grande importância; descentralizações e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação; o modelo de diagnóstico, análise e ação traz um enfoque eminentemente setorial; a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. (TORRES, 2003).

combinação mais adequada a suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes.(p. 179).

Na reforma educacional brasileira, dos anos de 1990, pode-se dizer que o *pacote* de propostas do BM, em parceria com o BIRD e a UNESCO, se expressou no acordo realizado entre o MEC/UNESCO, financiado e assessorado pelo BM, para publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos*, tendo como um dos documentos de referência a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, resultado da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, em 1990. Essa Conferência destacou a necessidade de se adotar medidas enérgicas para prover *educação para todos*, sem distinção de qualquer espécie. Portanto, foi esse o documento oficial orientador das políticas públicas para a educação realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para níveis e modalidades de ensino, conforme diz João Reis Silva Júnior (2002).

Além da Conferência citada, destaca-se ainda a *Declaração de Salamanca*, produto de encontro realizado, em 1994, na Espanha: a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em que foi proposta a adoção de linhas de ação em Educação Especial. Nessa Conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecida a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares. Ao participar destas Conferências, o governo brasileiro assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva com o objetivo de incluir, no sistema regular de ensino todos os alunos, independentemente das condições físicas, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras: crianças com deficiência e superdotadas, os meninos de rua, os indígenas, etc. De fato, a inclusão educacional preconiza a educação como direito de todos os indivíduos, princípio que foi reafirmado na Declaração de Salamanca, tal como proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Conforme estabelece a Declaração de Salamanca:

As crianças jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas devem se adequar (...); elas constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...) (UNESCO, 1984, p.10).

Em nosso país, a posição favorável à política de educação inclusiva se sustenta em um conjunto de documentos legais e normativos a fim de assegurar a efetivação de

uma escola para todos, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que define a Educação Especial como a modalidade escolar para “educandos portadores de necessidades educativas especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, Artigo 58).

Embora entendamos que o direito de todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, reconheço com Souza e Góes (1999) que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a idéia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos. De fato, se os já incluídos não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDBEN (Lei 9.394/96). Diante desse quadro, é estabelecida a dicotomia entre o discurso oficial e a prática, uma vez que não são cumpridas as prescrições estabelecidas na própria LDB, Capítulo V (Educação Especial.).

Outra questão que deparamo-nos quando se discute inclusão, é o seu oposto, a exclusão, pois se há uma proposta de educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Considerando a necessidade de se refletir sobre o binômio inclusão/exclusão que sustenta a política educacional nacional, Lunardi (2001) faz uma análise do significado desses termos. Ela enfatiza a necessidade de ver a questão da inclusão/exclusão não como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes, já que, atualmente, essa problemática vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas. Nas palavras da autora:

(...) o binômio inclusão/exclusão não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua posição; onde ser excluído é antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder (...) são faces da mesma moeda (LUNARDI, 2001, p.4.).

Portanto, se faz necessário o surgimento de perspectivas contra-hegemônicas às idéias de globalização e da lógica neoliberal, que pode ser caracterizada como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, instalando uma perversa idéia de existência de uma fronteira que separa supostos excluídos de supostos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, etc. Como enfatizou Boaventura de Souza Santos (2004), urge que seja realizada uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. Assim, concordamos com Fleuri (2004) quando afirma que tal conjuntura requer um investimento deci

sivo para a consolidação das perspectivas interculturais e dialógicas nos campos sociais e educacionais, pois:

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (p.89).

Considerações

A complexidade da trama em que se insere o debate sobre inclusão escolar das pessoas diferentes, no contexto da globalização hegemônica e da ideologia neoliberal, nos mostra quão grande é o desafio de implementação das políticas educacionais no nosso país a fim de prover *educação para todos*, sem distinção de qualquer espécie. Vimos que as idéias da *globalização contra-hegemônica do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade* podem operar como formas de resistência e traduzir-se em lutas contra a exclusão social e educacional, opressão, a inclusão subalterna e a dependência para os que não tiveram (ou ainda não têm) vez e voz. Por fim, apontamos a importância da *perspectiva intercultural da educação* na atual conjuntura e reconhecemos a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema pois, há muitas outras questões a serem problematizadas e que podem contribuir para os movimentos de luta contra a propagação do determinismo hegemônico.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43, 1996
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio.(Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2003.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação ? In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, nº 87, pp.423-460, maio/agosto, 2004.
- DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade*: Revista de Ciência da Educação. V. 23, nº 80, pp.201-233, setembro, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e interculturalidade. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & CARVALHO, Eulina Pessoa de. *Currículo e contemporaneidade*: questões emergentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Nº 18, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido á sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da globalização na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, L.R.; MOREIRA, A. F.B.(orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A globalização e as Ciências Sociais*. Editora Cortez: São Paulo, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. V. 23, nº 80, pp.201-233, setembro, 2002.

SOUZA, Regina Maria & GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Apresentado em novembro/2007

Aprovado em novembro/2007

A PRODUÇÃO SOBRE O PROFESSOR NO CENTRO-OESTE – um estudo interinstitucional

THE PRODUCTION ON THE TEACHER IN THE CENTER-WEST: an inter-institutional study

Ruth Catarina C. R. de Souza*

Solange Martins Oliveira Magalhães**

Valter Soares Guimarães***

RESUMO

O presente trabalho resulta da pesquisa "A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste". Essa investigação envolve os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). – Grupo PACOP (Produção Acadêmica do Centro-Oeste sobre Professores). Tomamos como objeto de estudo as dissertações e teses defendidas nos referidos programas no período de 1999-2005, que trabalham o tema professores(as). Destacamos o caráter cooperativo da investigação, ele tem permitido agregar pesquisadores de várias disciplinas e de vários contextos da Região Centro-Oeste, num esforço de superar a fragmentação da produção acadêmica e pensar a questão professores(as) de maneira que articule as realidades regional, nacional e internacional. As atividades já realizadas abrangem levantamento da produção, leitura integral dos trabalhos, fichamento e análise das dissertações sob os seguintes aspectos: tema; referencial teórico, metodologia, concepções de educação e de professor. Os resultados, sabidamente iniciais, coincidem em vários aspectos com os das pesquisas existentes, contudo, apontam para características bem próprias dessa produção regional.

PALAVRAS CHAVE:

pesquisa interinstitucional; professor; produção acadêmica; formação de professores.

ABSTRACT

This work is the result of research on *Academic production on the teacher: an inter-institutional study in the Center-West Region [Brazil]*. The investigation involves Post-Graduate programs in education in the Center-West Region: University of Brasília [UnB], Federal University of Goiás [UFG], Federal University of Mato Grosso [UFMT], Federal University of Mato Grosso do Sul [UFMS], Federal university of Uberlandia [UFU] and the University of Uberaba [UNIUBE] within the research group PACOP [Academic Production on Professors in the Center-West]. The objects of the study were the dissertations and theses defended in the referred programs during the years 1999-2005, dealing with the theme of teachers. Stress was laid on the cooperative nature of the investigation that permitted the aggregation of researchers of various disciplines and of various contexts of the Center-West region, in an effort to overcome the fragmentation of academic production and reflect on the question of teachers through the articulation of regional, national and international realities. Activities already realized included selection of material, complete reading of the works, cataloguing and analysis of dissertations under the following aspects: theme, theoretical framework, methodology, conceptions of education and of the teacher. Results initially indicated characteristics specially related to the region.

KEY WORDS:

Inter-institutional research; teacher, academic production; teacher training.

* Professora Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza - UFG - rccatarina@gmail.com

** Professora Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG - solufg@hotmail.com

*** Professor Dr. Valter Soares Guimarães - UFG - valtersg@terra.com.br

A formação e a atuação do professor estão entre os temas mais recorrentes da literatura educacional, não só brasileira, da atualidade. Esses temas têm merecido significativo destaque nas práticas de formação num amplo leque de constituição e reestruturação de cursos de formação inicial e continuada desse profissional; têm sido também um dos principais centros das atenções dos discursos e normas oficiais. Estas, por sua vez, têm se manifestado ora sob a forma de diretrizes nacionais, ora de reformulações e providências locais que, das mais desprezíveis às mais significativas, buscam intervir na formação (inicial e/ou continuada) e na atuação deste profissional. Também em relação à produção acadêmica, “nunca se teve disponíveis tantos resultados de pesquisa sobre a realidade brasileira (...). (...) nunca o país investiu tanto na formação continuada de seus professores” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 382). Mesmo que esse entendimento e essas práticas possam estar imbuídos do equívoco de isolar e até superestimar as possibilidades do professor nos contextos das demais práticas educativas existentes na sociedade, parece razoável o reconhecimento do papel que desempenham a educação escolar e o seu principal protagonista na formação, principalmente das novas gerações e na constituição do perfil da sociedade.

Quanto à produção acadêmica sobre o professor, há duas constatações plenamente aceitas atualmente. A primeira refere-se ao consenso em relação à ampliação quantitativa e também, por que não dizer, qualitativa da produção sobre o professor. Essa realidade da ampliação e melhoria da produção, entre muitos aspectos, decorre de certa “maioridade” a que chegou a pesquisa educacional brasileira no início dos anos 80 do século passado, no contexto de abertura política que vivíamos e da constituição de novos referenciais de pesquisa educacional.

A segunda constatação refere-se à pouca viabilidade de se empreender a pesquisa, talvez não só educacional, isoladamente; sem a constituição e consolidação de grupos de pesquisa. Essa última constatação decorre também da primeira: o ingente aumento da produção e o amplo leque de perspectivas de investigação daí decorrentes.

E este trabalho que estamos apresentando se insere neste contexto: trata-se de um amplo grupo de pesquisadores que investiga uma também ampla produção sobre o professor, como se verá adiante.

Esse grupo de pesquisadores concorda que um dos maiores desafios da universidade do terceiro milênio é encontrar novas formas de cooperação institucional para a pesquisa em educação. Cresce a importância do trabalho associativo frente a amplitude da produção e na medida em que ele é estratégico “pelo poder político que conquista no próprio fazer científico, e pela legitimação da comunidade acadêmica” (FRANCO E MOROSINI, 2001, p. 20). Dessa maneira empenhou-se em constituir-se e consolidar-se

como grupo, enfrentando todas as dificuldades que tal empreendimento poderia acarretar e valorizando seus benefícios.

Os objetivos e o universo do projeto "A produção acadêmica sobre professores-estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste", poderíamos dizer, determinou o caráter cooperativo desta pesquisa. Isto nos permite agregar pesquisadores atuantes em várias disciplinas e contextos da região. Esse projeto envolve os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), buscando superar a fragmentação da produção nesse campo. Conforme o entendimento de Nóvoa (1995), o grupo procura criar condições de produção de uma síntese dos conhecimentos que possibilite pensar a temática professores(as), a partir da realidade regional e nacional em suas articulações com a globalidade.

Para tanto, a pesquisa analisa as dissertações sobre professores, defendidas entre 1999-2005, nos respectivos programas de cada universidade associada, e empenha-se no alcance dos seguintes objetivos: a) a identificação, organização e catalogação, no conjunto da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação participantes, dos trabalhos que abordam o tema "professor", no período de 1999-2005; b) a análise desse período, enfocando sob uma perspectiva histórica, os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teóricos e metodológicos, as concepções de educação, de professor, de ensino e de aprendizagem, explicitados nas dissertações e teses sobre o professor; c) a explicitação e análise dos tipos de pesquisa presentes nessa produção; d) a classificação das dissertações quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores; e) a constituição de espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações, debate de idéias e trabalho em parcerias entre os pesquisadores da área na Região; f) a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, e em outros similares situados nesta e em outras partes do País, com subsídios em dados e bibliografias, produzidos sobre o tema em âmbito regional.

Essa organização permitiu contextualizar historicamente as produções e possibilitou uma primeira compreensão histórica do que foi predominante no período, em cada programa, e nas diferentes sub-áreas temáticas. Esta proposição não é definitiva, pois, no decorrer do processo investigativo, os participantes têm contribuído para aperfeiçoá-la. Da mesma forma, a metodologia de trabalho tem sido recriada no decorrer do processo investigativo, como uma das etapas do processo cooperativo no qual nos engajamos.

Almeja-se, com este processo compartilhado de reflexão, criar uma relação dialógica entre os participantes, favorecendo o debate e o crescimento mútuos entre universidades de uma região que, cada vez mais, por diversos fatores sócio-econômicos, tem se destacado no cenário nacional. Este trabalho cooperativo permite maior aprofundamento e agilidade dos estudos, além de fortalecer a produção dos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste, sobretudo, numa área de suma importância como a que aborda o tema professores(as) (GERALDI, 1999).

Nessa ordem de pensamento, propomos a forma coletiva de investigação para trabalhar as diversas arquiteturas dessa produção, não só para compreendê-la, como também incentivar a constituição de outras produções sobre o tema que, por sua vez, elevem a qualidade da formação dos que se dedicam ao estudo do professor e contribua para a valorização profissional e acadêmica do trabalho docente.

Segundo Schön (2000), delimitar uma problemática implica escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas. Assim sendo, a definição do tema "professores(as)" como problema é uma maneira de apresentar uma visão do mundo. Atualmente esse tema está presente tanto entre os que defendem sua reformulação no sentido de modificar a atuação dos(as) professores(as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo, com a qualidade dessa atuação. Sacristán (2002, p. 82) estabelece uma análise crítica desta produção, considerando que embora a profissão docente esteja em pauta, a maior parte desta investigação "é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas".

Consideramos imprescindível buscar respostas à questão sugerida, mesmo há quase duas décadas, por Warde (1990): se e como a atual produção acadêmica sobre este tema, está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais. Kuenzer e Moraes (2005), em um trabalho sobre o percurso da pós-graduação, chamam a atenção para o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. Escrevendo sobre essa história, as autoras assinalam como a pesquisa ganha relevância neste nível de ensino, no âmbito do III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-1986/1989), como decorrência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. A partir daí, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação no período 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2004/2006. Os critérios deste modelo de avaliação tomam como prioridade a produção científica provocando a inversão das decisões anteriores para a pós-graduação e deslocando a centralidade da

docência para a pesquisa, o que acaba gerando mudanças significativas na organização destes estudos.

As autoras reconhecem como positiva a decisão de privilegiar a pesquisa e seu caráter de cientificidade nestes programas, contudo, salientam aspectos negativos não resolvidos como a "exacerbação quantitativista", a qual prioriza avaliar o que pode ser mensurado, deixando de lado, ou em segundo plano, relevantes elementos da produção que não podem ser plenamente aferidos por fórmulas pré-estabelecidas, nos formatos que conjugam processos quantitativos e processamento rápido das informações (KUENZER E MORAES, 2005).

Dentre as conseqüências dessa ênfase quantitativista, o controle sobre a duração dos cursos realizados pela CAPES, embora tenha sido pensado para diminuir o tempo excessivo dispensado aos cursos de mestrado e doutorado, aparece como um dos fatores que tem provocado o aligeiramento, sobretudo do mestrado, que agora é considerado iniciação à pesquisa a ser completada no doutorado. Para as autoras isto pode ser constatado pela fragilidade das dissertações, fato que, por não acontecer de maneira isolada, compromete também a qualidade do doutorado, já que as dissertações passaram a ser concebidas como preparação para os estudos doutorais (KUENZER E MORAES, 2005).

A outra face da questão é que as exigências quantitativas relativas à produção acadêmica passaram a gerar uma febre produtivista, transformando a quantidade em meta e criando um contexto que prioriza a publicação, não importando tanto a qualidade do que é produzido.

Nesse contexto, nossa proposta visa resgatar e analisar o conhecimento sobre o professor em suas múltiplas dimensões, identificando e analisando nos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste a produção acadêmica a respeito. Delimitamos o período de 1999-2005, analisando as dissertações e teses, fazendo uma síntese que enfoque aspectos de seus discursos e que revelem tendências e relevâncias para o desenvolvimento da educação brasileira, a partir da produção universitária. Esta análise busca elaborar uma perspectiva histórica, contextualizada nos processos sociais, em especial nas políticas da educação superior para os estudos pós-graduados, e na sua respectiva política de avaliação. Para tanto, consideramos não só influências advindas das reformas neoliberais impostas pelos organismos financiadores internacionais, traduzidas nas ações dos governos recentes, mas também as que representam conquistas dos movimentos sociais, que foram capazes de interferir na agenda das políticas educacionais neste início de século.

Estudos sobre a produção acadêmica que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades bra-

sileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. São relevantes os estudos avaliativos, sobretudo para os próprios Programas de Pós-Graduação, por permitirem a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e por investirem na melhoria da produção.

A Pesquisa

O processo de institucionalização da pesquisa foi constituído por meio de um *Termo de Parceria*, celebrado entre os membros das equipes participantes e dos seus respectivos Programas de Pós-Graduação. Este Termo de Parceria prevê as formas de participação e as responsabilidades dos sujeitos e programas para com a pesquisa. A organização das equipes de pesquisa está pautada nos princípios, objetivos e metodologias comuns a todos os integrantes do grupo interinstitucional.

O grupo da UFG é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação/UFG, que teve origem em 1985 com a criação do seu curso de Mestrado por meio da Resolução 05/85 do Conselho Universitário da UFG. Sua proposta de doutorado foi aprovada na UFG no ano 2000, e seu credenciamento ocorreu em 2002, quando foi realizado o primeiro processo seletivo. O Programa conta (no final de 2007) com 26 professores; com 285 dissertações e 10 teses defendidas; está estruturado com quatro linhas de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, Estado e Política Educacional, Cultura e Processos Educacionais e Formação e Profissionalização Docente. Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Atualmente, participam da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores-estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”: 21 professores pesquisadores, 23 pesquisadores colaboradores (alunos e ex-alunos de pós-graduação), 15 bolsistas de iniciação científica. O sub-grupo da UFG está constituído de 4 professores, 4 alunas de graduação do programa de iniciação científica e 9 (colaboradores alunos e ex-alunos do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação).

No desenvolvimento da pesquisa procura-se a interação entre os pesquisadores, os alunos da pós e da graduação. Professores pesquisadores do grupo têm envolvido seus alunos da pós-graduação nessa pesquisa, de maneira que o processo da investigação é compartilhado com eles, o que os ajuda na sua formação como pesquisadores.

Diferentemente da maioria dos estudos caracterizados como “estado da arte”, optamos por ler não só os resumos, mas o texto completo das dissertações, pois verificamos que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o

trabalho desenvolvido pelos discentes e não fornecem elementos consistentes para a investigação. A partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma “ficha de análise” comum a todas as equipes.

Na Universidade Federal de Goiás, as dissertações foram todas lidas, discutidas e catalogadas na “ficha de análise”. Em alguns casos, foi necessário fazer uma segunda leitura para precisar dados analisados identificando os pontos objetivados pela pesquisa. Após a discussão, as “fichas de análise” estão sendo armazenadas num banco de dados interinstitucional virtual e interno conforme o ano e a instituição de origem da produção, e tabuladas estatisticamente. O grupo de pesquisadores da UFG realizou diferentes sessões de estudos envolvendo professores pesquisadores, bolsistas de iniciação científica e alunos da pós-graduação a partir de questionamentos e dúvidas surgidas por ocasião das discussões coletivas das “fichas de análise” já preenchidas. Essas reuniões constituem-se em momentos de leitura, estudo, discussão, reflexão e produção de resenhas sobre os estudos e as produções acadêmicas lidas.

A partir do preenchimento das “fichas de análise”, foi possível identificar a temática, bem como a metodologia, os referenciais teóricos e demais dados predominantes em toda a região, em cada ano e em cada programa. Os aspectos presentes nas “fichas de análise” são os seguintes: a) tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos; b) os temas estudados (os aspectos em que o autor se detém); c) o referencial teórico (o quadro teórico em que se insere o texto), e d) o ideário pedagógico (concepção sobre educação, professor, ensino e aprendizagem).

O desenvolvimento do projeto pressupõe o trabalho de equipes em cada um dos programas envolvidos. A coordenação é feita a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG. Além do trabalho das equipes de cada programa de pós-graduação, os pesquisadores dos seis programas mantêm contatos constantes por meio de lista de discussões via Internet para socialização da produção e solução de dúvidas e problemas próprios do desenvolvimento da pesquisa. Além dos contatos via internet, os pesquisadores reúnem-se em seminários (uma média de três a cada ano) organizados e sediados pelos programas participantes da pesquisa.

Ao longo do período de investigação, iniciado no segundo semestre de 2004, as instituições envolvidas promoveram dez seminários. Esses encontros foram essenciais para aprimorar o entendimento dos vários temas no interior do grupo de pesquisadores, permitindo construir pensamentos compartilhados que muito ajudaram para a constituição do grupo. Avaliamos que a constituição e consolidação do grupo significaram um ganho muito expressivo para a pesquisa na Região Centro-Oeste.

Resultados e discussão

Na FE/UFG foram defendidas 177 dissertações no período 1999/2005. Destas, 75 tratam do tema professores(as). Assim, foram selecionadas, lidas, analisadas e catalogadas na "ficha de análise". Com isto, consideramos como concluída a primeira etapa da pesquisa que se constitui na leitura análise e sistematização da produção local.

Os resultados apresentados aqui são parciais e referem-se à primeira análise das dissertações, realizada nos seis programas participantes da pesquisa. Correspondem à leitura integral de todos os trabalhos selecionados em cada universidade, sendo 75 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB.

No decorrer desta discussão dos dados estabeleceremos relações entre tendências já perceptíveis, a partir dos dados parciais, comparando-os a trabalhos similares anteriores, entre eles: André *et alii*, 1999, 2000; Brzezinski e Garrido, 2001; Toschi *et alii* 2003.

Consideramos que as trajetórias históricas de cada um dos programas, seu tempo de constituição, o quantitativo e as características específicas de seus orientadores podem justificar as particularidades dados apresentados aqui.

Com referência aos **tipos de pesquisa**, faz-se primeiro uma classificação geral, onde se pergunta se a pesquisa é teórica ou empírica. Em seguida, qual o tipo de pesquisa: etnográfica, histórica, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, experimental e survey. Logo a seguir, os procedimentos de pesquisa. Elas foram inicialmente classificadas em empíricas ou teóricas, conforme tabela 1. Nota-se grande predominância de pesquisas empíricas na produção sobre o professor da Região Centro-Oeste, seguindo tendência constatada também por André *et alii* (1999), Brzezinski e Garrido (2001) e Toschi *et alii* (2003).

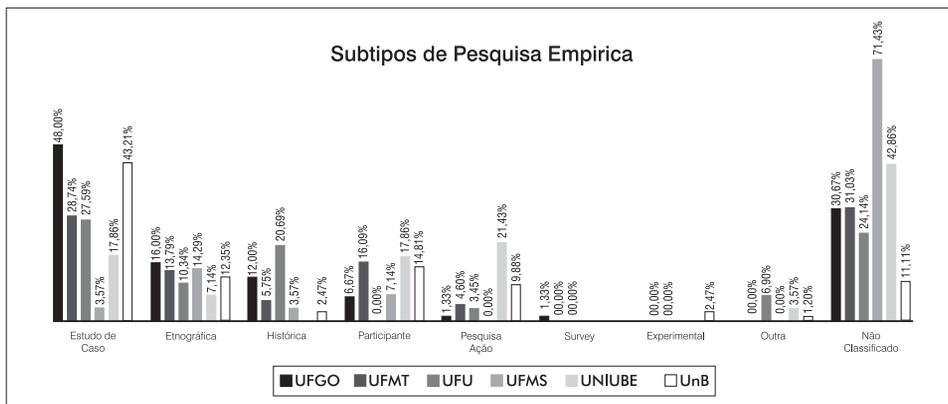
Tabela 1 - Incidência dos tipos de pesquisa conforme instituição.

INSTITUIÇÃO	PESQUISA TEÓRICA	PESQUISA EMPÍRICA	NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR
UFG	0%	100%	
UFMT	3,33%	96,67%	
UFU	27,50%	72,50%	
UFMS	15,15%	84,85%	
UNIUBE	12,12%	84,85%	3,03%
UnB	9,64%	97,59%	

Fonte: PACOP.

Quanto aos tipos específicos de pesquisa, os dados mais recorrentes foram: estudo de caso, pesquisa ação, (conforme gráfico 1). O tipo de pesquisa é um dos temas de aprofundamento que estamos realizando¹. O objetivo é tentar aprimorar a análise e, assim, elucidar tais aspectos.

Gráfico 1 Distribuição das dissertações conforme os tipos de pesquisa empírica mais recorrentes em cada universidade.



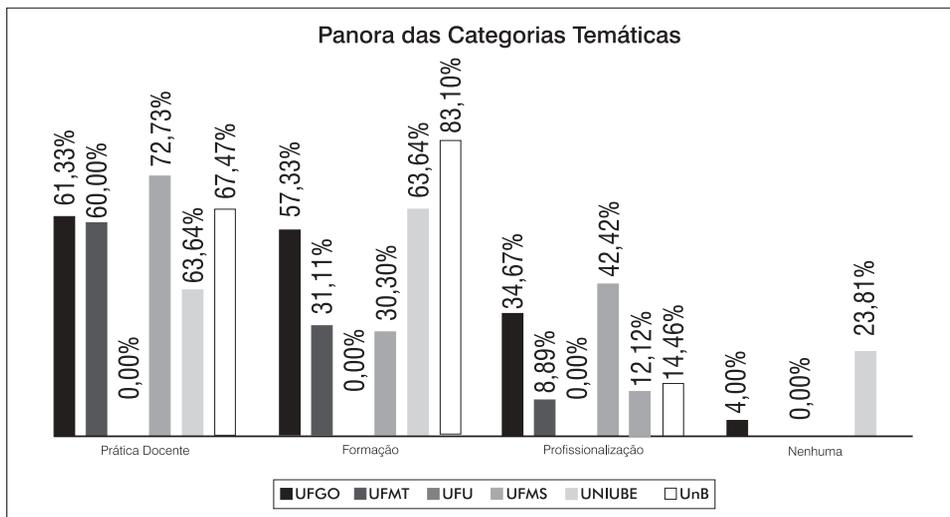
Fonte: PACOP.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, a coleta de dados tem se concentrado no uso conjunto de diversas técnicas e procedimentos, especialmente na combinação de entrevista, aplicação de questionários, observação e análise de documentos. Essa combinação está intrinsecamente relacionada à predominância de pesquisas do tipo qualitativa em toda a produção analisada na região. Outros procedimentos utilizados em menor escala foram: a aplicação de testes (3,33% - UFMT), o uso de pesquisa bibliográfica (8% - UFG; 2,5% - UFU; 22,89%), o grupo focal (2,67% - UFG; 2,5% - UFU). Há também alguma inovação quanto à utilização de instrumentos. Aparecem, mesmo que sem grande frequência, a utilização de jogos, brincadeiras, desenhos, fotografias, estórias, ilustrações, dinâmicas, filmagens, gravações de programas televisivos, dentre outros.

Conforme as respostas das fichas de análise, as dissertações foram classificadas a partir de três **categorias temáticas**: formação, profissionalização e prática docente, (gráfico 2). A categoria temática mais estudada tem sido a prática docente, com notável expressividade. O tema da profissionalização segue como o menos investigado, à exceção da produção da UFMS.

1 Esta é uma primeira análise dos dados. No decorrer deste processo contatamos a necessidade de centrarmos a atenção em alguns temas específicos. É o que estamos chamando de "temas de aprofundamento". Cada grupo participante da pesquisa se incumbiu do aprofundamento em um tema tido como mais problemático, a partir dos dados. A UFG coube o aprofundamento na questão "Métodos de pesquisa".

Gráfico 2 Distribuição das dissertações conforme as categorias temáticas estudadas na produção de cada universidade.



Fonte: PACOP.

Nas dissertações que estudam a formação, investiga-se em qual modalidade formativa se concentrou o estudo. Esses resultados revelam que o foco das pesquisas acadêmicas produzidas na FE/UFG é formação inicial. Detalhando um pouco mais, constatamos que a maior parte das dissertações na UFG, na UFMT e na UFMS que versam sobre formação tem como tema de maior interesse a modalidade inicial de formação; enquanto na UNIUBE e na UnB o enfoque está na formação continuada. Comparando esses resultados com pesquisas anteriores realizadas no Brasil, percebemos que os dados de nossa pesquisa confirmam, parcialmente, a tendência mostrada por André *et alii* (2001); Brzezinski e Garrido (2001; 2006); Toschi *et alii* (2003); Souza *et alii* 2006a; (2006b). Nas pesquisas dessas autoras predominam a formação inicial e formação continuada, como modalidades mais comuns de pesquisas, quando o tema é o professor.

Quanto às categorias temáticas “profissionalização e prática docente”, há significativa divergência em relação a esses temas, nos trabalhos dos vários programas da região. Na categoria profissionalização estão incluídas três subcategorias: sindicalização, ação coletiva e identidade profissional.

Na UFG predominam estudos sobre identidade profissional (76%), seguidos pelos de ação coletiva (19%) e sindicalização (12%). Na UFMS, todo o conjunto dos estudos versa sobre identidade profissional, enquanto na UFU não há trabalhos sobre sindicalização, apenas sobre identidade profissional (92%)

e ação coletiva (8%). Na UFMT prevalece a sindicalização (75%), os temas identidade profissional e ação coletiva tiveram escores iguais (12%).

O tema profissionalização (considerando-se as suas várias sub-categorias) não predominou somente na UnB (apenas 9% dos trabalhos). Outra observação que merece destaque é que na UFMS todo o conjunto dos trabalhos versa sobre identidade profissional, e que a sindicalização tem representação apenas na UFG e, com grande destaque, na UFMT, sendo o sub-tema, de maneira geral, menos explorado em toda a Região Centro-Oeste. Esses resultados expressam bem a dinâmica e a singularidade de cada programa. A profissionalização é um dos temas de aprofundamento do grupo de profissionais envolvidos nesta pesquisa.

Sabemos da complexidade que envolve a constituição e permanência ou não de uma profissão no contexto histórico do mundo do trabalho. Nesse sentido, as profissões se caracterizam como construto social, historicamente constituído, ligado ao mundo do trabalho. Nesse entendimento, trata-se do processo em que uma ocupação se faz respeitada, exige prestígio aos seus signatários e remuneração condigna. Em geral tais processos são acompanhados da constituição de instituições formativas e de um código deontológico específico (GUIMARÃES, 2004).

Essa é uma temática que tem emergido e submergido com entendimentos diferenciados em vários momentos da história educacional, no caso, brasileira. Por que programas de pós-graduação de uma mesma região priorizarem tão enfaticamente essa temática enquanto ela nem sequer aparece noutro programa? Sob quais perspectiva essa temática está emergindo nesses vários programas? São questões a serem abordadas no processo de aprofundamento da pesquisa.

Para analisar a prática docente, enquanto categoria deste estudo, tomaremos como referência os estudos de Sacristán (2002, p.82). A prática docente está entrelaçada à profissionalidade e à formação do professor, permeando, enquanto práxis, toda a vida do sujeito. A prática, então, vai além do saber fazer, relacionando-se às demais esferas da docência. Nesse entendimento, a prática não se reduz às ações de sala de aula, nem tampouco às atividades cotidianas dos professores, até porque essas ações inserem-se em uma cultura de práticas consolidadas, numa espécie de "capital cultural".

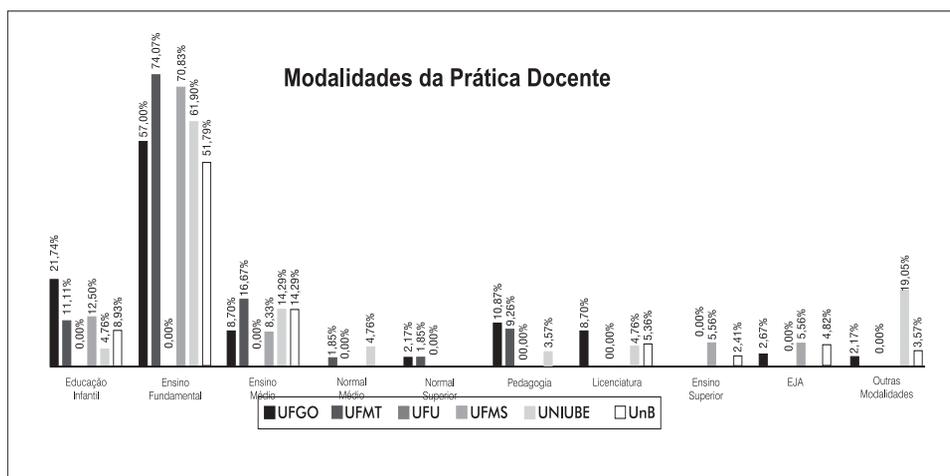
A práxis possibilita compreender o mundo e intervir nele, através de uma ação que seja diferente de qualquer fazer, constituindo-se num fazer pensado, lúcido, refletido, questionável, responsável. Práxis é ação, é processo de

constituição de um ser sempre mais autônomo, livre, responsável que saiba ceder ao outro, reconhecer limites e que saiba pensar.

Quanto à prática docente, chama a atenção que a produção da UFU. A prática docente, diferentemente dos estudos dos outros programas, está associada à profissionalização e à formação. Assim, parece apontar para uma concepção de prática num sentido mais amplo, de uma práxis que abrange toda a vida dos professores(as) enquanto sujeitos históricos.

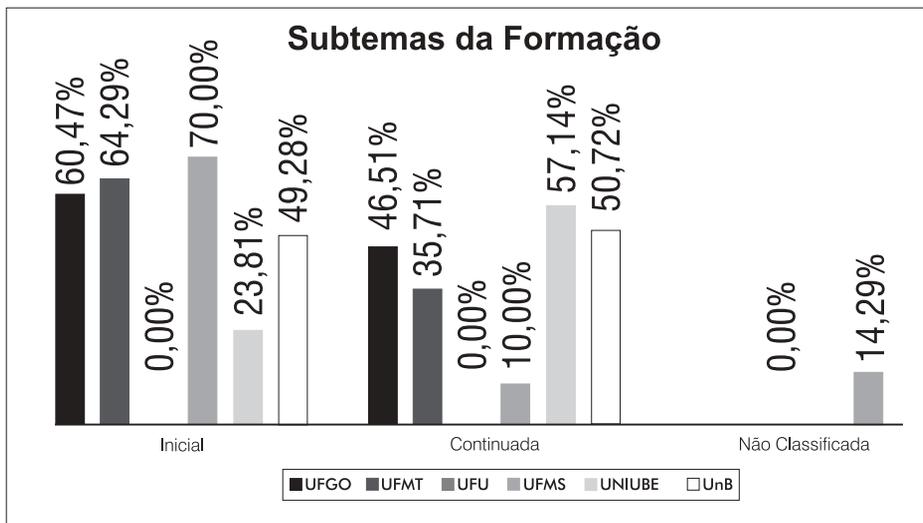
Nas dissertações que estudam a prática docente, investiga-se a qual nível de ensino fazem referência (conforme gráfico 3), distribuídos conforme as universidades de origem. O ensino fundamental foi investigado com mais frequência; teve uma incidência de mais da metade das dissertações analisadas pelo grupo interinstitucional e, seguindo a tendência encontrada tanto por André *et alii* (1999) como por Toschi *et alii* (2003). Ao que parece, o estudo dos cursos de pedagogia e licenciaturas tem crescido, apontando reflexos do “encerramento” do Curso Normal de formação de professores. Percebe-se um crescimento notável dos estudos sobre a educação infantil, despontando como segunda modalidade mais investigada na região, tendência que parece se consolidar frente à ampliação da assistência à educação infantil, a partir dos anos de 1990. Esse dado contrasta com a pesquisa anterior, realizada por Toschi *et alii* (2003), cujos resultados apontaram apenas dois trabalhos sobre educação infantil (5%) defendidos entre 1979 e 1998, nos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste.

Gráfico 3 Produção acadêmica sobre prática docente, distribuídos conforme as universidades de origem.



Fonte: PACOP.

Gráfico 4 Trabalhos acerca da formação de professores, distribuídos conforme a investigação realizada.



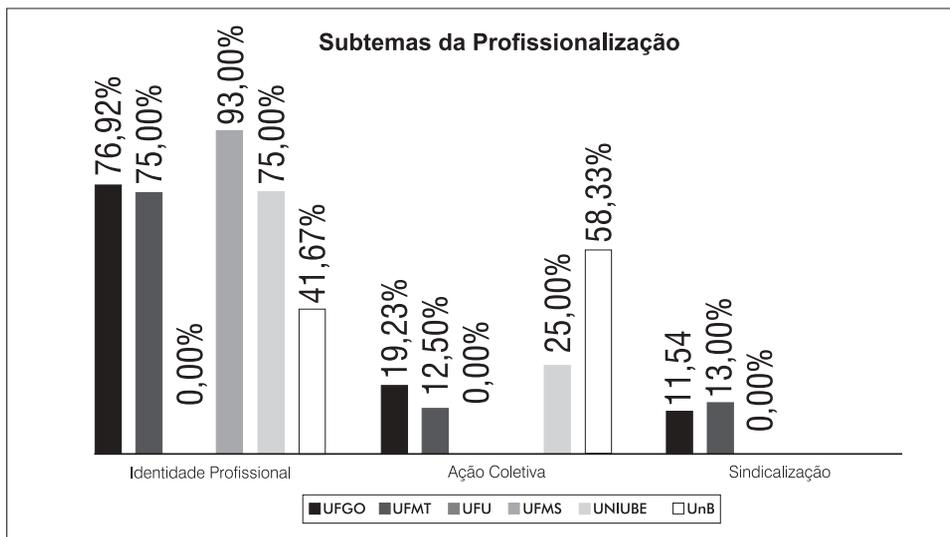
Fonte: PACOP.

Em relação a temáticas pouco investigadas, André *et alii* (1999 e 2002), em levantamento do estado da arte sobre formação de professores no período de 1990 a 1996, evidenciaram o “silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (p. 309). No período que estamos investigando, na UFG, foram defendidas três dissertações (7%) acerca dessas modalidades, sendo duas sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma sobre educação no contexto de assentamentos rurais.

De acordo com as pesquisas anteriores (ANDRÉ *et alii*, 1999; TOSCHI *et alii*, 2003), desde 1979 a formação do professor é a segunda categoria temática mais enfocada nas produções. O tema formação de professores na universidade tem sido discutido no grupo a partir da polarização entre formação pragmática e formação humanista, tendo como uma das referências a abordagem feita por Coêlho (2006). Nesse artigo o autor questiona a tendência de se dirigir a formação do professor que privilegie um entendimento reducionista de profissionalização, atrelando-a às orientações de modelos internacionais. Para o autor uma formação humanista constitui-se num processo ininterrupto, em que se prepara o indivíduo para pensar o mundo, não só operá-lo. Esse entendimento demanda, entre vários aspectos, uma formação que se dê ao longo da vida. Uma vez aceita, tal compreensão de formação demandaria a necessidade de se associar, na investigação, a formação inicial do professor e sua formação continuada. Contudo, dissertações que expressem essa totalidade têm sido pouco frequentes, apenas na UFG

houve três trabalhos que investigaram a formação inicial e a formação continuada como etapas entrelaçadas de um mesmo processo (gráfico 4).

Gráfico 5 Subtemas da profissionalização abordados na produção acadêmica que investigou a profissionalização docente e apresentados conforme a universidade de origem.



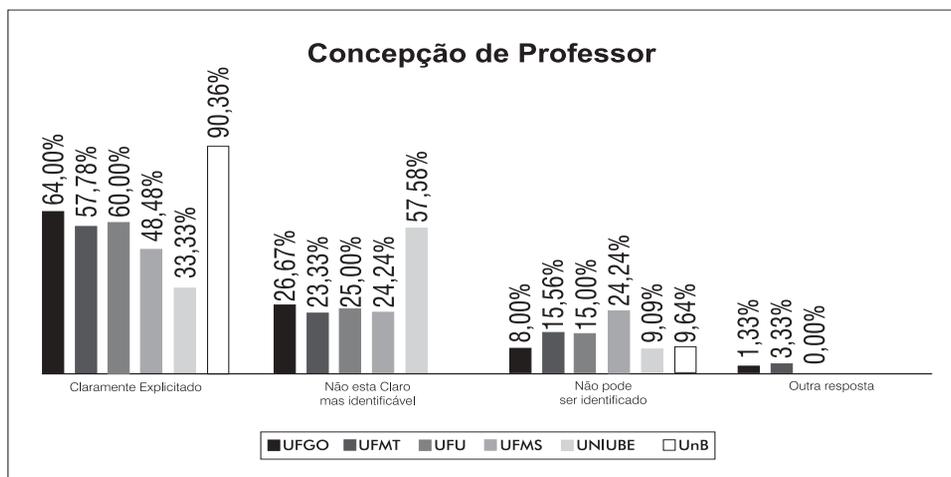
Fonte: PACOP.

Acerca dos **referenciais teóricos** mais utilizados, consideramos o entendimento de Lenoir (2006) em que se considera que o processo de pesquisa exige rigor na investigação, devendo “ser crítico, reflexivo e responder às exigências das estratégias de verificação em uso. A teorização que resulta da pesquisa e que a sustenta deve estar relacionada a teorias reconhecidas” (p. 306). Nesse sentido, tem sido feito um levantamento dos autores mais utilizados nas dissertações para que se possa futuramente analisar a pertinência do suporte teórico em relação ao tema, ao método e ao ideário pedagógico trabalhado.

Em análise preliminar da produção da UFG (SOUZA *et alii*, 2006a; 2007) destacam-se como principais teóricos utilizados: Antonio Gramsci, Karl Marx, Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo e Ricardo Antunes. Contudo, a análise dos referenciais teóricos ganha sentido quando referendada por outras informações como o tema para o qual se recorreu a cada autor, as obras que foram utilizadas de cada um, o ano das publicações, a apropriação que os pós-graduandos têm feito das idéias desses autores. Tais informações serão refinadas no processo de aprofundamento da PACOP.

Quanto ao **ideário pedagógico** (gráfico 8), percebemos que os autores das dissertações e teses sobre professores têm se preocupado em esclarecer a concepção que têm sobre a educação e sobre o ser professor (SOUZA *et alii*, 2006b; 2007). Contudo, em alguns trabalhos tais concepções não puderam ser identificadas. Nesses casos, houve necessidade de recorrer à interpretação feita pelo leitor do trabalho, buscando extrair tais concepções da dissertação. Mesmo com esse exercício, em alguns trabalhos, para nossa surpresa, essas concepções não puderam sequer se extraídas. A equipe PACOP considera importante revelar como as pesquisas na Região Centro-Oeste têm trabalhado esse ideário. As concepções de professor e de educação presentes nas dissertações também será um dos temas a ser aprofundado pela equipe.

Gráfico 8 Identificação da concepção de professor orientadora de cada trabalho monográfico da produção acadêmica lida organizada por universidade.



Fonte: PACOP.

Como foi dito anteriormente, as equipes de pesquisadores pertencentes a cada programa de pós-graduação incumbir-se-á do aprofundamento em um tema específico, conforme demanda dos dados coletados. À equipe da UFG coube a realização de estudos mais aprofundados do tema **método** nas produções acadêmicas. Esse trabalho iniciou-se com o estudo de vários textos referentes ao tema (FAZENDA, 2002; FREITAS, 2002; GATTI, 2002; LANE, 1984; LEGOFF, 2005; SanFelice, 2005; SOUZA *et alii*, 2006a; 2006c; BOGDAN, BIKLEN, 1994; TRIVINOS, 1992; THIOLENT, 1980), a partir das leituras e discussões destes e de outros textos, a equipe elaborou uma ficha que permitisse o aprofundamento das análises. A ficha contempla três grandes métodos ou concepções metodológicas: Materialismo-Histórico-Dialético, Fenomenológico, Positivista.

A ficha de aprofundamento foi testada pela equipe e aprimorada. Em seguida foi apresentada no IX Seminário do grupo interinstitucional e mais uma vez sofreu

adequações. Todas as equipes aplicaram essa ficha em 10% de sua produção e apresentaram suas contribuições para o seu aperfeiçoamento no X Seminário da Pesquisa, em Cuiabá/MT, 2007. O grupo da UFG está em processo de releitura das dissertações selecionadas aplicando e discutindo essas fichas a fim de verificar se os trabalhos atendem aos critérios de cientificidade que cada um desses métodos exige (SOUZA *et alii*, 2006a, 2006b, 2007).

Tanto a pesquisa de André *et alii* (1999 e 2002) como a de Toschi *et alii* (2003), e ainda, Lisita e Pimenta (1999; 2005), apontam a existência de problemas em relação ao método, sobretudo quanto à dificuldade do posicionamento conceitual, bem como quanto a clareza no trilhar metodológico da pesquisa em educação.

A partir das análises iniciais já realizadas, os trabalhos da UFG apresentam as mesmas características, que tendemos interpretar como possível ausência do rigor científico, inadequação na utilização dos instrumentos - precariedade dos instrumentos nos levantamentos de dados, uso inadequado da linguagem, e dificuldade na sistematização de dados. Andre *et alii* (2000, 2001); Gatti (2000); Pimenta (1995, 2002); Warde (1995), Alves-Mazzotti (2001), dentre outros autores, vêem apontado como o rigor tem sido abandonado em muitas pesquisas em educação, como se o rigor metodológico fosse uma seqüela positivista, o que tem influenciado para que os conhecimentos produzidos não sejam suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais.

Além disso, a partir das leituras realizadas não temos identificado formas de coleta, organização e apresentação do material empírico que favoreçam a construção teórica, a transferibilidade e a construção do conhecimento sobre os fenômenos estudados. Esses aspectos precisam ainda ser mais bem trabalhados no processo de aprofundamento das várias equipes que compõem a pesquisa.

Gatti (2001) afirma que o aprimoramento metodológico da produção tem início apenas em meados da década de 70, em decorrência da expansão dos cursos de mestrado e doutorado. As fragilidades que Gatti (2001, p. 75) tem encontrado ao examinar as pesquisas educacionais no país levam-na a questionar "se há um domínio consistente de métodos e técnicas de investigação, qualquer que seja a abordagem em que o pesquisador se situa". Na continuidade da pesquisa, juntamos às interrogações de Gatti (2001) sobre a questão do método mas, ainda, questionamos se algumas das características que temos encontrado poderiam estar refletindo mudanças no paradigma de conhecimento, ou ainda, se seriam apontamentos de novas formas de fazer ciência dados os objetos de uma temporalidade transitória.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.39-50. ISSN 0100-1574.
- ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.
- ANDRÉ, M. *et alii*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.
- André, M.E.D.A.(org). Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília-DF MEC/Inep/Comped, 2002.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.
- Brzezinski, I.(org) Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília- MEC/ DF/Inep, 2006.
- COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). *Formar para o Mercado ou para a Autonomia? O papel da Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Em: *Perspectiva*, Florianópolis, V. 23, n. 02, p.381-406, jul/dez.2005.
- Fazenda, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 8ª edição,SPaulo, Cortez, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº. 116, jul./ 2002, p. 21-39.
- GATTI, Bernadete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- _____. - A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.65-81.
- _____. - *Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais*: uma perspectiva da contemporaneidade. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural.Campinas, 2000.
- _____. - Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.595-608, set./dez., 2005.
- GERALDI, C.M.G.(org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, S. Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- GUIMARÃES, Valter S. A Socialização Profissional e a Profissionalização Docente: um Estudo Baseado no Professor Recém-Ingresso na Profissão. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). *Formar para o Mercado ou para a Autonomia? O papel da Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- _____. - *Formação de Professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.
- LANE, S. *Psicologia Social: O homem e em movimento*. S. Paulo, Ed Brasiliense, 1984.
- LAROCCA, P. ; ROSSO, A. J. & SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n.º 3. p118-133, mar., 2005.

- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma G. & LISITA, Verbena M. S. de S. Pesquisas sobre professores e sua formação - uma análise de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da FE/USP de 1990 a 1998. *Anais do XII ENDIPE*, Curitiba-PR, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. - Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. - A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TRIVINOS, A. N. S. *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1 a. edição. São Paulo: Atlas, 1992.
- THIOLLENT, M. J. M. *Crítica Metodológica*, investigação social e enquête operária. São Paulo: Polis, 1980.
- Puentes, R.V.; Aquino, O. F.; FAQUIM, J.P.S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). In: *Educación Unisinos* 9(3): 219-228, set/dez, 2005.
- SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SanFelice, J.L. Dialética e Pesquisa em Educação. In Lombardi, J.C. e Saviani D. (orgs) *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP, autores Associados, 2005.
- Souza, Ruth Catarina C. R. de; Domingues, Maria Herminia M.; GUIMARÃES, Valter S., MAGALHÃES, Solange M. de O. A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional. In: *Anais do XVI Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação/UFG* 2007a.
- _____. - A produção acadêmica no Programas de Pós-Graduação da FE/UFG. *Anais do VIII Seminário da pesquisa: A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*. Uberlândia, 2007b.
- _____. - Caracterização do grupo de pesquisa: Rede interinstitucional de professores-pesquisadores do centro-oeste. In: *Anais do V Seminário nacional de pedagogia universitária*. São Leopoldo, 2007c.
- _____. - A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste. In: *Anais do VIII encontro de pesquisa em educação da Região Centro-Oeste*. Ética educação e Democracia. Cuiabá, 2006.
- TOSCHI, M. S. et alii. O professor na Região Centro-Oeste: o estado do conhecimento. *Anais do VI EPECO*, 2003.
- WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, 1990.
- _____. - Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982 a 1991). In: *Psicologia da Educação*. Revista do programa de estudos pós-graduados, n. 1. São Paulo: PUC/SP – EDUC, nov, 1995.

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA UFMT

PERMANENT FORMATION OF PROFESSORS IN HIGHER EDUCATION: LIVED EXPERIENCES IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO - UFMT

Tânia Maria Lima Beraldo*

Maria das Graças Martins Silva**

Tereza C. M. Aguiar Veloso***

RESUMO

Este trabalho trata da formação continuada de docentes da educação superior, tendo como objeto de análise duas experiências desenvolvidas na UFMT. O objetivo é situar essa problemática no contexto educacional mato-grossense evidenciando alguns resultados das referidas experiências. Em função desse objetivo foram explicitados inicialmente os referenciais adotados pelas autoras, especialmente no que se refere ao conceito de formação continuada e trabalho docente. Em seguida foram apresentados dados sobre a educação superior no Estado de Mato Grosso, tendo como base o censo da educação superior publicados pelo MEC/INEP. Após a descrição das atividades analisadas neste estudo foram apontadas algumas conclusões que reiteram a relevância das atividades de formação continuada de docentes da educação superior e a necessidade de definição de uma política institucional de formação continuada de docentes da educação superior, considerando os dilemas e desafios postos pelas atuais políticas educacionais e pela dinâmica do mundo globalizado.

PALAVRAS CHAVE:

Educação Superior, professores, formação continuada

ABSTRACT

This work deals with the permanent training of higher education teachers, the object of analysis being two experiences developed in the UFMT [Federal University of Mato Grosso, Brazil]. The objective was to situate it in the context of education in Mato Grosso, evidencing some results of the referred experiences. In function of this objective, initially, the frameworks of reference of the two authoresses were explicated, especially regarding the concept of permanent training and teacher labor. Then, data was presented on higher education in the state of Mato Grosso, having for its base the census of higher education published by the MEC/INEP [Ministry of Education/Institute of Educational Research]. After the description of activities analyzed in this study, some conclusions were drawn out reiterating the relevance of activities of permanent training of higher education professors, considering the dilemmas and challenges by the current educational policies and by the dynamics of the globalized world.

KEY WORDS:

Higher Education; teachers; permanent training

*Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT. Doutora em educação pela UNICAMP - tmlima@ufmt.br.

**Professora do curso de Pedagogia da UFMT. Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação da UFGS - renardes@terra.com.br.

***Professora do curso de Nutrição da UFMT. Doutoranda em Educação na UFG - tecmav@terra.com.br.

As mudanças decorrentes do mundo globalizado e das reformas educacionais impõem novos desafios à formação e ao trabalho docente, requerendo análises consistentes e assunção de postura crítica e ética diante dos fatos. Na condição de docentes que atuam numa universidade pública de Mato Grosso, temos buscado realizar estudos e ações na perspectiva de obter melhor compreensão do cenário no qual atuamos e de contribuir com as reflexões no campo da educação. Um dos caminhos que vislumbramos foi a organização de um grupo de estudos sobre políticas e docência na Educação Superior de Mato Grosso¹.

Neste texto buscamos sistematizar os resultados de nossas reflexões sobre trabalho e formação continuada de docentes da educação superior de Mato Grosso tendo como foco duas experiências realizadas na UFMT, nas quais o grupo teve atuação efetiva. Referimo-nos ao *Ciclo de Estudos e Debates sobre docência na educação superior: perspectivas para definição de uma política institucional para formação de docentes da UFMT* e ao Seminário *Docência na Educação Superior: Desafios da contemporaneidade*, ambos coordenados por uma das autoras deste texto.

O referido Ciclo de Estudos e Debates foi gerado, inicialmente, como uma resposta à solicitação feita ao Instituto de Educação, pela Pró-Reitoria de Graduação – PROEG – para criação de espaços de formação pedagógica de professores em estágio probatório. Tratava-se, portanto, de efetivar uma das exigências estabelecidas pela Resolução 24/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE². Embora essa Resolução estabeleça obrigatoriedade de participação em programas de capacitação e aperfeiçoamento pedagógico, o Ciclo de Estudos e Debates não foi concebido como a única opção de formação nem como um curso de capacitação. Ao invés disso, preferimos concebê-lo como um espaço coletivo de discussões e análises de problemas relativos ao fazer docente na universidade.

1 O referido grupo, por sua vez, está integrado ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Educação Superior – GEPPES – que articula pesquisadores de diversas instituições e estados da região Centro-Oeste.

2 Essa Resolução estabelece normas para avaliação do estágio probatório de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso. De acordo com o Art. 4º dessa Resolução o docente deve incluir em seu primeiro Plano de Trabalho, para efeitos de avaliação, a participação obrigatória no Programa de Atividades de Capacitação e Aperfeiçoamento Pedagógico nos primeiros 12 (doze) meses do Estágio Probatório. O mesmo Artigo estabelece que, caberá à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em articulação com outros órgãos envolvidos, organizar e desenvolver o referido Programa e, excepcionalmente, estabelecer dispensa de obrigatoriedade.

Apresentamos a seguir as concepções de formação e de trabalho docente que orientaram a realização das referidas atividades e o desenvolvimento da análise sobre elas.

Formação continuada como devir docente

Pesquisadores que investigam a docência na educação superior (MASETTO, 1998; CUNHA, 2000, 2001; MOROSINI, 2001; BATISTA e BATISTA, 2002; PACHANE, 2003; entre outros.) mostram que a preocupação com essa problemática é relativamente recente. Esse fato tem relações com o entendimento de que a preparação para o magistério na educação superior poderia ser feita apenas pelo domínio de conhecimentos específicos e da competência para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Conforme observou Morosini (2001), a própria LDB (Lei nº. 9.394/96) manteve silêncio no que diz respeito à formação de docentes da Educação Superior. Sobre essa questão a Lei foi bastante sucinta, estabelecendo apenas, no Artigo 66, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são *locus* prioritário para tal formação.

Se, por um lado, a Lei foi desatenta em relação à formação de professores da Educação Superior, por outro, seus desdobramentos, sobretudo os processos de avaliação, instituídos em escala nacional, têm exigido mudanças na concepção sobre e no fazer docente. Há evidências de que o modelo clássico de ensino superior (fundamentado na transmissão unidirecional de conhecimentos e de técnicas de investigação científica) oferece poucas possibilidades de enfrentamento da crise de múltiplas dimensões que afeta a sociedade contemporânea e, por extensão, as Instituições de Educação Superior – IES.

A complexidade do mundo globalizado, marcado por contradições e desafios, torna cada vez mais evidente que a docência na Educação Superior requer não apenas conhecimentos derivados da ciência e da tecnologia, mas também conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos e estéticos. Isso porque todo trabalho docente expressa um projeto de formação humana e de sociedade, uma atitude política, portanto, diante dos fatos do mundo que se transforma num ritmo vertiginoso.

Como afirmou Freire (1996), não há docência sem discência, pois a prática educativa faz muitas exigências que acabam gerando diversos saberes. A docência exige, por exemplo, rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a própria prática, respeito aos saberes dos educandos, apreensão da realidade, consciência de inacabamento e compreensão de que a educação é, antes de tudo, uma forma de pronúncia e de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

Nessa concepção, a formação de professores é algo complexo, uma vez que,

não apenas depende dos conhecimentos ou das experiências sobre ensino-aprendizagem ou de como organizá-los, mas envolve, também, a filtragem desses conhecimentos e dessas experiências com base em valores, atitudes e disposições pessoais, conferindo a cada professor um estilo pessoal e singular. Em síntese, poderíamos dizer que a formação docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa elaboração, concorrem também os valores e atitudes, e os diferentes traços de personalidade docente. (SANTOS, 1998, p. 124).

Formação é uma palavra que, em si, suscita a idéia de devir docente, ou seja, de movimento contínuo, pois supõe uma *forma* de “estar sendo” pessoa/profissional na *ação*, orientada pela reflexão crítica que caracteriza a *práxis*. Pode ser concebida como um processo contínuo que não tem um marco inicial, pois a pessoa que a busca já tem experiências e concepções anteriores sobre o fenômeno educativo. As imagens e experiências prévias influenciam no processo da formação, requerendo reconstruções e/ou reiterações do modo de pensar e de agir como docente. A formação prossegue durante o exercício da profissão, pois o educador “não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1983, p. 78).

A formação continuada é uma necessidade do processo de construção da profissionalização entendido aqui como

um movimento conjugado de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais (VEIGA, 1998, p. 76 – 77).

Em suma, a formação continuada requer ações/reflexões organizadas em função de um projeto de educação que, por sua vez, expressa o projeto de formação humana e de sociedade que se deseja construir. Tais ações efetivam-se na conjugação de iniciativas pessoais (dos sujeitos que buscam a formação) e coletivos (das instituições que promovem a formação), em diferentes espaços (universidades, escolas, sindicato, grupos de estudos etc.).

A dimensão institucional da formação continuada dos educadores foi assegurada de forma mais explícita na LDB/1996, no artigo 40 e no artigo 63. Este último, no inciso

III, faz referência à existência de Programas de Educação Continuada para os profissionais da educação de diversos níveis. A Lei, no artigo 67, inciso V, prevê ainda “licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Trata-se, por conseguinte, de um direito e de uma exigência da profissão.

Desafios do trabalho docente na Educação Superior

No cenário das reformas que estão sendo engendradas no Brasil, desde o início da década de 1990, a formação continuada torna-se fator decisivo para enfrentamento dos desafios do trabalho docente na Educação Superior. A lógica da competitividade, da flexibilização e do produtivismo frenético que orienta tais reformas tem exigido análises críticas sobre o sentido e as finalidades da educação. Cabe ao docente manter consciência crítica sobre a relação entre a intencionalidade de seus projetos educativos e a sua prática profissional. Faz-se necessário reconhecer que a própria legislação educacional tende a defender interesses econômicos em detrimento de interesses sociais. Nessa perspectiva, espera-se que a educação prepare as pessoas não mais para os postos de trabalhos estáveis, mas sim, para a empregabilidade. Desloca-se a responsabilidade do Estado (gerador de políticas do e para o trabalho) para o indivíduo- *empregável* (ou não) que

deve ter capacidade de: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER apud LEDA, 2006, p. 76)

Esse caminho de análise pode contribuir para explicar a centralidade que tem sido dada à dimensão prática da formação, impelindo a um novo tecnicismo, regulado por um desenho de avaliação que busca revelar/limitar os resultados do trabalho docente em dados quantitativos. Com base nos processos avaliativos realizados em escala nacional (SAEB, SINAES), são estabelecidas posições hierárquicas entre escolas, IES, professores e estudantes. As conseqüências dessas iniciativas são drásticas, pois a competitividade instaurada requer que docentes e discentes se comportem como sujeitos combativos, egocêntricos, alheios às questões de interesse coletivo. Ademais, a ambiência competitiva naturaliza a exclusão e leva a crer que o sucesso, ou o fracasso, depende exclusivamente da competência e do esforço individual. Ignoram-se, assim, as contradições postas pela própria forma de organização da sociedade capitalista.

É sob essa lógica que se concretizam mudanças na educação superior brasileira, cujos resultados podem ser percebidos por: expressiva expansão do setor privado; surgimento de Instituições de Ensino Superior com diversos formatos acadêmicos; asfixia financeira da universidade pública associada à pecha de ser ela a principal responsável pelos problemas da Educação Superior; implantação de um sistema de avaliação de largo espectro, incluindo avaliação das instituições, dos cursos de graduação e de pós-graduação, dos alunos e dos professores; definição de ações públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior em IES públicas (REUNI³) e privadas (PROUNI⁴); incentivo à parceria público-privado.

A legislação em vigência faz exigências diferentes para as IES, observando sua forma de organização acadêmica⁵. De acordo com o Artigo 52 da LDB de 1996, as universidades devem se caracterizar pela difusão e produção de conhecimentos científicos e culturais sintonizados com problemas regionais e nacionais. Daí a exigência de que o corpo docente dessas instituições seja constituído por um terço de mestre e doutores e o mesmo percentual por docentes com dedicação exclusiva. A legislação flexibiliza essas exigências para os Centros Universitários e demais IES que não se caracterizam como universidade, permitindo, assim, que possam dar centralidade ao ensino nos cursos de graduação.

A flexibilização das exigências feitas às IES, segundo a forma de organização acadêmica, faz com que a docência na educação superior adquira sentidos diferenciados. Se o docente

3 O Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – foi instituído pelo Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. Tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Artigo 1º). Sua meta global (Artigo 2º) é a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)

4 O Programa Universidade para Todos – PROUNI – Programa Universidade para Todos – foi instituído pela Lei nº. 11.096/05. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa, conforme conceituação apresentada pelo MEC. (<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtml>).

5 A diversificação de IES prevista na LDB/1996, regulamentada pelo Decreto 2.306/97 e por outros dispositivos legais que se seguirem, permite que, na atualidade, a educação superior seja realizada em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores/Escolas Superiores ou Centros de Educação Tecnológica.

atua em grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência (...). Entretanto, é importante ressaltar que mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições (MOROSINI, 2001, p. 22).

Análises realizadas por pesquisadores que investigam a reforma da educação superior (SILVA JUNIOR e SGUISSARD, 2005; ALCÂNTARA e SILVA, 2006; OTRANTO, 2006; SADER e LEHER, 2006.) indicam que o trabalho docente tem sido fortemente influenciado pela lógica capitalista que trata não apenas a educação, mas também a ciência como mercadoria. Esse fato pode ser percebido, por exemplo, na Lei nº. 10.973/2004 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Essa lei motiva pesquisadores, incluindo os que atuam nas universidades públicas, a prestar serviços por meio de consultorias e/ou de pesquisas para empresas interessadas no desenvolvimento científico-tecnológico. Conforme preceitua o parágrafo 2º do artigo 8º da citada lei, os pesquisadores podem obter, dentre outras vantagens, ganhos financeiros decorrentes dos resultados das investigações das quais participa.

Sob um contexto que organiza demandas com forte apelo de vinculação com os interesses do setor produtivo, o trabalho docente nas universidades tende a ser intensificado e reconfigurado. Nesse processo, há de se considerar a pressão que exercem os mecanismos de avaliação que, não raro, condicionam o pagamento de gratificações, financiamento de projetos de pesquisa e apoio de bolsistas de iniciação científica ao desempenho docente. Essas referências alteram a realização da docência em diversos sentidos (dos fundamentos aos fazeres), impelem ao *consumismo acadêmico* e forjam aquilo que se tem chamado de espírito empreendedor.

Lopes (2006) mostra-nos, como resultado de tese sobre a produção do trabalho docente universitário, que se instala nas universidades, como reflexo da lógica produtiva, um movimento muito rápido de mudanças no cotidiano do trabalhador, acirrando a competitividade e o individualismo nas relações. As múltiplas e novas dimensões que formatam o trabalho docente, a seu ver, indicam: a ausência de uma rotina prescrita (o dia é marcado por atividades diferentes, horários diferentes e questões diferentes para serem resolvidas); não há uma separação clara entre espaço de trabalho e a casa (o tempo em casa não interrompe o processo de trabalho, ao contrário, ele é naturalmente ali absorvido); a pressão por produtividade faz com que haja um envolvimento em

mais atividades do que é oficialmente cobrado. Nas palavras de LOPES (2006) “nenhum investimento contínuo e específico pode perdurar e a troca – intelectual e afetiva – fica, é claro, comprometida”.

Como outra faceta da mesma realidade, vê-se o trabalho docente profundamente conectado a uma visão utilitarista de educação, à cultura do desempenho. Dessa perspectiva, o que importa e é validado é o que possui medida de produtividade, o que pode ser mensurável, observável, o que possibilita *expor* uma suposta qualidade. Tal referência, ao penetrar na educação, possui efeitos devastadores, considerando-se o grau de subjetividade e o alcance humanístico-civilizatório que encerra o trabalho pedagógico. Como uma das conseqüências imediatas, pesquisas indicam que “escolas e professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho” (SANTOS, 2004).

Complementarmente a esta análise, Machado e Bianchetti (2006, p. 43) chamam a atenção para a designação genérica “produções”/“produtos”, o que abrange, na linguagem acadêmica, teses e dissertações, artigos, comunicações em eventos, patentes de produtos industrializados... Ou seja, as atividades docentes fazem alusão direta “às noções de mercadoria, linha de produção fabril, deixando à vista a hegemonia cada vez mais intrusiva da economia de mercado no meio acadêmico, evidenciando a “influência métrica, quantitativista” da avaliação da CAPES” (...).

Moraes (2001), em suas análises sobre o mundo docente, manifesta preocupação com o fato de a discussão teórica ter sido suprimida das pesquisas educacionais. Esse fato resulta do movimento que celebra o “fim da teoria”, que prioriza a eficiência e toma por base a experiência imediata (empíria, pragmatismo), marginalizando os debates teóricos. Oblitera-se, destarte, que eliminar ou secundarizar o papel da reflexão, da fundamentação teórica, traz o risco de conduzir ao desenvolvimento da prática pela prática, transformando a docência em mero ativismo, ou, também na linguagem corrente, em mero produtivismo. Assim,

a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente – supostamente própria ao espaço universitário – é subtraída, retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética (MANCIBO apud LEDA, 2006, p. 78).

Estas ponderações, em certa medida, estiveram presentes nas discussões realizadas nas duas experiências de formação continuada de docentes universitários referidas neste texto, bem como os dados apresentados a seguir. Tais dados resultam do estudo “Educação Superior Brasileira – 1991 – 2004”, realizado pelo Grupo de pesquisa *Universitas-Br*, em atendimento à solicitação do MEC/INEP. O estudo resultou numa coleção constituída por 27 volumes que corresponderam, cada um, a uma unidade da

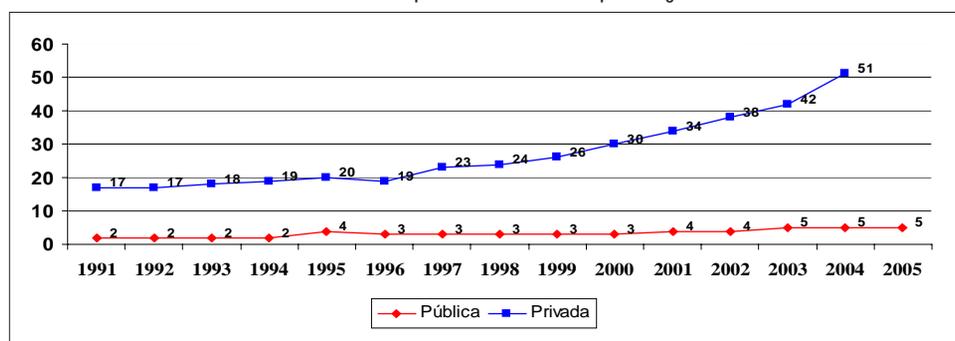
federação. O estudo relativo ao Estado de Mato Grosso foi realizado pelas autoras deste texto (VELOSO, SILVA e BERALDO, 2006).

A Educação Superior em Mato Grosso: um enfoque sobre a docência

Até 1988 a Universidade Federal de Mato Grosso e a Fundação Centro Universitário de Cáceres (hoje, Universidade do Estado de Mato Grosso) eram as únicas instituições de Educação Superior existentes no Estado. A partir de então, houve no estado expressivo aumento no número de IES, fenômeno que resultou, sobretudo, da expansão do setor privado. Dados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo MEC/INEP indicam que esse fenômeno ocorreu na região centro-oeste e no país como um todo (VELOSO, MARTINS e BERALDO, 2006).

O gráfico apresentado a seguir revela o crescimento vertiginoso do setor privado em Mato Grosso⁶.

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior em Mato Grosso por Categoria Administrativa 1991 a 2005



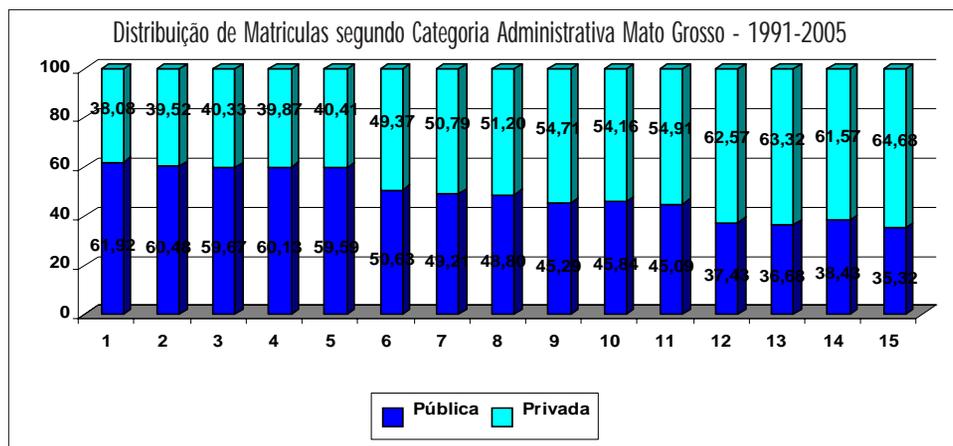
Em 2005, Mato Grosso contabilizou 56 IES, sendo 5 (8,93%) do setor público e 51 (91,07 %) do setor privado. As IES públicas - representadas por 2 Universidades, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica e 1 Faculdade Municipal - ofertaram 38,26% dos cursos de graduação. As IES privadas - representadas por 1 Universidade, 2 Centros Universitários, 7 Faculdades Integradas, 41 Faculdades e Institutos - ofertaram 61,73 % dos cursos de graduação. Nos dois setores, cerca de 70% dos cursos de graduação foram concentrados na área da educação e na área das ciências sociais, negócios e direito (fonte: MEC/INEP/DEAES). Isso leva a crer que a maioria dos docentes da educação superior mato-grossense atuava nessas áreas.

Dos 426 cursos de graduação realizados em 2005, no Estado de Mato Grosso, 222 (52%) foram realizados pelas 3 universidades (37,8% pela federal, 31,5% pela

⁶ Neste texto incluímos dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2005.

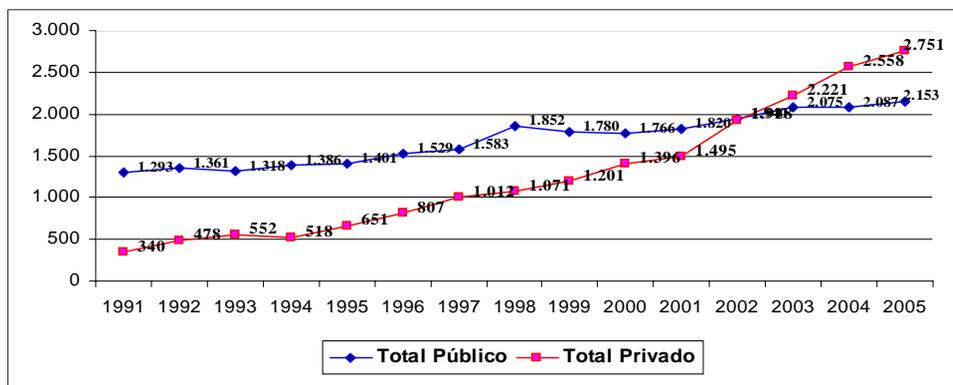
estadual e 30,6% pela privada). As demais IES que não se caracterizavam como universidades realizaram, juntas, 204 cursos.

Os dados relativos à distribuição de matrículas, no período 1991-2005, segundo a categoria administrativa, indicam que houve uma inversão na relação público x privado. Em 1991, o setor público incorporava 61,92% das matrículas na educação superior, e o setor privado 38,08%. Em 2005, 64,68% das matrículas foram registradas no setor privado e 35,32% registradas no setor público.



Essa inversão foi observada, conseqüentemente, no número de docentes que integraram os dois setores. Em 1991, o setor público tinha apenas 2 instituições, mas incorporava 79,2% dos docentes, enquanto que o setor privado era constituído por 15 instituições que incorporavam juntas 20,8%. A partir de 2003, o número de docentes vinculados às IES privadas superou o número de docentes vinculados às IES públicas. Esse fenômeno se expressa no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 1 - Funções Docentes em exercícos e afastados segundo Categoria Administrativa em Mato Grosso - 1991 - 2005



Os dados apresentados na tabela que se segue indicam que a universidade federal foi a instituição que mais sofreu restrições em termos do quadro docente, revelando crescimento negativo no período compreendido entre 1991 – 1996 e entre 2001 – 2005. Esse fato pode estar relacionado à aposentadoria de um elevado número de docentes (sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso) e à tendência em se tentar resolver o problema da recomposição do quadro docente por meio de contratos provisórios (professores substitutos), ao invés de se realizarem concursos públicos para atender às necessidades da instituição.

Tabela 1 - Taxa de Crescimento da Função Docente (em exercício e afastado) por Organização Acadêmica-Mato Grosso

Período	Total	Universidade			Centro Univ	Faculd. Integrad	Faculdades Isoladas, Escolas e Institutos		CEFET
		Fed.	Est.	Priv.	Priv.	Priv.	Pública	Privada	Público
Δ%1991-1996	43,05	-3,00	-	-	-	-	-96,77	-0,29	-
Δ%1996-2001	41,91	4,38	54,14	85,35	-	96,75	266,67	18,58	-
Δ%2001-2005	47,93	-1,48	45,34	28,35	159,62	12,87	309,09	179,10	177,78

Fonte: MEC/INEP/DEAES

Em relação à titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* – apontados no Artigo 66 da LDB como *locus* prioritário para a formação de docentes da Educação Superior – os dados indicam que, nesse nível do ensino, havia em Mato Grosso, em 1991, 1.589 docentes. Desse total, 329 tinha título de mestre e 44 o título de doutor. Em 1996, dos 2.051 docentes, 340 eram mestres e 90 doutores, o que indica mobilidade de um nível para outro. Em 2005, o Estado contabilizou 4.904 docentes da Educação Superior, sendo 1.439 mestres e 502 doutores. A maior parte dos doutores (77,6%) integrava o setor público, com destaque para o federal (63,3%). Observa-se, portanto, que a maioria dos docentes da Educação Superior de Mato Grosso não dispõe da titulação que é sugerida no artigo 66 da LDB de 1996. Esses dados revelam limites da possibilidade da pesquisa ser assumida como uma das dimensões do trabalho docente.

A carência de docentes com título de mestre e/ou de doutor na educação superior mato-grossense pode ser explicada pelo fato de que, das IES existentes no Estado, apenas as duas universidades públicas estão credenciadas para desenvolver cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No cadastro de cursos reconhecidos pela CAPES, foram identificados, em janeiro de 2008, 21 cursos (19 de mestrado e 2 de doutorado) em desenvolvimento na universidade federal e 2 cursos (mestrado) na universidade estadual. A data de cadastro de tais cursos na CAPES revela que, no Estado, a pós-graduação *stricto sensu* é uma atividade muito recente.

Entendemos que a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* é relevante para o exercício do magistério na educação superior. Entretanto, o título de mestre ou de doutor não pode ser visto como um ponto final no processo de formação, uma vez que o trabalho docente requer análises permanentes das ações e posicionamentos assumidos. Num mundo que se transforma em um ritmo vertiginoso, faz-se necessário que o docente que atua na educação superior tenha condições de participar de fóruns de formação continuada, dimensão que precisa fazer parte da política das IES. No tópico que segue, relatamos algumas experiências de formação continuada no intento de contribuir com as reflexões sobre essa questão.

A formação continuada na UFMT: registros do início de uma caminhada

Conforme referimos anteriormente, o *Ciclo de estudos e debates sobre docência na Educação Superior* foi um desdobramento das ações que temos realizado como pesquisadoras dessa área. Destinou-se, preferencialmente, aos professores em estágio probatório na UFMT. Nosso propósito, desde as primeiras negociações com a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG), foi concebê-lo como momentos de formação coletiva e não como um curso de “capacitação e aperfeiçoamento pedagógico”, conforme prescreve Resolução 24/2002 do CONSEPE. Seguindo as concepções descritas anteriormente, buscamos caracterizá-lo como espaço para relatos de experiências, debates e estudos de questões relacionadas com problemas vivenciados pelos participantes no exercício da docência na universidade. O horizonte estabelecido foi à elaboração de subsídios que pudessem contribuir para a definição de uma política institucional para formação de docentes da UFMT. Nessa visada, foram organizadas seis mesas-redondas, realizadas em intervalo de aproximadamente um mês, no período compreendido entre maio e novembro de 2006. Cada uma delas teve como pauta uma das seguintes temáticas: papel da universidade na sociedade do conhecimento; formação e trabalho docente na universidade; projeto político pedagógico, currículo e docência; pesquisa na formação de docentes da educação superior; avaliação na/da educação superior no contexto das atuais políticas educacionais e uso de novas tecnologias da comunicação na educação superior. As referidas mesas-redondas foram realizadas em três auditórios diferentes (Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Ciências Biológicas e Instituto de Educação) a fim de possibilitar, aos professores recém contratados pela UFMT, maior conhecimento da estrutura física do *campus*. Entre os palestrantes (componentes das mesas) havia docentes de vários cursos da UFMT (Ciências Sociais, Pedagogia, Agronomia, Engenharia Civil, Nutrição, Enfermagem, Direito, Administração de Empresas, Medicina e Química). Participaram das mesas também docentes vinculados à administra-

ção da UFMT (Pró-Reitorias) e uma professora da Universidade Estadual de Mato Grosso. Vale ressaltar que os professores em estágio probatório também tiveram representantes compondo algumas das mesas-redondas. Entre os participantes incluíam-se docentes e discentes da UFMT e de outras IES públicas e privadas de Mato Grosso.

Para dar dinamicidade às atividades do Ciclo de Estudos, a comissão organizadora fez uso da plataforma e-proinfo. O propósito era favorecer os estudos e debates por meio do uso das tecnologias de comunicação. Essa iniciativa permitiu disponibilizar textos e informações e possibilitaria estabelecer um fórum de discussão *on-line*. No entanto, esse fórum não se efetivou. As explicações para esse fato foram associadas, especialmente, com o tempo que é exigido na realização desse tipo de debates.

Analisando os resultados do Ciclo, identificamos aspectos positivos bem como pontos nevrálgicos. Dentre os positivos, citamos: caracterização do Ciclo como espaço coletivo de debates e troca de experiências sobre o trabalho docente e não como um curso de capacitação; discussão de temáticas atualizadas e relevantes; composição das mesas-redondas com docentes de diversas áreas do conhecimento rompendo com a idéia de que a educação é problema exclusivo de pedagogos e/ou licenciados; identificação de subsídios para definição de políticas institucionais para a formação continuada de docentes (em estágio probatório ou não). Quanto aos aspectos nevrálgicos, foram citados: pouco envolvimento de docentes que não se encontravam em estágio probatório; pouco tempo para debates sobre questões didático-pedagógicas, em especial, sobre avaliação; pouca explicitação da política da instituição para a formação continuada de docentes.

No intento de dar continuidade ao processo de formação continuada de docentes universitários e de dar maior visibilidade à questão, foi realizado, em julho de 2007, o Seminário *Docência na Educação Superior: Desafios da contemporaneidade*. Esse evento foi promovido pela PROEG/UFMT, em parceria com outras IES públicas e privadas de Mato Grosso. Foi atribuída relevância a essa atividade, sobretudo, pelo fato de a docência universitária ter sido colocada como pauta central dos debates e pelo envolvimento de outras instituições de educação superior do Estado. As discussões tiveram como ponto de partida a apresentação de um panorama geral da educação superior brasileira, no período entre 1991-2004, feita por um representante do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), seguida da exposição, por um dos membros do nosso grupo de pesquisa, de dados sobre a educação superior de Mato Grosso⁷. Na seqüência, foram

7 Na ocasião foi lançado o livro publicado pelo INEP, em 2006, com o título "Educação Superior Brasileira 1991-2004 – Mato Grosso". Os dados relativos ao Estado de Mato Grosso foram escritos pelas autoras desse texto.

discutidas questões relacionadas à docência na educação superior e à formação docente de modo geral, observando os desafios da atualidade. As avaliações desse evento foram positivas, havendo deliberação para sua realização periódica (a cada ano).

Considerações finais

As análises resultantes das ações referidas neste texto, bem como as que decorrem de nossos estudos, reiteram a pertinência da definição de uma política institucional para formação continuada de docentes da UFMT. Cada vez mais, estamos sendo submetidos a processos de proletarização, intensificação, mercadorização e controle de nossas atividades. Faz-se necessário ampliar e aprofundar o debate sobre relações entre o contexto histórico que caracteriza a sociedade contemporânea e os novos desafios do trabalho docente. Essas duas dimensões (global-local) “podem ser tomadas como duas facetas de uma mesma temática, pela intrincada trama tecida no jogo de influências” (CUNHA 1999, p. 213). Há, pois, interpenetração entre a condição e a objetivação do trabalho docente, levando a crer que determinado fazer promove situações pedagógicas determinadas.

Os fios puxados das nossas reflexões reiteram o entendimento de que a docência na Educação Superior faz parte das ações que tecem a reforma ora em curso. Fica evidente a necessidade de intensificação dos debates a respeito do cenário de reformas e de suas conseqüências sobre a universidade, o trabalho docente, o ensino, a pesquisa, a extensão, enfim, sobre a vida profissional e pessoal dos professores.

O exame dessas questões precisa ser inserido nos projetos e programas de formação (inicial e continuada) de professores da Educação Superior, na perspectiva de contribuir para a compreensão de situações que arrefecem a disposição para trabalho docente (competitividade, isolamento, conflitos, ansiedade, problemas emocionais) tão presentes nos corredores institucionais, nos corações, corpos e mentes dos partícipes de tal enredo. Nesse processo, recuperam-se perguntas quase esquecidas: o que está sendo feito de nós? O que estamos fazendo com o que é feito de nós? Essas indagações adquirem significados mais contundentes quando feitas no coletivo. Elas remetem ao reconhecimento da potencialidade do trabalho coletivo e das oportunidades que a formação continuada pode proporcionar. Pensar a docência, pensar a vida no particular e na sua amplitude são cenas que temos visto acontecer quando se juntam professores para pôr em continuidade a sua formação, sentindo-se, às vezes, mais confusos, mais perturbados, outras vezes mais revigorados, mais coesos, mais analíticos. O fato é que a formação tem o compromisso de

mexer, mobilizar, *tocar* a alma docente, processo às vezes sofrido, mas libertador, quando se expande.

Referências

ALCÁNTARA, A e SILVA, M. A. R. Semejanças y diferencias em lãs políticas de educación superior em América Latina: câmbios recientes em Argentina, Brasil, Chile y México. In: SILVA JUNIOR, J. R, OLIVEIRA, J.F e MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>
Acesso em: 16 jan.2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M.I. Trabalho docente e ensino superior. In: Oswaldo Alonso Rays.

Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 213-225.

ENGUITA A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Panorâmica Editora. N. 4, 1991. p. 41 – 61.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**. N 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora., 1991.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. ; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81 – 100.

LEDA, D. B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In: SILVA JR. João dos Reis et al. (Orgs.) **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

LOPES, M.C.R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. In:

Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 6, n. 1. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 35-48. Disponível em: www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf
Consulta em: 03/08/2007.

MACHADO, A.M.N.; BIANCHETTI, L. Orientação de teses e dissertações: individual ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**.

São Paulo: Aliena; ANPED: 2006, p. 141-156.

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior no governo Lula: Da inspiração à implantação. In: SILVA JR.; OLIVEIRA, J. F. MANCEBO, D. (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 125 - 139, 2006.

PACHANE, G.G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: **Revista Ícone Educação**, v. 9, n. 1 e 2. Uberlândia: UNITRI, jan/dez. 2003, p. 43-72.

SADER, E. e LEHER, R. Público, estatal e privado na reforma universitária. 2006. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Link_OutroBrasil/artigos/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf. Acesso em 01 de julho de 2007.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n.89. Campinas: set/dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/05/2007.

SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do provado/mercantil ou continuidade da privatização do público? In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n.29/n29a02.pdf>. acesso em 05 de nov de 2006.

VEIGA, I. P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VELOSO, SILVA e BERALDO. Educação Superior Brasileira 1991 – 2004: Mato Grosso. In RISTOFF, D e GIOLO, J. 2006 **Educação Superior Brasileira 1991 – 2004**. Brasília, INEP, 2006.

Artigo:

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

THE TRANSFORMATION OF SCHOOL EDUCATION UNDER THE INFLUENCE OF CONTEMPORARY SOCIETY

Lílian Mara Dela Cruz Viegas*

Alda Maria do Nascimento Osório**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas abordagens que fazem parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita*, no qual discutimos alguns aspectos referentes à educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil. É nosso interesse mostrar alguns obstáculos que dificultam a realização das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como meio necessário ao exercício da cidadania, ou seja, preparar o aluno de forma a dar-lhe condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual. Entendemos que dar novos rumos à educação escolarizada implica transformar a prática pedagógica, a qual consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, de homem e de sociedade. Atitude que exige ousadia, coragem, conhecimentos, pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores, pensar sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, conceber o aluno como participe nesse processo. Pressupomos que tais reflexões contribuirão para que os atores envolvidos com o processo educativo, re-pensem a educação escolarizada como meio para o sucesso da aprendizagem do aluno com reflexos na sociedade.

PALAVRAS CHAVE:

Educação escolar; Prática pedagógica; Sociedade contemporânea.

ABSTRACT

This article has for its objective the presentation, in a succinct form, of some approaches that form a part of a chapter of a master's degree dissertation entitled *A possibility for the supersession of the difficulties in learning written language: the text and its rewriting*, in which discussions were held on some aspects referring to education in contemporary society, with vistas as to the dynamics of social transformations, rethinking the model of the school constituted in Brazil. The intent was to show some obstacles that render difficult the realization of alterations in schooling institutions, impeding it from exercising its role in the valorization of education as a means necessary for the exercising of citizenship, that is, preparing the student so that he can acquire the conditions to participate actively in social questions emerging with the changes in the current world. It is understood that giving new directions to school education implies transforming pedagogical practice, consisting in changing representations consolidated in a process of construction of professional and personal life; it is not merely a question of incorporating “new models” and taking them to different realities. This change requires modifications in the conceptions of education, schooling, teaching and learning, of man and of society. An attitude that demands audacity, courage, knowledge, for it is not merely “changing pedagogical practice”, “changing the old for the new”, but implies re-evaluation, transformation re-signification of concepts and values, thinking about contemporary questions that produce meanings in the lives of individuals, social and historical beings. It signifies putting oneself as a mediator in the process of teaching and learning, conceiving of the student as a participant in this process. It is presupposed that such reflections will serve as a contribution to the actors involved in the educational process, rethinking school education as a means of success in student's learning, with reflexes in society.

KEY WORDS:

School education; pedagogical practice; contemporary society

* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

** Profa. do Departamento de Educação/CCHS e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nos últimos tempos, a Educação emerge nos discursos políticos como meio de mobilização no contexto das transformações sociais, tornando-se necessárias possíveis mudanças no contexto escolar. Esses discursos sinalizam para a importância de se compreender a educação na dinâmica de transformações do movimento político, econômico, cultural e social ocorridas de forma globalizada. Sendo que esse movimento exige um perfil de homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais.

Essa visão de homem resulta “[...] da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. (REGO, 1995, p. 41, grifo da autora). Tal concepção leva à necessidade de demanda relacionada às modificações contínuas ocorridas na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido num processo de construção dinâmico, constituindo-se como um ser social à medida que interage com os outros, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais.

Nas relações constituídas coletivamente entre seres históricos e sociais, admite-se o conflito, uma vez que o conhecimento “[...] é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge o sujeito interativo”. (FREITAS, 1994, p. 161.) Essa postura de sujeito dinâmico, participativo, produtor de seus conhecimentos, implica a maneira como ele re-significa o já dito.

Para contemplar esse indivíduo, a realidade provoca a necessidade de refletirmos a educação e o modelo de escola nesse processo de mudança, buscando transformá-la com a possibilidade de atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais.

Vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e de aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem.

Sob este ponto de vista, neste artigo apresentamos parte da dissertação de mestrado intitulada “Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita”, a qual trata do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção e reescrita de textos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Um trabalho que demanda o redimensionamento da prática pedagógica dos professores, bem como a forma como a escola proporciona a aprendizagem para os alunos.

O que nos levou a abordar alguns aspectos sobre a educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil. É interesse, também mostrar alguns obstáculos que dificultam a realização das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como instrumento necessário ao exercício da cidadania, ou seja, preparar o aluno para que adquira condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual.

Desenvolvemos nossas reflexões com apoio em autores que discutem as questões contemporâneas da sociedade e influenciam na educação e, conseqüentemente, em mudanças no interior da escola numa tentativa de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Também, apoiamos-nos em alguns dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o propósito de orientar as modificações no interior da escola, bem como em depoimentos das professoras formadoras do curso de formação continuada oferecido pela SEMED de Campo Grande-MS a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A importância da escola na transformação social

Iniciamos nosso diálogo pensando sobre as condições em que o indivíduo está exposto às determinações pré-estabelecidas pela sociedade capitalista, levando-o ao assujeitamento ao que está posto.

Jobim e Souza (2003), ao abordar as questões sobre a sociedade capitalista e o indivíduo, assinala a partir da teoria da alienação de Marx, como o indivíduo tornou-se distante no processo de produção da sociedade capitalista e mostra a possibilidade que ele possui de resgatar seu lugar de sujeito social, histórico e cultural. Um lugar no qual "Ser sujeito é ter direito de se colocar como autor das transformações sociais". (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2004, p. 56) discute a questão da alienação capitalista a partir da análise de Leontiev, que destaca a ocorrência desse fenômeno sob dois aspectos:

[...] pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente. (DUARTE, 2004, p. 56).

Daremos ênfase ao primeiro aspecto por entendermos que o acesso aos bens materiais envolve, além do conhecimento, outros valores que, neste momento do estudo, não se configuram como importantes para o objetivo a que pretendemos. Nesse

sentido, abordamos o aspecto que o autor discute, ao ressaltar a relevância da análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, uma vez que um dos desafios da educação escolar é fazer com que a aprendizagem tenha sentido para os alunos.

Isso implica esclarecer as proposições expressas nas correntes pedagógicas, as quais postulam uma relação imediata e pragmática entre significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares vinculando-os ao utilitarismo alienante no cotidiano da sociedade capitalista. Uma vez que o sentido impulsiona o indivíduo a se apropriar dos conhecimentos e é proporcionado pelos motivos que o engendra, sendo que essa relação imediata dissocia os significados dos sentidos por considerar apenas os aspectos externos a serem apreendidos.

Sobre essa relação entre significado e sentido, Duarte (2004, p. 17) argumenta que o sentido do trabalho para o operário ou do capital para o capitalista se justifica no entendimento de que “A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital”. A não utilização social daquilo que se produz confere sentido à produção, mas ocorre uma ruptura entre o significado e o sentido da ação humana. Nas palavras do autor, isso acontece “[...] se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade”. (DUARTE, 2004, p. 57).

Essa ruptura, no que se refere aos processos psicológicos, traz conseqüências ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, tornando o trabalho uma atividade externa à personalidade do indivíduo quando deveria centrar-se na sua objetivação, impulsionando-o a apropriação “[...] de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano”. (DUARTE, 2004, p. 59). O que o levaria a assumir uma posição crítica em relação à sociedade e não a restringir a sua personalidade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, o que não o tornaria um indivíduo alienado.

A partir das considerações de Jobim e Souza (2003) e Duarte (2004) em relação ao processo de alienação ao qual está exposto o indivíduo na sociedade capitalista, a probabilidade de se instaurar um movimento de natureza transformadora, suscita a necessidade de se repensar o paradigma vigente. Situação que insinua a adoção de uma visão mais crítica por parte da escola para tratar questões a respeito do sujeito autor, participativo e transformador nas suas relações sociais.

Tal constatação tem fundamento à medida que as discussões em torno da educação não se restringem mais às denúncias da incapacidade da escola em promover o ensino, o que resulta no fracasso escolar, mas desencadeia a necessidade de compreender a realidade desta em toda sua complexidade. Santiago (2006, p. 161) anuncia a respeito do aspecto da crise escolar contemporânea, independente da postura político-ideológico, e resalta que se faz necessário: “[...] promover mudanças estruturais que

atinjam a totalidade das relações pedagógicas”. Com o entendimento de “[...] que é necessário ‘reinstaurar’ a escola com base em um novo paradigma, que ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, de valores... imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa”.

Essa mobilização nos leva ao debate de idéias, fazendo emergir tanto aspectos convergentes como divergentes sobre como circulam as diferentes concepções pedagógicas no interior da escola e suas relações com a realidade social dos indivíduos, na tentativa de cumprir, satisfatoriamente, seu compromisso com a produção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, a técnica da Análise de Discurso nos permite analisar os discursos produzidos pelos sujeitos participantes do estudo, na ocasião das entrevistas e das observações realizadas por nós em sala de aula. Isso porque possibilita relacionar os significados aos sentidos produzidos pelos indivíduos, tendo em vista que, segundo Orlandi (2003, p. 15), o discurso entendido “[...] epistemologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

A autora complementa esse conceito de discurso ao assegurar que “Na Análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. O que torna possível uma análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, sinalizando a relevância desta relação na aprendizagem escolar, conforme ressalta Duarte (2004). Dessa forma, os conhecimentos produzidos na escola devem constituir-se motivo para que os indivíduos possam significar e significar-se a partir da compreensão do que está posto pelo capitalismo como forma de subsistência do homem, com o entendimento de que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Logo, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, por ela caracterizar e marcar o homem como ser social e histórico. De acordo com a argumentação de Brandão (2005, p. 11), a linguagem se forma como “[...] elemento de mediação entre o homem e a sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais”. Desse modo, nas relações mediadas pela linguagem e pelos símbolos, o homem realiza as suas leituras de mundo, produz a sua história e se constitui sujeito social.

Por meio do método dialético, Vygotsky (2004) explicita que os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, contribuindo para o entendimento de que o modo como a escola promove o ensino, se distancia da dinâmica das mudanças do contexto social. Ignora a participação do sujeito na produção de seus conhecimentos e, por conseguinte, revela como ela destoa da

concepção de que o homem é fruto de um processo histórico não-linear, não-estático, que não pode ser compreendido em suas ações, fora do contexto histórico, cultural e social que o constitui.

Encontramos essa referência em Freitas (2003, p. 27) ao afirmar que “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática”. Ainda, complementando essa idéia, a autora assegura que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a um outro, constituindo com ele uma unidade”. (FREITAS, 1994, p. 109). Evidencia-se assim um princípio da dialética, segundo o qual os diversos aspectos de uma realidade se entrelaçam em diferentes níveis, numa relação imediata, que se opõe, mas que constitui uma unidade.

Nesse sentido, por meio dos seus profissionais, a escola precisa perceber esse movimento na sociedade capitalista, que a condiciona ao comportamento culturalmente estabelecido numa perspectiva dominante. A qual define a maneira como o homem, ser social e histórico deve perceber o mundo, tornando-o indivíduo alienado, envolvido pelas questões da modernidade que se entrelaçam com a cultura de massa, produzindo uma objetividade capitalista e representações sociais que o levam a se adaptar ao que já está determinado.

São princípios opostos que indicam que o homem deve ser considerado em sua subjetividade e singularidade, com desejos próprios, em condições de impulsionar mudanças que desarticulem a reprodução de indivíduos sujeitados, presos à teia de sistemas hierárquicos de valores e de submissão.

Realidade que Jobim e Souza (2003), ao parafrasear Guattari (1986), aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a cultura capitalista, que resulta na concentração do capital, permeando todos os campos de significação e das representações sociais e culturais. A autora chama atenção para o modo de ser da criança nesse contexto e para o processo de formação de conceitos que “ainda” não se prendem às semióticas dominantes, ao assinalar que:

As crianças que ainda não se integraram a esse esquema têm uma percepção do mundo inteiramente diferente daquele que é comum aos adultos que se encontram cooptados por um modo de compreender a realidade contemporânea de acordo com as imposições da ideologia dominante. Isso não quer dizer que a natureza de sua percepção de valores e das relações sociais seja caótica. Ao contrário, são modos de representação do mundo, cuja importância poderá se estender a outros setores da vida social, numa sociedade diferente. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 22).

A autora ressalta que as crianças, valendo-se de suas características peculiares, relacionam-se espontaneamente no cotidiano e não ficam presas a convenções que

padronizam comportamentos modelados pela lógica da cultura dominante. Realizam suas atividades motivadas pelas próprias necessidades, produzem sua existência ao agir de acordo com o meio em que estabelecem suas relações sociais. Percebe o mundo a sua maneira e constroem suas representações a partir da sua própria lógica, por meio da linguagem, diferentemente, de como o adulto o percebe.

Mesmo expostas às condições de objetivação capitalista, as crianças agem sobre sua realidade modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificadas. Sua capacidade de recriar situações se expressa nas atitudes, no diálogo com outras crianças e pessoas mais experientes, que as levam a refletir sobre os diferentes aspectos da sua própria cultura e da cultura do grupo social a que pertence. Essas interações, mediadas pela linguagem lhes permitem construir suas próprias representações da realidade, conforme ressalta Jobim & Souza (2003, p. 24):

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, também é transformada por este seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação da sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.

Sendo assim, a compreensão da criança, resultante da reconstrução de conceitos produzidos culturalmente, na dinâmica das suas interações verbais no meio social, configura-se numa atitude de indivíduo conquistando seu espaço como sujeito partícipe e autor do mundo em que se encontra inserido.

Entretanto, mais cedo ou mais tarde, essas crianças são submetidas, por conta da legislação vigente, à educação institucionalizada que não considera suas representações constituídas nas relações espontâneas realizadas em contexto real, de forma criativa. Essas representações construídas espontaneamente fora da escola, no contexto escolar, começam, na maioria das vezes, a serem ignoradas e padronizadas. Em outras palavras, todas devem executar as tarefas iguais, obedecendo a um ritmo determinado sem levar em consideração as singularidades humanas e a história individual de cada aluno, assim como, o modo de ser e de aprender de cada um.

Essa forma de ver a criança explicita-se no processo de construção das representações sociais dos envolvidos com a educação escolar e se transformam, em cada época e em cada momento histórico, decorrentes da maneira como a educação é pensada e na tentativa do sistema corresponder às expectativas da demanda social.

A esse respeito, Freitas (1994, p. 59) argumenta sobre a influência significativa da Psicologia behaviorista na concepção tecnicista de educação, a qual compreende “[...] os fenômenos educativos passíveis de observação, descrição, experimentação e controle”. Em consequência, a educação passa a ser concebida de forma mecânica, conforme assinala a autora, por ter recebido:

[...] importância a formulação de objetivos de ensino em comportamento observáveis (mostrando que se vale ensinar o que é passivo de ser medido), a instrução programada, as estratégias de ensino, e as manipulações de situações de aprendizagem, o planejamento científico, a eficiência organizacional. (FREITAS, 1994, p. 59)

A forma como a escola se organiza pretende, pela instrução e pelo controle, promover a aprendizagem valendo-se de técnicas de memorização, por meio da repetição o aluno deve assimilar os conteúdos que, por vezes, são fragmentados e seqüenciados. É preciso dominar um determinado conteúdo para passar ao seguinte, viabilizando o rígido controle do conhecimento e facilitando o processo de avaliação.

Essa perspectiva é denominada por Saviani (2003, p. 12) como advento da 'pedagogia tecnicista' que buscou "[...] planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência". Entre outros desdobramentos, o autor enfatiza que:

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Dessa forma, a educação consiste num processo de modificação de comportamento pelo controle por meio do reforço, o processo de ensino e de aprendizagem reduz-se à manipulação externa do objeto de aprendizagem. Executam-se várias vezes a mesma tarefa na suposição de que a criança se apropria dos conhecimentos por meio de treinamento. Desconsidera-se a complexidade que envolve o processo de aprendizagem, ignorando o esforço mental realizado pela criança na apropriação dos conhecimentos.

O reflexo dessa educação de controle correspondia às expectativas de um momento histórico no qual cabia "[...] à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social". (SAVIANI, 2003, p. 14). Essa forma de organização do trabalho escolar reproduziu o modo de funcionamento do sistema fabril no processo educacional. Um modelo que resultou na perda da especificidade da educação, por conta da dissociação da relação entre os significados e os sentidos que decorrem da articulação entre educação escolar e processo produtivo, por meio de complexas mediações e que foram tratadas de modo indireto, impedindo o indivíduo de significar suas ações e, por conseguinte, agir em favor da sua formação pessoal. São aspectos que já abordamos anteriormente a partir de Duarte (2004) ao retratar a condição de alienação a que os indivíduos estão expostos na sociedade capitalista.

Em Vygotsky (2003, p. 103), o pensamento que permeia essa concepção de educação na escola "[...] acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma

história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação". Esse pensamento influencia a forma como os conhecimentos científicos são ensinados na escola, até hoje, sendo que é perceptível como as metodológicas se apóiam nessa concepção mecanicista de educação, o que se expressa nas atividades organizadas para as crianças com a finalidade de promover a aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, tal aprendizagem é complexa, envolve aspectos subjetivos não considerados por essa perspectiva, por acreditar que apenas a manipulação externa do objeto de conhecimento é suficiente para a apreensão de conhecimentos científicos. Segundo Vygotsky (2003, p. 104):

A experiência prática mostra [...] que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula o conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio.

Vivenciamos na escola, ainda hoje, essas situações de ensino que condicionam as crianças às normas e regras pré-estabelecidas. Acreditamos que isso ocorre por conta da forma como a cultura escolar se constituiu, orientada por um currículo organizado com a finalidade de direcionar as ações pedagógicas, permeadas por mecanismos estratégicos de controle da construção de conhecimentos, trazendo implicitamente, um discurso político mediador entre a legislação e a realidade. Tais conceitos expressam-se nas condições de realização do trabalho pedagógico, que é precário, por estar submetido a determinações constituídas, as quais "parecem" ignorar as condições reais das relações de produção do conhecimento. Entre elas o currículo, a profissionalização docente, o significado da indissociabilidade entre a teoria e a prática no cotidiano pedagógico e a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Goodson (2003, p. 08) se refere ao currículo, explicitando que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convive lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Com essa configuração, o currículo é um meio de assegurar a relação de poder existente entre as classes sociais, a forma de produção de conhecimento com o propósito de exercer o domínio, porque, na verdade, a aprendizagem escolar corresponde apenas às expectativas da própria escola, sem relação com a realidade social do aluno, em verdade, a escola ensina para si. A forma como a organização do trabalho pedagógico se constituiu, ao longo da história da educação, no Brasil, não abre caminhos para

que exista uma relação entre os conhecimentos produzidos na escola e sua influência nas relações sociais.

Sacristán (2000, p. 17) define: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Essa definição de currículo vem confirmar a relação que estabelecemos, entre a escola e os interesses da sociedade. No entanto, o autor complementa:

[...] em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

As idéias de Goodson e Sacristán nos auxiliam a compreender a organização do trabalho escolar, eles abordam a questão da configuração do currículo e a importância de se rever a forma como ele é produzido, nesse momento, em que estamos passando por um processo de transformação da escola.

Por mais que as propostas sejam direcionadas para a reorganização curricular e a capacitação dos profissionais da educação, a sua operacionalização preserva as mesmas características de controle e domínio, que talvez seja consequência do “[...] pressuposto que é preciso decifrar”, como destaca Sacristán. (2000, p. 17).

Por conseguinte, essa organização das funções da escola se configura num descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. Segundo Matencio (2002, p. 16), as razões para essa contradição são muitas e se explicitam “[...] entre o que se espera da instituição escolar e sua atuação efetiva [...]” sendo que uma delas está na forma de organização da escola:

[...] com o objetivo duplo de fornecer alternativas para a construção de conhecimentos pelo indivíduo, enquanto o socializa, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido. (MATENCIO, 2002, p. 16).

Agindo dessa maneira, a escola reforça o condicionamento à ideologia dominante. Ignora que pode ter um papel decisivo e diferenciado na transformação da sociedade, repensar sua forma de conceber a produção de conhecimento, percebendo-o como um processo em construção e seu aluno sujeito ativo nesse processo.

Sobre a profissionalização do docente, Contreras (2002) apresenta a questão da autonomia do professor que busca “desentranhar”, como diz o autor, diferentes significados atribuídos ao entendimento do que seja profissionalidade docente a partir da definição do conceito de autonomia.

De acordo com Tardif (2005, p. 70, grifo do autor), existe a possibilidade de se transformar o modelo imposto. Isso depende da maneira como as interações vão se efetivando nas relações entre professores e alunos, porque os “[...] *seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduo* [...]” e possuírem “[...] capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos”. Isso exige do professor a consciência de que essas relações no processo de ensino e de aprendizagem ocorrem pela mediação, envolvendo conhecimentos para a realização das ações com e para os alunos. Nas palavras do autor:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar, e principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 23).

Tal assertiva nos leva ao entendimento de que existe a necessidade de se instaurar, na escola, um ambiente que proporcione interações e interlocuções entre todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem: professores e alunos, alunos e alunos e os demais trabalhadores que atuam na instituição, com o propósito de desenvolver procedimentos que possam preparar indivíduos reflexivos, críticos e curiosos, que saibam argumentar e tomar decisões, isto é, usufruir os conhecimentos apreendidos na escola. É preciso buscar, a partir da educação escolarizada, uma forma democrática de vivência e interações verbais que permitem expor e discutir idéias, influenciar e influenciar-se a partir das intersubjetividades.

Com propósito de dar novos rumos ao ensino, esses momentos são apropriados para debater idéias a respeito das diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento do trabalho, no contexto da instituição escolar e que são materializadas na prática pedagógica. Ponto de vista enfatizado por Contreras (2002, p. 45) ao argumentar:

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com as perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida.

Isso significa que a execução do ensino é inseparável da concepção de mundo, de vida do professor. A diversidade de concepções que permeia os contextos escolares, muitas vezes, causa conflitos entre os profissionais, levando-os ao trabalho individualizado, dificultando a organização de objetivos comuns por envolver diferentes culturas e ideologias. As quais se discutidas coletivamente, podem constituir-se em objeto de estudo, motivo para gerar reflexões sobre as contradições existentes na forma como se desenvolve o processo educativo com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Marques (2006, p. 166) confirma a relevância de tais concepções ao destacar que elas:

[...] produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas e estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

Essa explicitação subsidia nossa crença de que, embora historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos, obedecendo até hoje, a determinações pré-estabelecidas, oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, existe possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico. Uma vez que “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho”, abre caminhos para promover reflexões que sinalizem para mudanças reais. (CONTRERAS, 2002, p. 44). Isto porque os professores:

[...] são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão, [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 38, grifos do autor).

Os significados e os sentidos que o professor produz em seus atos, a partir da experiência pessoal na docência, complementados, por estudos teóricos, os levam a aprofundar seu próprio saber, repensar sua profissão de educador, sua relação com outros indivíduos e sua própria valorização no processo de ensino e de aprendizagem.

Tardif (2005, p. 25) explicita que a reestruturação na organização escolar “[...] nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino”. Destaca que os estudos, as pesquisas, os debates e as reformas que vêm sendo realizadas propõem “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”. Aponta, entre

outros aspectos, “[...] a valorização da competência profissional e práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos [...]”. (TARDIF, 2005, p. 26).

Em sua análise, o autor assinala que essas proposições não chegam a se efetivar no funcionamento dos estabelecimentos escolares e nas práticas dos profissionais do ensino pelo surgimento de alguns fenômenos importantes, tais como:

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; participação a vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica reduzida aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. [...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia ou costume [...], a própria organização das estruturas escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria deste ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nem um controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. (TARDIF, 2005, p. 26).

Esses fenômenos são oriundos do desconhecimento de grande parte dos professores, que ignoram as decisões que os transformam em meros executores de tarefas nas escolas e nas salas de aula, resultando na proletarização do trabalho docente. A reconstrução desse quadro depende de uma análise profunda das condições de execução dessas tarefas e do entendimento das questões mais amplas da profissionalização do trabalho docente, pois a transformação das condições em que se realiza o trabalho do professor está vinculada à relação de poder colocada na organização do trabalho escolar e docente.

Tal situação se confirma na maneira como os professores desenvolvem suas ações, distanciadas do conhecimento teórico, baseadas nos conhecimentos constituídos nas experiências cotidianas sem um referencial teórico que os subsidiem na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Essa ocorrência, além das nossas observações no ambiente de trabalho quando estávamos em sala de aula e da argumentação do autor citado, também encontramos na fala de uma das Professoras Formadoras do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), a confirmação do estado dos professores, nos momentos que visitavam as salas de aula com a finalidade de auxiliá-los em suas práticas. As professoras encontravam dificuldades em aplicar os conhecimentos apreendidos nas oficinas do Programa GESTAR, não conseguem modificar a forma de pensar e de exercer suas ações, como expõe a professora formadora:

[...] o conhecimento geral, o professor de 1ª a 4ª não é especialista de área, ele não é especializado na Língua Portuguesa. Por mais que seja a língua materna,

a Língua Portuguesa é complexa, [...] exige um conhecimento específico. A gente via essa dificuldade presente na questão da reescrita principalmente. Porque ele tinha que ter conhecimento [...] a grande dificuldade do aluno, também é a do professor. Ele também tem dificuldade de pontuar o próprio texto. Então, como ele vai ensinar se ele tem dificuldade? (**PROFESSORA FORMADORA B**).

A mudança na prática pedagógica suscita a obtenção de conhecimentos por parte do professor, não apenas para definir suas ações no âmbito da sala de aula, mas para que ele possa se valer desse saber e adquirir condições de refletir sobre questões amplas relacionadas a sua profissão e que interferem em suas ações. Reflexões que lhe permitam identificar a perspectiva teórico-metodológica subjacente ao seu fazer pedagógico, que o instigue a buscar caminhos para repensar como a sua prática pedagógica foi se constituindo ao longo de sua história profissional. Dando melhores condições de se auto-avaliar para compreender o quanto é importante o domínio de conhecimentos teóricos aliados às experiências em sala de aula, para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O desconhecimento teórico das professoras, apontado pela **Professora Formadora B**, revela-se na forma como as atividades são propostas em sala de aula, as quais promovem a reprodução pelo aluno do que lhe é apresentado. Situação que dificulta a aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, afeta o seu desempenho na construção dos conhecimentos de maneira que possa assegurar a utilização destes, além do âmbito da escola, em suas práticas cotidianas.

Essa constatação reforça a necessidade da busca de conhecimentos teóricos por parte dos professores que, além de explicitar as ações em sala de aula, possibilitam a compreensão da inter-relação entre teoria e prática, numa perspectiva de coexistência, implicando ação transformadora. Portanto, é na práxis que as ações concretas dos sujeitos da aprendizagem são compreendidas, quando o aluno busca mudanças ao significar os conhecimentos produzidos na escola, motivando-o a conquista de novos conhecimentos que tenham sentido na sua vivência cotidiana.

Isso leva o professor a refletir numa perspectiva dialética sobre: “o que fazer”, “para quem”, “como fazer” e “quando fazer” diante da dinamicidade das mudanças, por envolver seres sociais, motivo pelo qual, devem ser consideradas as dimensões: pessoal, profissional, cultural, econômica, histórica e social de seus alunos, implicando mudanças pessoais e sociais por meio da educação.

Segundo Vygotsky (2004, p. 10) “A educação acaba significando sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação”. E que para “[...] examinar esse processo do ponto de vista científico devemos necessariamente nos dar conta das leis gerais das relações e das condições de sua formação”. Portanto, o contexto real, no qual os sujeitos estabelecem as relações sociais, a forma como produzem seus conhecimentos espontaneamente, intermediados pela lingua-

gem em situações vivenciadas fora das instituições escolares, acrescidos aos saberes teóricos, são imprescindíveis na organização do fazer pedagógico.

Logo, as modificações necessárias no contexto escolar, para atender as novas expectativas do processo de ensino e de aprendizagem produzem uma situação desafiadora e sinalizam a necessidade de os professores se submeterem a:

[...] uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a partir de uma análise sobre o seu verdadeiro papel e sua condição dentro da escola, tendo como ponto de partida os problemas, as dificuldades e as situações com que se depara no cotidiano pedagógico, suas aspirações, princípios e valores. O professor, então, procura entender e contribuir para a melhoria da sua prática em sala de aula, no intento de fazer aflorar uma ação consciente do 'compromisso' com a profissão, que envolve 'compartilhar' com os colegas 'trocas' de experiências e 'qualificação' continuada para que o processo de ensino e aprendizagem adquira 'novos' significados, não só para o aluno como também para o professor. (OSÓRIO, 2003, p. 217-218).

Essa reflexão sobre a prática pedagógica a partir das condições reais em que se efetiva, se torna possível quando o professor se conscientiza do seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também, com a sociedade. Não se trata simplesmente de "mudar uma prática pedagógica", "trocar o velho pelo novo". Implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores, pensar sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Pressupomos que tal reflexão dá condições de pensar sobre a educação como mediadora, correspondendo às expectativas de uma sociedade dinâmica.

Toda expectativa sobre a instituição escolar requer mudanças no modo como ela lida com o processo de ensino e de aprendizagem. Demanda ações, estratégias projetadas e concretizadas com a participação de todos os profissionais envolvidos com o processo no contexto escolar, para que os programas organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, possam ser implementados.

O Projeto Político Pedagógico: um caminho para repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas

A mobilização para as discussões em torno das modificações necessárias no interior da escola teve início com o advento da LDBEN Nº 9394/96 e dos documentos que dela originaram como a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CEB Nº 02/1998), que estabeleceu o Projeto Político Pedagógico:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os

conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2004, p. 15).

Esse projeto, a primeira vista, contempla os aspectos por nós levantados, com o apoio dos teóricos, quanto ao encaminhamento da reorganização do trabalho escolar com a participação dos profissionais envolvidos com a educação a partir das circunstâncias, de natureza concreta, que fazem emergir a complexidade das ocorrências no interior da escola, oportunizando à comunidade escolar discutir necessidades e a sua relação com o sistema de ensino.

Para a elaboração desse projeto foram estabelecidos princípios fundamentais norteadores da organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva de que a escola “[...] é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações a contradições desta sociedade”. (VEIGA, 2004, p. 17). Portanto, os princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério deverão nortear a organização da escola democrática, pública e gratuita.

Esses princípios orientam um novo encaminhamento nas ações pedagógicas devendo garantir a permanência e o acesso à escola para todos, efetivando o direito de igualdade; a qualidade consiste na obrigação de evitar possíveis repetências e evasão, indo além dos aspectos quantitativos, decorre da consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudança; a gestão democrática implica a ruptura histórica da prática administrativa, numa perspectiva de descentralização, o que leva a repensar a estrutura do poder na escola rompendo com as dicotomias “[...] entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática [...]”, com a finalidade de “[...] resgatar o controle do processo e do produto pelos educadores”. (VEIGA, 2006, p. 18).

Isso sugere (des) construir o que está posto, propiciando uma prática de participação coletiva, com liberdade, que é um princípio constitucional e se associa à idéia de autonomia, fazendo parte da própria natureza do ato pedagógico. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”. Nesse sentido, a liberdade na escola deve ser pensada na “[...] *relação* entre os administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem a responsabilidade da construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo”. (VEIGA, 2006, p. 19, grifos da autora).

A valorização do magistério inter-relaciona-se com a qualidade do ensino e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da formação profissional por meio da formação continuada, valorizando a experiência e o conhecimento dos professores adquiridos na prática pedagógica. (VEIGA, 2006, p. 20).

Para que esses princípios possam ser desenvolvidos, faz-se necessário que a comunidade escolar repense e reflita sobre a concepção de homem, de mundo, de sociedade; conheça o meio social no qual a escola está inserida, a identidade pessoal de seus alunos, professores e outros profissionais, e as expresse em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), “[...] entendido como um processo de construção e resignificação das práticas constituídas [...]” (ANACHE, 2003, p. 206), com a possibilidade de contemplar a interação entre escola e comunidade.

O PPP é um projeto de sistematização das ações educacionais, organizado para atender às necessidades pedagógicas da escola quanto aos objetivos, recursos, metodologia e subsídios teóricos, ou seja, um referencial para subsidiar as práticas dos profissionais da educação, reorganizando as diferentes concepções que permeiam o fazer pedagógico, uma vez que o grupo de profissionais é heterogêneo e produz ações diferenciadas.

Veiga (2006) assinala que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 2006, p. 14).

Esse projeto deve ser discutido, explorado, verificado quanto à sua efetiva contribuição para elevar o conhecimento dos alunos e, em contrapartida, o conhecimento dos profissionais envolvidos no processo, com vistas à construção coletiva da autonomia da escola. Com enfoque nos aspectos singulares que possam desencadear as aprendizagens que correspondam às expectativas da transformação e na forma como a escola se constituiu no decorrer de seu processo histórico. Isso porque “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. (VEIGA, 2006, p. 11).

No entanto, as mudanças tão necessárias, vislumbrando uma possível superação do “fracasso na aprendizagem escolar” encontram entraves no seu percurso. Quando, além dos fatores apontados por Tardif (2005), anteriormente, a própria comunidade escolar não “pára” para discutir, repensar suas ações, de modo a transformar uma prática. De modo que não descarte o velho, mas sim, transforme-o de acordo com as realidades econômicas, culturais e sociais dos sujeitos, com vistas a proporcionar sua participação na sociedade, agindo como cidadão diante das atuais exigências na dinâmica das mudanças das relações em contexto social.

Dessa forma, os avanços e os limites na operacionalização do PPP dependem de inúmeros fatores, dentre eles a dificuldade em discutir o seu próprio conteúdo, por envolver estudo, conhecimento por parte da equipe técnica e pedagógica, inviabilizando sua implantação no âmbito escolar. Com isso, o processo de reestruturação da aprendizagem escolar caminha lentamente quando poderia se constituir em ampla produção de conheci-

mento, mudando “[...] os pontos por onde fazemos passar o eixo central de nossas ações [...]” como pontua Leal (2004, p. 62).

Com essa reflexão, torna-se evidente a necessidade da ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos profissionais envolvidos no processo educativo como um dos fatores que possibilitam discussões pertinentes às possíveis alterações no processo de ensino e de aprendizagem para que o PPP se torne realidade, uma vez que a expectativa sobre a escola é a de que ela:

[...] reorganize-se com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que suprem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para ‘saber fazer’, já que a demanda, que se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos. (SANTIAGO, 2006, p. 161).

Isso significa promover um ensino que ressalte a natureza concreta das necessidades dos alunos, para criar condições de trabalho, buscar caminhos que possibilitem a manifestação de suas aprendizagens em contexto real. Para que o sujeito da aprendizagem seja capaz de fazer parte de uma transformação social, por meio do exercício pleno da cidadania, uma condição do Projeto Político Pedagógico que é “[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. (VEIGA, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, é preciso considerar o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, respeitar sua natureza, levando-o a refletir e a problematizar situações reais, desenvolvendo temas que lhe proporcionem uma aprendizagem significativa que possa transcender o âmbito da instituição escolar, colocando em prática o caráter intencional da educação escolarizada, uma vez que as atividades promovidas na escola constituem-se em ações:

[...] intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade, buscará eleger, como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem (...) (é) considerada essencial para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 45).

Conforme o RCNEI, um dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de orientar as mudanças necessárias no interior da escola, repensa-se a forma como se proporciona o ensino. Eles ressaltam que o processo de ensino e de aprendizagem se constituem em ações significativas, nas quais o sujeito se apropria do objeto de conhecimento pela problematização, pelo levantamento de hipóteses, pela compreensão a partir das interações que realiza em contexto real.

Pensando a escola sob esse ponto de vista, ela se torna mediadora na produção de conhecimento pelos alunos e com possibilidade de atender às demandas sociais. Essa realidade não é constatada nos estudos realizados por pesquisadores envolvidos com as questões relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita e nem por nós durante a pesquisa que realizamos.

Entendemos que dar novos rumos à educação escolarizada implica transformar a prática pedagógica, a qual consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa mudança requer modificação da concepção de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, de homem e de sociedade.

Atitude que exige ousadia, coragem, conhecimentos, pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”, implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, concebendo seu aluno como participe nesse processo. Pressupomos que tal reflexão dará ao docente, condições de pensar a educação como meio para o sucesso da aprendizagem do aluno, com reflexos na atuação em sociedade.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayache. Avaliação: Dimensões clínicas e pedagógicas. In: LEÃO, Inara Barbosa (Org.). **Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução aa análise do discurso. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **RESOLUÇÃO CEB Nº 02/1998**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. [Trad. Sandra Trabucco Valenzuela]. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, **Cadernos CEDES**, V. 24, n.62, 1. ed., abr. 2004.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** [Trad. Attilio Brunetta]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Ciências sociais da educação)

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.), **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** 3. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação Inicial e Continuada dos Professores: Implicações em sua Prática Pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho docente: os professores em formação.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** [Trad. Ernani F. da F. Rosa]. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5.)

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas.** [Trad. João Batista Kreuch]. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica: Projeto político-pedagógico; **Educação superior: Projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Pensamento e Linguagem.** [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica.** [Trad. Paulo Bezerra]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em setembro/2007

FORMAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

TEACHER TRAINING, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE POSSIBILITIES OF CHANGES

Silvia Regina Pincerato Petrilli*

Dulce Maria Pompêo Camargo**

RESUMO

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas, cujo objetivo foi fazer um estudo crítico sobre a formação docente, partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos de professor e prática reflexiva. Buscamos pelo ser professor no exercício da profissão no interior de um grupo de formação continuada em serviço, procurando compreender o papel da formação continuada, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador, e a importância da Universidade nesse processo. O referencial teórico fundamentou-se em estudos e pesquisas sobre a prática reflexiva na formação docente no Brasil e no mundo, de forma a interpretar dialeticamente a realidade educacional, possibilitando, assim, diante das inúmeras críticas ao paradigma da racionalidade técnica, compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, bem como as possibilidades de mudança.

PALAVRAS CHAVE:

formação docente, prática reflexiva e possibilidades de mudança.

ABSTRACT

This work is part of a master's degree research project developed in the Laboratory of Teaching, Society and Culture [LESC] of the Post-Graduate Program in education of the Pontifical catholic University of Campinas [PUC/Campinas], with the objective of doing a critical study of teacher training, starting from the ample dissemination and appropriation of the concepts of teacher and reflexive practice. An attempt was made to research the teacher in the exercising of his profession in a group undergoing permanent training, in search of understanding the role of permanent training, of what is learnt daily in the formative process, and the importance of the University in this process. The theoretical reference was based on studies and research on reflexive practice in teacher training in Brazil and in the world, in order to dialectically interpret the educational reality, permitting [when faced with the innumerable criticisms of the technical rationality paradigm], the comprehension of the role of the reflexion in the professional development of the teacher, as well as the possibilities of change.

KEY WORDS:

teacher training; reflexive practice; possibilities of change

* Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas - Brasil e-mail: sppetrilli@ig.com.br

** Orientadora da pesquisa e líder do grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC/Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação – Campinas/SP – Brasil e-mail: dpompeo@mpc.com.br

Introdução

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas, cujo objetivo foi fazer um estudo crítico sobre a formação docente, partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos de professor e prática reflexiva. Trata-se de inquietações acerca dos novos moldes apontados para a formação inicial e continuada impostas no contexto das reformas implementadas a partir da década de 1990 no Brasil¹ e dos estudos e pesquisas educacionais que emergiram neste contexto tecendo críticas contrárias ao paradigma da racionalidade técnica².

Buscamos pelo ser professor no exercício da profissão no interior de um grupo de formação continuada em serviço, procurando compreender o papel da formação continuada, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador, e a importância da Universidade nesse processo.

O referencial teórico fundamentou-se em estudos e pesquisas sobre a prática reflexiva na formação docente no Brasil e no mundo, de forma a interpretar dialeticamente a realidade educacional, possibilitando, assim, diante das inúmeras críticas ao paradigma da racionalidade técnica, compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, bem como as possibilidades de mudança.

Desenvolvimento

Nos últimos anos, diante dos inúmeros debates e pesquisas, percebemos claramente o clima de tensão que afetou e afeta os professores e sua formação ao serem chamados ou responsabilizados pelas urgentes transformações na educação. Os temas mais comuns trazidos para o debate são: competências; identidade; reflexão; racionalismo técnico; saberes práticos e teóricos; sistema educacional; reformas, enfim, estudos que falam da pessoa e da formação inicial e continuada de docentes nos contextos educacionais da atualidade.

Sem medo de errar, a reflexão é o elemento central nesses estudos, debates e pesquisas que tentam, a todo momento, mostrar a importância do fazer docente

1 Reforma que objetivava adequar políticas educacionais aos ajustes econômicos e políticos mundiais, regidos pelo ideário neoliberal, num contexto de reorganização capitalista em nível mundial. Palavras chave: implementação de novas tecnologias; mercado de trabalho e novas competências. Dessa forma, a reforma educacional se articula com a reordenação capitalista, que é enriquecida de conteúdo ideológico, justificando os problemas sociais e econômicos.

2 Modelo de ensino que separa teoria e prática e supervaloriza área do conhecimento específico que se vai ensinar, onde na prática pedagógica - apesar da sua complexidade - são encaminhadas soluções simplistas, descontextualizadas.

relacionado à ação de buscar novos caminhos para antigas questões difíceis do fazer docente, e uma possibilidade de aproximar teoria e prática dentro de uma proposta de formação para a reflexão. Afirmam, ainda, que o professor precisa conhecer essa nova realidade, entendê-la para poder nela atuar, traduzindo este esforço de reconhecer-se e transformar-se num processo de formação contínuo ao longo da sua carreira profissional.

A sociedade, nesse contexto neoliberal, traz a idéia de competição e competitividade a todas as relações sociais. Relacionam o homem, os fatos, os sentimentos e pensamentos a novos métodos de formação e de informação em processos contínuos e permanentes, onde tudo tem um preço, inclusive a educação que, a cada dia, se vê mais desacreditada.

A década de 90, chamada década da educação, demarca questões importantes sobre a formação docente, em que as preocupações com a pesquisa e com a prática dos professores tornam-se mais explícitas. A formação continuada articulada às experiências de vida dos professores torna-se objeto de interesses nas pesquisas. Há toda uma nova recomposição do cenário educacional, representando o aprofundamento das políticas neoliberais. A educação e a formação de professores ganham, nesse contexto, importância para a realização das reformas educativas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96), efetiva-se a descentralização financeira, passando para encargo dos municípios o Ensino Fundamental e, dos Estados o Ensino Médio. Nesse contexto de transição, muitas são as ações promovidas pelas reformas:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002).

Em meio a tantas mudanças, com as quais se articula toda a sociedade capitalista, a qualidade da educação é tida como a meta do governo para a educação no Brasil, de forma a considerar que a formação profissional é o único caminho que leva à obtenção da qualificação desejada. Como consequência, vemos uma enorme expansão dos Institutos Superiores de Educação com a finalidade específica de formar professores para a educação básica e especialistas de educação. Juntamente a essa expansão,

observamos uma acelerada busca por títulos por parte dos docentes a fim de se adequarem às novas exigências legais apontadas na Legislação quanto à formação docente:

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999, p. 17).

Para efeito de análise, retomamos o trecho acima como forma de elucidar a dimensão dessas transformações e sua repercussão para a formação docente no âmbito municipal, uma vez que, a partir de agora, os municípios são responsáveis pela elaboração do plano de carreira e, com este, a valorização ou delineamento da formação docente inicial e continuada.

Com isso, há uma grande oferta de cursos de curta duração e ou a oferta de formação inicial com procedência duvidosa e, ainda, de forma acelerada aos professores que financiam a sua própria formação, a educação vira objeto de consumo, alimentando os interesses das políticas educacionais neoliberais, tornando-se um fácil elemento e um grande facilitador do processo de acúmulo de capital. Essa busca pela qualificação, ou melhor dizendo, pela titulação tornou-se um discutível mecanismo de formação docente e, como escrevemos anteriormente, um importante e lucrativo meio para as instituições privadas.

Será que estamos vivendo um processo de aceleradas transformações que resultam na formação ou na deformação dos profissionais do magistério? Os discursos reformadores, que elevam o patamar das exigências requeridas dos professores, em diferentes frentes, trabalham, de fato, no sentido de valorizar a profissão docente tão desgastada e desacreditada diante da sociedade de forma geral?

Assim, em meio a tantas diretrizes, a formação continuada em serviço surge como uma possibilidade de formação permanente, como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento, como um dos importantes espaços formativos, materializado pela atual política educacional e que, de certa forma, traduz em um direito e em uma possibilidade de agregar uma valorização ao salário e à carreira docente.

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma

proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Esse espaço coletivo tem sido motivo de inúmeras discussões que permeiam o debate nacional e internacional diante da crise educacional brasileira que, na verdade, é apenas uma das várias vertentes de uma problemática (política, social e econômica) mais ampla.

Em meio a esse cenário de transformações, é divulgada a falsa ilusão de que as tão almeçadas transformações, que rompem com antigas concepções de que o professor é um mero técnico e de que ensinar é algo simples, só dependem da boa vontade e de treinamento. A intensificação dos debates em favor da qualidade da educação escolar, nos meios de comunicação e de informação, tem o objetivo de acelerar o processo de transformação diante da opinião pública, tornando-o, aos olhos do governo, um fato.

À medida que são implementadas as políticas educacionais, baseadas em estudos para além das críticas ao tecnicismo, começamos a reconhecer a complexidade da prática pedagógica, sinalizando para a importância de uma formação pautada na prática concreta e material desenvolvida em sala de aula. Buscam-se novos enfoques e paradigmas a fim de se compreender a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos aos conteúdos ensinados e aprendidos nas escolas e até então pouco valorizados.

Segundo Geraldi (1998), os estudos que valorizam a importância da escrita reflexiva sobre a realidade escolar com o objetivo de compreendê-la; a necessidade de associar ensino e pesquisa na formação inicial; o respeito aos saberes docentes produzidos no local de trabalho e a necessidade de construir caminhos coletivos na escola, trazidos pelos autores da coletânea organizada por Nóvoa (1995), são preocupações importantes que devem ser consideradas no processo de formação docente, e também legítima, de alguma forma, os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC)³.

Nesse contexto, os temas: prática reflexiva, ensino reflexivo surgem como a chave que vai dar conta de corrigir as deformações criticadas na racionalidade técnica e, com isso, a formação docente ganha os debates em vários estudos e pesquisas em vários países.

Assim, ao pesquisarmos as origens dos conceitos de formação docente e prática reflexiva, observamos que os estudos de Schön (1992) tiveram maior peso na difusão e na apropriação do conceito reflexão-nação, definindo-o como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, conduzindo-os à criação de um conhecimento específico, no qual denomina

3 GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Continuada coordenado por Corinta Maria Grisolia Geraldi e Guilherme do Val Toledo do Prado, na UNICAMP.

de tácito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta espontaneamente no desempenho das suas ações. Destaca que o modelo da racionalidade técnica não dá conta das zonas indeterminadas da prática que são caracterizadas pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Destaca, ainda, que o saber-fazer, teórico e prático, que deve ter o profissional é que permite agir em realidades complexas e particulares que são caracterizadas por essas zonas de indefinição e que exigem a reflexão-na-ação – um diálogo reflexivo – com a realidade apresentada. Valoriza a experiência e a reflexão sobre essa experiência, pois o conhecimento é construído na ação e não antes dela como propõe o modelo da racionalidade técnica ao apresentar primeiro a ciência, depois a sua aplicação e, por último, o estágio, pressupondo que os alunos irão aplicar o conhecimento adquirido no seu processo de formação.

Ao valorizar os conhecimentos práticos dos professores, como ponto de partida e de chegada, inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente, abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na prática docente, uma prática refletida, investigativa, que possibilita responder às situações novas, dando sustentação para o aparecimento de mais um conceito: o de professor pesquisador.

Se, por um lado, esses conceitos têm sido bastante discutidos e valorizados nos debates e pesquisas educacionais, por outro, têm gerado apropriações mal compreendidas que, na prática, revelam suas contradições.

No Brasil, dois importantes grupos de estudos e pesquisa em duas Universidades⁴ acolhem o conceito de professor reflexivo com o objetivo de compreendê-los com base na investigação, no aprofundamento e na análise crítica, apontando limites e possibilidades para a fecundidade de uma perspectiva teórica para a formação de professores.

O eixo articulador desses grupos centra-se na necessidade de se ler criticamente a realidade por meio de uma análise mais sistemática, atentando para os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que foram produzidos; para a complexidade da prática pedagógica; para a complexidade do processo de apropriação e produção dos saberes docentes e, conseqüentemente, para os processos de formação de professores.

Para Pimenta (2002):

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os defendem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar

4 UNICAMP - GEPEC coordenado por Corinta Maria Grisolia Geraldi e Guilherme do Val Toledo do Prado e Universidade de São Paulo (USP) coordenado por Selma Garrido Pimenta e do professor Evandro Ghedin.

pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (p. 36).

Com a disseminação e a apropriação do conceito de professor reflexivo, amplia-se também a análise crítica a partir das idéias de Schön (1992) e, com isso, começa-se a pensar todas as dimensões organizativas da escola: currículo necessário à formação de professores reflexivos e pesquisadores; local de formação; condições de exercício de uma prática profissional reflexiva; processos de formação; projeto pedagógico; trabalho coletivo; autonomia; identidade profissional e pessoal; histórias de vida; novas tecnologias na sociedade da comunicação e da informação etc., trazidos e divulgados por meio dos textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra e ainda com as freqüentes vindas de educadores portugueses convidados pelas Universidades brasileiras, associações científicas, governos e escolas particulares.

Segundo estudos desenvolvidos por Pimenta (2002):

(...) no solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros, pode-se apontar o seguinte: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudos (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (p.35).

O conceito encontrou solo fértil em função do momento histórico, político e social em que foram facilmente disseminados: pesquisa e prática não conjugavam o mesmo verbo; não se possibilitava a reflexão dos professores e nem a dos alunos; Ensino Normal era apenas uma habilitação profissionalizante; grande influência da ditadura militar; pesquisas distantes da realidade escolar; baixos salários; grande movimentação sindical etc.

Dessa forma, podemos compreender como as temáticas inovadoras foram facilmente configuradas em nosso país, através da colaboração dos pesquisadores estrangeiros, numa tentativa de valorizar a escola, o professor e, conseqüentemente, a formação docente como um todo e como uma nova possibilidade.

Mas será que essa valorização não pode ser feita levando em consideração personagens reais em contextos e prática também reais? Será que estamos falando da mesma prática, aquela proposta pelos autores da reforma e aquela realizada nas salas de aula brasileira? Será que esta mesma prática resultante de um tempo e inserida num espaço cheio de diferentes representações e valores que se contradizem e que estão presentes na atual sociedade poderá transformar-se, segundo as diretrizes, para a formação docente? Analisando pelo lado do professor, será que suas vozes, seus conhecimentos e representações foram levados em consideração nesse processo de reforma, já que ouvir o que pensam, o que fazem e como fazem é de extrema importância, conforme apontam as pesquisas?

No contexto brasileiro, nos últimos vinte anos mais ou menos, as políticas educacionais centraram esforços nas questões da escola e da formação do professor, em meio a um cenário em que transformar era necessário, e viraram a varinha mágica para se resolverem os problemas da educação, considerando que o professor está mal formado.

A sensação que temos é a de que aderimos completamente a uma moda, incorrendo em um equívoco político, ideológico, histórico e teórico, se considerarmos a quantidade de estudos e pesquisas divulgados sobre a importância da reflexão na profissão docente no país. Parece até que acreditamos que a formação do professor é a escola quem faz, conforme determina o paradigma idealista, não levando em consideração a nossa realidade, nossos contextos e personagens, mas sim divulgando estudos, pesquisas e propostas para pessoas como forma concreta de transformação. Um princípio completamente idealista, se pensarmos que a formação de professores e o professor reflexivo resolvem os problemas educacionais.

Independentemente do paradigma, entendemos que os professores, nas escolas, são reflexivos, pois a educação e, com ela, a escola e os professores são personagens reais, pensantes, envolvidos em uma prática social, histórica, concreta e diretamente associada a uma prática política, que transmite modelos, que forma e que se forma ao mesmo tempo. Escola e professores que dependem diretamente uns dos outros ou são diretamente afetados por forças políticas e sociais.

Dentro dessa linha de raciocínio, quais são as condições docentes de trabalho? Quem são esses sujeitos? Quais condições que têm dentro da escola? Como ser reflexivo com 40 horas semanais de trabalho? O que pensam sobre a importância da leitura e da escrita, sobre os seus registros, sobre suas reais condições de trabalho? Será que estamos problematizando os conceitos realmente importantes em nosso cenário educacional?

As políticas para a formação docente, ao assumirem a meta de transformar a realidade a partir da reflexão – como se os professores não fossem reflexivos – promulgam a falsa ilusão de que os professores não sabem nada, ou fazem tudo errado, desqualificando suas práticas, não valorizando sua história de vida e de profissão.

Dessa forma, entender a cultura escolar⁵, seus personagens, relações e conflitos se faz necessário nesse momento, pois não podemos pensar em transformar o cenário educacional e, com ele, o professor e suas práticas sem antes localizá-los historicamente, levando em consideração que estes são os principais envolvidos nesse processo.

Se voltarmos a Marx, encontraremos uma categoria fundamental chamada trabalho como princípio educativo que, neste momento, nos obriga a fazer uma análise mais detalhada dos mais variados elementos que envolvem a prática educativa.

Certamente Marx não formulou uma teoria, com princípios metodológicos e diretrizes, para a educação. Sua preocupação era o estudo das relações sócio-econômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Mas então, qual a sua importância para a educação?

A compreensão vem a partir da concepção de que a educação está intimamente relacionada com a perspectiva sócio-econômica. Para ele, a humanização da sociedade e pela sociedade se dá através do trabalho. Por isso, o ser humano, portanto biológico e social, está sempre em movimento, em processo de transformação, e tem o seu lugar num dado momento histórico. Para compreender essa perspectiva educação/trabalho, partimos do princípio de que o homem produz a sua existência baseada no trabalho, isto é, em um processo produtivo e reprodutivo dentro da sociedade.

A história da educação brasileira tem sido marcada fortemente pelas reformas educacionais, pelos inúmeros debates pedagógicos e apolíticos, pela idéia de uma escola universal para todos, materializada nas intenções de quem as idealizou, que, acima de tudo, neste início de século, está desacreditada, o que percebemos é um grande esforço para recuperar o seu prestígio através dos discursos de melhoria de sua qualidade e, com isso, fortalecer os debates sobre a formação de professores e sobre a prática pedagógica.

Essa escola, histórica e erroneamente concebida com base na idéia de que o país é grande, e de que nele podem conviver como iguais ricos, pobres, industriais, industriários, foi construída a partir de duas perspectivas: a primeira voltada para uma formação técnica, marcada pela instrumentação necessária para o exercício de uma dada profissão, e outra, mais intelectual, que trabalha com o conhecimento de excelência. Nesse contexto de duplas intenções, promove-se a falsa idéia de que há oportunidades para todos, bastando

5 Entendemos cultura escolar nas palavras de Dominique (2001, p.10) como o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas.

o esforço de cada um para atingi-lo. Por outro lado, também, possibilitando o acesso de uma grande parcela da população à escola, não se discutindo que tipo de ensino nela é oferecido. Como resultado dessa interpretação histórica do processo educacional, faz-se a separação do trabalho braçal e intelectual e, com isso, indiretamente:

(...) esvazia-se o trabalho intelectual de seu conteúdo duro, disciplinado, muscular e nervoso. O estudo perde o sentido de trabalho e a disciplina externa é considerada negativa. Aula e estudo não são propriamente trabalhos; estudar não é jornada de trabalho, é antes um não-trabalho. Assim, ter um emprego de dia e estudar à noite não representa propriamente uma dupla jornada de trabalho, quando, na verdade, o estudo sério para quem está empregado é um segundo trabalho ainda mais duro: com isso, no momento em que o mundo do trabalho entra na escola, o rigor científico se afasta dela (NOSELLA, 1998, p.52).

Nesse sentido, também se constrói a idéia de que estudar não demanda esforço, busca-se a titulação sem esforço, uma formação de faz-de-conta, segundo a qual um ensina e um outro paga, mas não aprende. Implementa-se, assim, o mercado de títulos, o que configura a escola como um lugar de relações mais amenas, íntimas, familiares, uma extensão da casa, desfigurando de vez a função de escola como lugar de construção de conhecimento.

Onde fica a relação ensino-aprendizagem? O conhecer, o explicar, o compartilhar, o construir, o avaliar, nesse processo? Como o aluno terá condições de concorrer aos caminhos da Universidade? Aquela tida por excelência e não aquela que oferece titulação e falso compromisso de acesso ao mercado de trabalho por meio do seu discurso de formação por competências.

Perguntamos, então, o trabalho como princípio educativo forma ou deforma os professores? Será que estes são vilões ou vítimas de um processo que, por um lado, valoriza a cultura escolar e, por outro, a obtenção de títulos e não uma formação que faz sentido na prática?

Ao desfigurar a lógica do trabalho intelectual, a primeira vítima desse processo foi o mestre, o professor. Este profissional do trabalho perdeu a referência precisa do que exatamente deve saber, de como deve ensinar e avaliar. Assim, perdeu a essência de sua identidade profissional. O populismo confundiu mestre-escola com um vago assistente social; confundiu a escola com melancólicos cursos noturnos que distribuem diplomas; confundiu alfabetização orgânica com abstrata iniciação técnica no uso do alfabeto (NOSELLA, 1998, p. 61).

Nosella (1998), ao buscar em Gramsci (1975) uma outra interpretação, salienta a importância da escola articulada com o trabalho, que centra a teoria social na idéia de liberdade concreta, universal e historicamente construída na liberdade, gestada pelo trabalho e universalizada pela luta política. Essa idéia de liberdade, resultante do amor

a um processo de produção viva, latente, de muito trabalho, de luta diária e até de sofrimento, tem muito a ver com o ser professor, no sentido real do seu trabalho na escola com os alunos, com as famílias, com a direção, e também com o contexto social em que vive. Um trabalho que, ao mesmo tempo, se dá entre as diretrizes científicas, filosóficas e ferramentas técnicas.

(...) o trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico (NOSELLA, 1992, p. 127).

Portanto essa idéia de liberdade apresentada busca construir uma relação que valoriza o professor como um trabalhador que se dedica todos os dias à escola, aos seus alunos, dentro e fora dela, e que, acima de tudo, é um ser humano, com aspirações, criatividade, afetividade, intelectualidade e concepções próprias construídas ao longo da sua vida. Um professor que se faz e se re-faz todo dia, dentro de um complexo cenário político, econômico, social e que constrói a escola que aí está, a partir de uma cultura escolar marcada pelo real por meio das suas práticas, também reais, como produto de um momento concreto e histórico.

Nesse processo de libertação da escola por meio do trabalho, é fundamental que tenhamos a consciência de que é com esse mesmo trabalho que devemos recuperar o sentido real da escola. É preciso dar significativa valorização ao fazer docente, num processo que, ao mesmo tempo em que o distingue como particular e único, o caracteriza e o identifica como um processo mais universal. É preciso compreender o movimento histórico entre o universal e o particular que está implicitamente relacionado à técnica e à ciência, entre a história e a filosofia e assim, compreender a formação do professor, suas práticas, com base na história pensada e refletida. Cada professor, ao tratar de sua prática docente, deve pensá-la a partir da elaboração histórica de sua própria vivência e não a partir das teorias estabelecidas.

Conclusão

Nessa perspectiva histórica, este estudo não tem a intenção de criticar, mas, de defender a luta por uma escola integradora, procurando encontrar caminhos, anunciar propostas, com base em sujeitos, contextos e problemas reais. Percebemos que as estratégias que apregoam a reprodução de pensamentos com efeitos apocalípticos, como o de que, para inovar é preciso somente refletir sobre a ação, sobre a reflexão na ação, para, assim, estarmos ou entrarmos em consonância com nossas próprias teorias desqualificam ainda mais o professor e sua prática, não levando em consideração os personagens e os contextos em que estão inseridos.

Precisamos compreender que a implementação de mudanças educacionais não acontece apenas pela aplicação de uma nova legislação ou de uma fórmula mágica pronta para ser utilizada. É preciso que haja uma consonância entre políticas públicas, especificidade e a história de cada uma das redes públicas a ser levada em consideração no momento em que são definidas e implementadas mudanças oficiais. Para que as mudanças não ocorram apenas de cima para baixo, é necessário o comprometimento⁶ dos professores e das comunidades com a formulação das políticas públicas, discutindo, unindo esforços, para a implementação de mudanças no sistema educacional.

Referências

- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANFOPE. Encontro Nacional, 9. *Documento final*. [em línea]. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html. Acesso em: 23 jan. 2005.
- BRASIL, Lei 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- DOMINIQUE, J. A. Cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação* n. 1 jan./jun, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.
- GERALDI, C.; MESSIAS, M.G.M e GUERRA, M. D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D. e Pereira, E.M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. (pp.237-274). Campinas-SP: Mercado de Letras: A.L.B, 1998.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del Cárcere*. Torino, Itália: Einaudi, 1975.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: Fromm, E. (Org.), *Conceito marxista do homem*, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- NOSELLA, P. *Qual o compromisso político? Ensaio sobre a Educação Brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco / EDUSF, 1998.
- NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G., Ghedin, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. En: Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007

6 Comprometimento entendido como um ato de estar no mundo; saber-se nele; ter consciência do mundo em que se vive para agir; um sujeito histórico e concreto (FREIRE, 1987).

Artigos
de
Demanda Contínua

RELAÇÃO EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA PROVOCAÇÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE RIGOR TEÓRICO NA ATIVIDADE CIENTÍFICA

THE RELATION BETWEEN EDUCATION, IDENTITY AND CULTURE IN CONTEMPORARY SOCIETY: A PROVOCATION ON THE NECESSITY OF THEORETICAL RIGOR IN SCIENTIFIC ACTIVITY

Gilberto Luiz Alves*

RESUMO

Este trabalho discute as características gerais do rigor que preside à produção do conhecimento no âmbito da ciência moderna. Evidencia o caráter histórico do conhecimento e das categorias científicas construídas para captar o movimento do real. Em seguida submete ao teste da historicidade e da totalidade acepções produzidas para termos como identidade e cultura. As idéias postuladas são, basicamente, as seguintes: 1) é impropriedade atribuir ao termo identidade uma acepção essencialista, que paira fora do tempo; 2) na área de educação o termo cultura tem sido usado de uma forma muito difusa quanto ao seu significado, ignorando a trajetória anterior das acepções pertinentes produzidas pela história e, em especial, pelas ciências sociais, e reivindicando uma indevida autonomia das práticas culturais escolares.

PALAVRAS CHAVE:

História da Educação; Identidade; Cultura.

ABSTRACT

This work discusses the general characteristics of rigor that preside the production of knowledge within the framework of modern science. It evidences the historical character of knowledge and scientific categories constructed to capture the movement of the real. Then, acceptions produced for terms like identity and culture are submitted to the test of historicity, the ideas postulated are, basically, the following: 1] It is incorrect to attribute to the term identity an essentialist conception, that floats out of time; 2] in the area of education the term culture has been used in a very diffused form regarding its meaning, ignoring the anterior trajectories of the pertinent acceptions produced by history and, especially, by the social sciences, and demanding an undue autonomy to school cultural practices.

KEY WORDS:

History of Education. Identity, Culture

* Professor do Curso de Mestrado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP

Ao agradecer a gentileza do convite para participar deste III Seminário da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, eu gostaria de iniciar a abordagem ao tema proposto retomando Bacon.

Bacon é fundamental para quem se preocupa com os fundamentos da ciência moderna. Ou, colocando de outra forma, ele é fundamental para que todos os cientistas tomem consciência das exigências que, na origem, foram formuladas por quem postulava a necessidade de uma nova linguagem no processo de produção do conhecimento.

É relevante lembrar o combate histórico travado por Bacon. À sua época, a escolástica dominante, principalmente na universidade, subordinava a atividade de produção do conhecimento. Na concepção dos iluministas do século XVIII, ela nada mais era do que uma “espécie de filosofia (...), que substituiu as coisas pelas palavras, e os grandes objectos da verdadeira filosofia pelas questões frívolas ou ridículas; que explica coisas ininteligíveis por termos bárbaros” (A ENCICLOPÉDIA, 1974, p. 58).

Num mundo em que a burguesia se preocupava, sobretudo, em dominar relações de caráter material, por oposição à escolástica surgia a necessidade histórica de ser produzida uma linguagem científica que viabilizasse a produção de conhecimento objetivo; conhecimento que pudesse ser comunicado e entendido dentro de uma comunidade de homens doutos; conhecimento que pudesse ser aplicado ao empreendimento burguês de domínio do mundo material.

Enquanto cientistas somos todos herdeiros do patrimônio erigido pelas ciências modernas. As exigências postas por Bacon para o desenvolvimento da linguagem científica são as mesmas exigências que nos condicionam quando intentamos realizar uma pesquisa. A linguagem científica postulada por Bacon é a linguagem que preside o nosso fazer.

Não há como deixar de reconhecer, por outro lado, que o mundo do fazer científico, em nossos dias, em especial no terreno das ciências humanas e sociais, parece ignorar, muitas vezes, a função da linguagem científica. Bacon afirmava que o trabalho científico realizava-se com o auxílio de instrumentos. Não somente os fartos instrumentos materiais disponíveis nos laboratórios de física, de química e de história natural, mas, também, os instrumentos conceituais, colocados no mesmo patamar de importância daqueles primeiros. Um conceito científico, uma categoria, portanto, deveria assumir uma única acepção, para que o seu conteúdo pudesse ser comunicado e se tornar referência única para toda a comunidade científica. Isso se assentou claramente no âmbito das ciências modernas – a física, a química, a história natural, a astronomia, a matemática. Quando nos referimos à *mitose*, um conceito de reprodução celular, o seu significado é compartilhado por todos os biólogos do mundo.

Premida pelos condicionamentos ideológicos, a unidade de linguagem nas ciências humanas e sociais parece ser um ideal inalcançável. Afinal, não está em jogo uma mera decisão interna às ciências sociais, mas projetos de sociedade distintos, quando não antagonicos, cultivados pelos seus integrantes. Portanto, a falta de unidade alegada decorre do combate histórico, das filiações políticas dos cientistas, mas, por outro lado, soa como prática marcada por pressupostos anti-científicos aquelas iniciativas, dentro de campos epistemológicos definidos ou mesmo aproximados, que revelam ausência de rigor ao atribuírem significados arbitrários a certos termos e expressões que, historicamente, já ganharam seus conteúdos conceituais. Nesse caso, já não se trata de prática pertinente à linguagem científica moderna, mas, curiosamente, um tragicômico retorno à escolástica, a filosofia “que substituiu as coisas pelas palavras, (...); que explica coisas ininteligíveis por termos bárbaros”. Se essa atitude não representa, assumidamente, a negação dos pressupostos da linguagem científica, efetivamente cria obstáculos à produção de uma linguagem científica de caráter universal. Esse é um ponto que precisa ser aclarado, pois só assim se revela o seu conteúdo político reacionário. A atomização teórica no âmbito das ciências humanas e sociais não só é determinada pelo capital, mas constitui-se a própria expressão do domínio político dessa relação social.

Alguém poderia imaginar que, por colocar-me no campo do marxismo, estou dirigindo-me aos adversários teóricos. Não é assim. A minha busca de rigor científico tem se dirigido, sobretudo, aos cientistas de meu campo. Por sinal, concluo o livro **A produção da escola pública contemporânea** fazendo um alerta aos educadores marxistas:

(...) Só poderão alardear uma postura conseqüentemente transformadora aqueles que, superando o corporativismo e os interesses imediatos, tiverem o discernimento suficiente para colocar-se no campo da história e contribuir para que ela realize o seu movimento. Não bastam o discurso oposicionista vazio e a retórica panfletária. Esses recursos têm servido, unicamente, para escamotear a defesa do **status quo**. Por terem reinstaurado uma nova escolástica, são, eles próprios, mais uma demonstração de apego ao anacronismo. (ALVES, 2004, p. 280)

Com esse intróito posso revelar melhor o apreço que tenho por um evento como este III Seminário, que elege como tema questões conceituais da maior relevância. Contudo, o cerca, também, o perigo de resvalar para a consagração do atomismo teórico.

Tendo como referência a *ciência da história* (MARX e ENGELS, 1986, 23), passo a considerar a relação entre os termos integrantes do tema proposto para debate.

Inicialmente, deve ser acentuado algo importante, presente na designação da linha de pesquisa que organiza o grupo de professores-pesquisadores responsável por este seminário, e que revela a preocupação de trazer para um primeiro plano da ativi-

dade científica a *prática docente*. Com razão, os estudiosos que compõem o campo dos fundamentos da educação têm sido acusados de se refugiarem no mundo das idéias educacionais e pedagógicas, deixando de dar contribuições significativas ao fazer que se realiza dentro de sala de aula. Mas, em complementação, só poderemos dar uma real contribuição, nesse sentido, se realizarmos uma prática científica distinta da praticada por aqueles estudiosos que se colocam como especialistas em didática ou metodologia do ensino. Eles têm revelado, sistematicamente, uma grande incapacidade de recuperar a historicidade do trabalho didático. Dessa forma, a relação educativa, os procedimentos didáticos, os conteúdos didáticos, as tecnologias educacionais e os espaços físicos escolares, têm assomado às suas consciências como coisas e não como criações humanas, históricas, finitas no tempo, que emergem para atender necessidades sociais precisas e passageiras.

Portanto, cabe recuperar a historicidade da relação educativa de nosso tempo, que passou a ser realizada, sobretudo, numa instituição social especialmente produzida para realizar a educação de todos os homens: a escola moderna. Não por acaso **Didáctica Magna** (COMÉNIUS, 1976), a obra clássica celebrada como o fundamento maior dessa escola, tem como subtítulo "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos". Essa escola de nosso tempo não tem sido vista, muitas vezes, como uma criação peculiar à época moderna, que originou uma relação educativa singular, marcada pelo atendimento de um professor, historicamente produzido, a um coletivo de alunos organizado historicamente como classe; relação educativa dominada pelo manual didático, que instaurou o processo de subordinação do trabalhador da educação ao instrumento de trabalho, e realizada sob a égide da divisão do trabalho, que determinou, inclusive, a necessidade dos amplos espaços – salas, colégios, etc. – concebidos para viabilizá-la. Não há qualquer outro registro anterior, na história, que possa ser considerado um precedente dessa instituição social. A escola moderna constitui-se, portanto, um registro histórico original cujo nascedouro remonta ao século XVII. Ela é o lócus de pesquisa de todos aqueles que elegem como objeto de investigação a educação escolar de nosso tempo.

Como se verifica termos como peculiaridade e singularidade têm uma conotação radicalmente histórica. No mundo dos homens tudo flui, tudo nasce, se desenvolve, enfrenta o seu ocaso e desaparece. No movimento expresso pelo devir do real nada permanece no tempo. Algo pode ser peculiar ou singular num momento para deixar de sê-lo em seguida. Essas considerações, pertinentes ao campo da *ciência da história*, colocam em questão a aceção passível de ser atribuída ao termo *identidade*.

Identidade não pode ser apreendida como uma essência; não pode ganhar um conteúdo constituído à margem dos condicionamentos postos pelo tempo e que, por

todo o sempre, revelaria a forma de ser característica de algo. A *identidade*, assim entendida, é avessa à história, portanto, uma abstração arbitrária e pouco apropriada para captar quaisquer produtos finitos da ação humana. Contudo, se imersa no devir do real, para expressar características de momentos passageiros da história, ela pode ter algum valor heurístico, mas somente nos limites da condição colocada.

Finalmente, cabe uma discussão sobre *cultura*, que, por sua complexidade, exige um maior desenvolvimento da matéria. Como paráfrase, aproveitarei o extrato de um relatório preliminar de pesquisa sobre educação no campo, que elaborei no ano de 2005. Nele, ironizei o caos teórico dominante no âmbito da educação no/do campo. É muito expressivo dessa ironia o subtítulo do texto: “de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro”.

Começo afirmando que a oposição entre campo e cidade, que existiu na sociedade feudal foi destruída no interior da sociedade burguesa, a forma concreta de sociedade dominante em nosso tempo. Afirmar a existência de valores rurais e valores urbanos, de caráter antagônico, nesse sentido corresponde a um anacronismo.

A partir da direção metodológica que impõe como referência as formas mais desenvolvidas do objeto de investigação, uma análise mais detida do que vem acontecendo na zona rural coloca por terra a procedência de idéias como a das *diferentes realidades* do campo e da cidade. Uma reportagem recente, veiculada pela televisão, dá conta, por exemplo, que o município paulista de Valparaíso já não dispõe de escolas na zona rural. A própria chefe do executivo municipal proclama como grande realização administrativa o fato de ter suprimido as carentes escolas rurais, permitindo aos jovens dessa região o acesso às escolas materialmente melhor dotadas da zona urbana. Em lugar de escolas precárias no campo, agora o município dispõe de uma frota de ônibus, micro-ônibus e vans, que atravessa todos os dias as suas estradas levando estudantes para as escolas urbanas e trazendo-os de volta para suas residências na zona rural. Isso é o que já vem acontecendo num sem número de municípios das regiões mais desenvolvidas e povoadas do Brasil. Essa é a tendência que vem fazendo diminuir, gradativamente, o número de escolas na zona rural do País.

Quando escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da idéia de uma educação atrelada aos “*valores do campo*”, pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas das cidades. Mais importante, ainda, é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. Influenciados pelas novelas da Globo, as gírias e os comportamentos das camadas médias cariocas são repetidos, hoje, por garotos e garotas nos sítios, fazendas e empresas rurais. Nem mesmo os precários acampamentos ou os assentamentos do MST escapam dessa determinação.

Hoje, é o MST o bastião mais resistente da idéia de uma educação adaptada à “*realidade do campo*”. Na “*Apresentação*” de uma publicação relativamente recente, educadores alinhados a esse movimento referem-se à

(...) função social e cultural da escola enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos. Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo.

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (In ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 13)

Termos e expressões como “*cultura*” e “*especificidade do campo*” não são objetivados. Outras expressões, como “*grupos sociais*” ignoram categorias que poderiam emprestar rigor à análise, a exemplo de *classes sociais*. Uma maior ambigüidade penetra o discurso quando esses termos e expressões são introduzidos como componentes de outras construções: “*função social e cultural da escola*”, “*dinâmica social e cultural do campo*”, “*desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo*”, “*especificidade da educação e da escola do campo*”, “*cultura escolar e docente*”, etc. Não falta, inclusive, uma expressão absurda, tanto do ponto de vista histórico quanto do lógico, que postula a necessidade de “*um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.*” Essa falta de rigor teórico chega a afrontar o requisito básico do trabalho científico, qual seja o de produzir conhecimento objetivo.

Até porque tem sido recorrente a falta de rigor no emprego do termo *cultura*, é impossível tangenciar uma discussão sobre o fato. Já no âmbito do senso comum o sentido do termo *cultura* padece de uma redução. Quase sempre, *cultura* é identificada com os resultados mais eruditos do processo cultural – uma obra de arte, uma obra de literatura, etc. –, resultando ignorado o processo de sua produção. Para quem se coloca no campo da *ciência da história*, é impossível deixar de entender a cultura nas suas vinculações com o modo de produção, o que implica a consideração tanto dos produtos culturais quanto dos processos que os produziram. Isto é, o modo de produção, que deve ser entendido como produção do homem de um certo modo, é, também, o modo de produção da cultura. Em se tratando do capitalismo, uma sociedade de classes, os produtos culturais e os processos de produção desses produtos precisam ser entendi-

dos no interior do processo mais geral de produção da riqueza, que especificamente toma a forma de processo de valorização do capital, ou seja, de processo de produção de mercadorias. Ainda, os objetos e os processos culturais existentes dentro da sociedade concreta de nosso tempo, só podem expressar as formas de existência das classes que dentro dela se confrontam. Há um texto de Lênin muito apropriado para o entendimento dessa questão. Para ele, na sociedade capitalista só podem existir duas culturas. Mais precisamente,

existen, aunque no estén desarrollados, *elementos* de cultura democrática y socialista, pues en *cada* nación hay una masa trabajadora y explotada cuyas condiciones de vida originan inevitablemente una ideología democrática y socialista. Pero en *cada* nación existe asimismo una cultura burguesa (y, además, en la mayoría de los casos, ultrarreaccionaria y clerical), y no en simple forma de “elementos”, sino como cultura *dominante*. (LENIN, s.d., p. 28).

Portanto, a cultura dos trabalhadores, que só alcançará seu pleno desenvolvimento com a destruição da sociedade burguesa, já existiria em nosso tempo, ainda na condição de embrião, ao lado da cultura burguesa dominante, pois cultura da classe dominante. Superada a sociedade capitalista, a cultura dos trabalhadores realizar-se-á como cultura humana e estará difundida entre todos os homens, pois já não existirão classes sociais.

Faz-se necessário considerar, ainda, que a discussão sobre *cultura* não comporta qualquer forma de condenação maniqueísta. Lênin, por exemplo, ao enfrentar a discussão sobre as “duas culturas” existentes na sociedade capitalista, não desqualificou a cultura burguesa. Contra os militantes do partido que reivindicavam, a todo instante, a necessidade de sobrepor a cultura proletária à cultura burguesa, no interior do processo de construção da sociedade socialista, Lênin exigia cautela e afirmava que a democratização da cultura passava, primeiro e necessariamente, pelo domínio da cultura burguesa pelo trabalhador. Isso não era pouco. É conveniente retomar a relação do trabalhador com a cultura sob o capitalismo. Neste, é desejável que se esclareça, o conhecimento culturalmente significativo, inclusive a cultura burguesa erudita, ou seja, tudo aquilo que expressa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, sempre foi sistematicamente negado aos operários e seus filhos, inclusive dentro das escolas, onde têm dominado somente as suas formas mais vulgarizadas pela mediação do manual didático.

Dessas considerações podem ser deduzidos entendimentos esclarecedores: 1º.) Qualquer cultura é histórica, tão passageira quanto a classe social por ela particularizada, logo são esdrúxulas considerações sobre a preservação de quaisquer de suas manifestações; 2º.) são estranhas à ciência da história quaisquer análises que pretendam desqualificar a “cultura burguesa”, inclusive sob a sua forma populista traduzida na expressão “cultura do colonizador”, ou fazer a apologia da “cultura popular” ou presumir, de forma indepen-

dente e autônoma, a existência de uma “cultura do campo” ou de seu antípoda, uma “cultura da cidade”, e 3º.) são completamente desprovidas de sentido as iniciativas que pretendem conferir autonomia à “cultura escolar”, pois, de fato, estão em consideração conhecimentos e práticas que só podem ganhar sentido e conteúdo quando referidos à cultura burguesa dominante.

Entre os estudiosos da educação não poucos têm aderido à utilização da expressão “cultura escolar”. Isso é compreensível nos terrenos onde grassam os modismos e a falta de rigor conceitual; onde a adjetivação fácil – “escolar” entra como adjetivo de “cultura” – elimina a necessidade de estudar e de pensar. Mas é inadmissível, no âmbito da ciência da história, como se procurou demonstrar. O emprego da expressão, algumas vezes, parece buscar sustentação nos estudos de Raymond Williams, estudioso inglês tido como filiado ao marxismo. Contudo, constata quem leu o seu livro **Cultura**, não há lugar para a expressão “cultura escolar”. Movimentando-se no terreno da *sociologia da cultura* e evidenciando alguma despreocupação com a ortodoxia marxista¹, Williams não deixa de formular um entendimento em grande parte coincidente com o firmado aqui. Ele vê “a cultura como o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” Ou, para desenvolver mais longamente sua aceção,

(...) há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13)

Williams não dá guarida ao emprego da expressão *cultura escolar* nem mesmo quando aborda questões mais específicas e próximas à temática, a exemplo daquelas contidas nos subtítulos “Escolas” (WILLIAMS, 2000, p. 63-4) e “Educação” (WILLIAMS, 2000, p. 183-4). Além de não utilizar a expressão, quando considera os conhecimentos e práticas que transitam no âmbito da escola não os trata como se autônomos fossem.

1 “(...) o marxismo ortodoxo não significa (...) uma adesão sem crítica aos resultados da pesquisa de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro ‘sagrado’. A ortodoxia em matéria de marxismo refere-se, (...) exclusivamente, ao *método* “. (LUKÁCS, s.d, p. 15)

Expressiva é a sua consideração sobre a pretensão dos “sistemas educacionais” de transmitir “‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto, universalmente derivado” (WILLIAMS, 2000, p. 183). Segundo ele, com autonomia relativa, esses sistemas, “em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura” (WILLIAMS, 2000, p. 183-4).

Cabe, então, uma pergunta: seria a “versão seletiva”, corrente em um determinado país, que estaria recebendo a denominação de *cultura escolar*? Parece que sim. Mas, em busca de esclarecimentos substantivos, as considerações complementares de Williams são conclusivas e categóricas.

(...) é certo, como mostraram Bourdieu e outros, que há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor. Pode-se perceber isso no arranjo de um dado currículo, nas modalidades de seleção dos que devem ser instruídos e de que maneira, e nas definições da autoridade educacional (pedagógica). É razoável, pois, em dado nível, falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras formas políticas, e formas religiosas e familiares existentes e autopropetadoras. Ignorar esses vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama ‘autônomo’. (WILLIAMS, 2000, p. 184)

Depois de arrolados os argumentos antecedentes, concluo com duas reafirmações básicas: 1) é inapropriado conferir autonomia a essa “versão seletiva” de conhecimentos e práticas, que se realiza no âmbito do currículo escolar, à exceção da restrita aceção de autonomia relativa, já considerada, 2) a difundida concepção de *cultura escolar* é uma das formas de por em prática essa indevida forma de autonomia.

Com essas considerações, espero ter contribuído para emprestar rigor à definição das relações implícitas no uso dos importantes termos constitutivos da temática proposta e da própria linha de pesquisa promotora do evento.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz (2003). **Mato Grosso do Sul: o Universal e o Singular**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP. 101 p.
- ALVES, Gilberto Luiz (1993). **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Ibitinga, SP: Humanidades. 201 p.
- ALVES, Gilberto Luiz (2004). **A produção da escola pública contemporânea**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS. 288 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (org.) (2004). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 214 p.
- BEZERRA NETO, Luiz (1999). **Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas, SP: Autores Associados. 118 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 67).

BRASIL, Ministério da Educação (2003). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002.** Brasília, DF: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 47 p.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo:** Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 48 p.

CALDART, Roseli Saete (1997). **Educação em Movimento:** Formação de Educadoras e Educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes. 180 p.

COMÊNIO, João Amós (1976). **Didática Magna:** Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 525 p.

A ENCICLOPÉDIA: textos escolhidos (1974). Trad. de Luiza Tito Moraes. Lisboa: Estampa. 204p.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Saete (orgs.) (2002). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo. 136 p. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

LENIN, V. I. (s.d.). *Notas Críticas sobre el Problema Nacional.* In: **Obras Escogidas en Doce Tomos.** Moscou: Editorial Progreso. t. 5, p. 23-56.

LOVATO, Deonice Maria Castanha (2003). **A Escola Pública Contemporânea (Rural) e o Processo de Trabalho no Campo.** Campo Grande, MS: UFMS. 146 p.

LUKÁCS, György (s.d.). **História e Consciência de Classe:** Estudos de Dialética Marxista. Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 379 p. (Biblioteca ciência e sociedade, 11)

LUKÁCS, György (1978). **Introdução a uma Estética Marxista:** sobre a Categoria da Particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 298 p. (Perspectivas do homem, 33)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1986). **A ideologia alemã:** (I – Feuerbach). Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC. 138 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1987). **Manifesto do Partido Comunista.** Moscou: Edições Progresso. 70 p.

MATO GROSSO DO SUL, Conselho Estadual de Educação (2003). **Deliberação CEE/MS no. 7111,** de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação (2005). **Resolução/SED no. 1.840,** de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

MENNUCCI, Sud (1934). **A Crise Brasileira de Educação.** 2.ed. São Paulo: Editora Piratininga. 295 p.

MÉSZÁROS, Istvan (2002). **Para além do Capital.** Trad. de Paulo Sérgio Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Boitempo. 1102 p.

WILLIAMS, Raymond (2000). **Cultura.** 2.ed. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra. 239 p.

Apresentado em outubro/2007

Aprovado em novembro/2007

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE UMA POLÍTICA-PRÁTICA CURRICULAR: O CASO DA MULTIEDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE UMA POLÍTICA-PRÁTICA CURRICULAR: O CASO DA MULTIEDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Débora Raquel Alves Barreiros*

Rita de Cássia Prazeres Frangella**

RESUMO

O estudo que ora se apresenta visa discutir a dinâmica de elaboração da Multieducação (SME/RJ) e suas implicações e ressignificações no cotidiano escolar. A pesquisa se desenvolve a partir da análise do texto da proposta e das diversas produções desenvolvidas como suporte aos professores para que se apropriem dela. Analisamos os documentos e produções como uma política curricular (Ball, 1997) que articula os diferentes contextos de produção da Multieducação, dando visibilidade às articulações que tornaram possível a elaboração e a implementação, as reconfigurações que sofre na prática cotidiana e aos sentidos que visa imprimir na tarefa pedagógica. A pesquisa fundamenta-se nas teorizações pós-coloniais, dialogando com os estudos, entre outros, de Homi Bhabha e Stuart Hall na análise de políticas curriculares, entendidas em nossa pesquisa como texto, imagem e discurso. Buscamos analisar como são trabalhadas as questões culturais, identitárias e as marcas da diferença na proposta curricular da Multieducação – documento orientador da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro –, tanto na produção do texto da política como nas estratégias desenvolvidas para garantir a consolidação/implantação da proposta.

PALAVRAS CHAVE:

currículo – política curricular – cultura - diferença

ABSTRACT

The study currently presented here aims at discussing the dynamics of the elaboration of Multi-education [SME/RJ] and its implications and re-significations in daily schooling. The research was developed from an analysis of the text of the proposal and the divers productions developed as supports for the teachers so that they could appropriate them. Documents and productions were analyzed such as the curricular policy [Ball, 1997] that articulates the different contexts of production of Multi-education, giving visibility to the articulations that render possible the elaboration and implementation, the re-significations undergone in daily practice and the meanings aimed at being imprinted in the pedagogical task. The research was based on post-colonial theorizations, dialoguing with studies, among others, of Homi Bhabha and Stuart Hall in the analysis of curricular policies, understood in the research as text, image and discourse. An attempt was made to analyse how questions of culture, identity and marks of difference in the curricular proposal of Multi-education – the orienting document of the municipal chain of Education in Rio de Janeiro -, in the production of the policy text as well as in the policy text as in the strategies developed to guarantee the consolidation/implantation of the proposal.

KEY WORDS:

Curriculum; curricular policy; culture; difference.

* Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.
e-mail: dbarreiros@uol.com.br

** Doutora em Educação. Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.
e-mail: frangella@uol.com.br

Ao longo dos últimos anos, temos nos dedicado à pesquisa sobre a produção de políticas curriculares, analisando-as enquanto processo político que se articula na elaboração de propostas que não se limitam a um texto oficial preescrito como guia pronto a ser implantado, mas dinâmica intensa de reapropriações-reconceituações que, como propõe Stephen Ball (1992; 1997), interligue as diferentes dimensões, ou, como chama, contextos de produção curricular.

Nossas análises têm se construído no contexto de uma pesquisa institucional que tem como foco de investigação as questões de cultura e diferença no currículo de Ciências. A pesquisa fundamenta-se nas teorizações pós-coloniais, dialogando com os estudos, entre outros, de Homi Bhabha e Stuart Hall. Recorremos às contribuições desses autores para a elaboração de uma discussão teórica no âmbito dos estudos de currículo que potencialize a análise de políticas curriculares, entendida em nossa pesquisa como texto, imagem e discurso. A ruptura provocada pelos estudos pós-coloniais está em oferecer uma "outra" visão de cultura e dos processos pelos quais, no tecido das formulações culturais, produzem-se sentidos e práticas significantes. O currículo, visto como prática produtiva, não pode ser pensado fora das relações sociais e de toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação, que estão associadas à prática docente e aos efeitos em sala de aula.

Nos diferentes estudos que temos desenvolvido (Barreiros e Frangella, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), buscamos analisar como são trabalhadas as questões culturais, identitárias e as marcas da diferença na proposta curricular da Multieducação – documento orientador da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro –, tanto na produção do texto da política como nas estratégias desenvolvidas para garantir a consolidação/implantação da proposta.

Neste estudo, visamos apresentar a dinâmica de elaboração da Multieducação e suas implicações e ressignificações no cotidiano escolar. A pesquisa se desenvolve a partir da análise do texto da proposta e das diversas produções desenvolvidas como suporte aos professores para que se apropriem dela. Analisamos os documentos e produções como uma política curricular que articula os diferentes contextos de produção da Multieducação, dando visibilidade às articulações que tornaram possível a elaboração e a implementação, às reconfigurações que sofre na prática cotidiana e aos sentidos que visa imprimir na tarefa pedagógica.

Multieducação: da elaboração à implementação

Na década de 1990, os estudos culturais trouxeram para a área da educação a preocupação com as discussões sobre cultura, identidade e diferença, presentes nos novos movimentos sociais. Com isso, assumiram relevo, entre outras, questões como a

afirmação de identidades excluídas; a descentralização das clássicas identidades de classe e nação; a discussão filosófica e teórica sobre o deslocamento do sujeito moderno; a suspeita em relação às narrativas hegemônicas de identidades; a emergência de novas identidades que correspondem às novas necessidades do indivíduo pós-moderno-globalizado. A identidade, a diferença e a cultura ganharam destaque e passaram a ser vistas como o novo foco da luta política (SILVA, 1996; HALL, 2001).

Além disso, vive-se um momento de intensa reafirmação da cidadania, sustentada na crítica aos movimentos de globalização que se iniciam. A disseminação da idéia de mercado em posição antagônica ao Estado se dá como categoria central para o encaminhamento de um processo abrangente de reorganização política e social; o cidadão transforma-se em cliente-consumidor, agente econômico destituído da condição de partícipe político-social. O combate a essa visão se dá pelo chamamento à participação, pela resignificação de uma cidadania ativa, em que os sujeitos sejam co-autores das propostas apresentadas. Sobre esse terreno se assentam as primeiras iniciativas de elaboração da proposta da Multieducação, que, no documento final, explicita seu objetivo de estabelecer relação entre escola e vida cidadã, já que a “introdução de nossos alunos ao exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais aos quais pertencem e com os quais devam interagir” (SME/RJ, 1996, p. 12).

Diante do novo contexto, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro iniciou uma longa jornada de articulações para a produção da sua proposta curricular. Para compreender o processo político de elaboração da proposta, alinhamo-nos aos estudos de Ball (1997), quando menciona a existência de três contextos na elaboração das políticas educacionais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos de política* e o(s) *contexto(s) da prática*. Tais contextos são trabalhados nesta pesquisa como campos inter-relacionais, cujos rastros percorrem os diferentes espaços de produção e prática curricular.

O primeiro – o *contexto da influência* – é considerado o espaço no qual a política pública em geral se inicia, onde seus discursos são pensados e construídos. Tais discursos têm componentes nacionais e locais, mas se definem num âmbito mais amplo, que envolve também diversos organismos internacionais que normalmente atuam na categoria de consultores e na condição de financiadores das reformas educativas. Neste contexto, as políticas buscam exercer seu poder através de um discurso de produção de “verdade” e de “conhecimento”. Esse discurso conduz à análise dos problemas, à identificação de soluções e metas, assim como à especificação de métodos para implementação e alcance das metas estabelecidas (BOWE; BALL & GOLD, 1992).

No caso da Multieducação, percebemos que a emergência da preocupação com a crescente diversidade cultural que caracteriza o cotidiano escolar. Defende-se que o processo educacional precisa voltar-se para identidades plurais, longe da falsa imagem que as cultuou como fixas e estáveis, assumindo a tarefa de avançar em direção à construção de uma prática pedagógica efetivamente multicultural.

O currículo da Multieducação foi constituído com base no discurso de “produção coletiva”, em que diferentes instâncias foram envolvidas. O trabalho foi iniciado em 1993, quando foi lançada a proposta que continha os objetivos e fundamentos que norteariam a política educacional em questão. Em 1994, após inúmeras reflexões, foram apresentados os subsídios teórico-metodológicos para a prática docente, incorporando e questionando as falas do professorado; segundo o documento, aproximadamente 250 professores estiveram envolvidos na elaboração da proposta e na produção dos textos. A partir do Caderno 3¹, de 1995, foi apresentada uma proposta de organização curricular com base nas avaliações do documento anterior, feitas por escrito pelo(a)s professore(a)s. Na proposta 4, também de 1995, ofereceram-se novos subsídios para a reformulação dos parâmetros de avaliação educacional. Em suma, as escolas enviaram 1.734 relatórios de avaliação da proposta: 550 discutiam o volume 1; o volume 2 era discutido por 453; o volume 3, por 370; e o volume 4 por 361. As críticas e sugestões foram analisadas e incorporadas à proposta inicial. A SME concluiu a apresentação dos elementos básicos da proposta em implementação em 1996, com o bloco único – Multieducação – Núcleo Curricular Básico (SME/RJ, 1996, p. 9).

A apresentação do documento final – a Multieducação – foi feita a partir do trabalho de grupos que sintetizaram e sistematizaram as discussões desenvolvidas ao longo dos anos de consulta aos professores; nessa fase de elaboração os professores participaram respondendo um questionário de avaliação do texto original, em que, para cada item avaliado (clareza da linguagem dos textos, compreensão da proposta, aceitação da proposta, presença de aspectos educacionais inovadores da proposta, atendimento às expectativas da comunidade escolar, aplicabilidade da proposta à sua realidade escolar, identificação da proposta com o trabalho já desenvolvido na escola), deveria indicar seu grau de satisfação marcando os conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório). Ficou notório que a incitação à participação de

1 As etapas preliminares de elaboração da Multieducação eram divulgadas como propostas em impressos distribuídos entre os docentes; essa publicação ficou conhecida como “Cadernos”. Foram, ao todo, quatro volumes distribuídos aos professores da rede na fase preliminar de estudos e produção do documento curricular.

todos os sujeitos não se efetivou no contexto de produção do texto; os professores se limitaram a indicar sua concordância ou não com o texto final, sem possibilidade de trazer proposta para ele. Macedo (2005, p. 11) nos ajuda a pensar o quanto contraditório podem ser os resultados desses processos de implementação, principalmente porque “as respostas são categorizadas em três níveis por unidade escolar, e assim a opinião dos docentes descontentes em cada escola tende a ser minimizada. Esse mecanismo conduz à percepção distorcida de que a ampla maioria dos docentes teve uma avaliação positiva da proposta”.

O *contexto de produção dos textos de política* é caracterizado por Ball (1997) como o campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Os autores das políticas esforçam-se para estabelecer controle sobre os leitores, tentando impor a leitura “correta” dos documentos. No entanto, Ball (1997) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação, de modo que não se pode prever totalmente seus efeitos, até porque os rastros presentes nas negociações fazem com que a força do colonizador não seja, muitas vezes, tão visível, pois se articulam diferentes discursos na produção curricular.

A Multieducação foi concebida como uma proposta curricular que alvitra uma nova leitura do processo educativo dentro da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino do município do Rio de Janeiro - formada atualmente por 10 coordenadorias regionais de educação, abrangendo 1.054 unidades escolares, 203 creches, 20 pólos de educação pelo trabalho, 9 núcleos de artes, 12 clubes escolares, um centro de referência em educação pública e um centro de referência em educação de jovens e adultos, compreendendo funcionários, professores e alunos.

A proposta – Multieducação – representa um avanço no que se refere à construção de uma educação multicultural, de respeito às diferenças e identidades culturais. Entretanto, trata-se apenas de um documento que precisa do executor para que tudo se torne prática efetiva. Melhor dizendo, necessita de um professor que seja agente ativo do processo educativo realizado na escola, para que se possa garantir efetivo respeito à diversidade. A proposta mostra tal preocupação quando define que o papel dos professores deve ser o de instauradores de desequilíbrios e de conflitos entre concepções assumidas, desafiando as bases em que estão fundamentadas as experiências dos alunos, problematizando as maneiras contraditórias e múltiplas em que elas se entrecruzam. Esta concepção sobre docência justifica todos os trabalhos que envolvem a Multieducação, principalmente por entender o guia curricular como um instrumento balizador da atividade de planejamento curricular, reforçando assim o discurso da responsabilidade dos professores por todo o fazer pedagógico.

Percebemos que a proposta tem como base teórica uma forte adesão aos princípios da psicologia cognitivista, dando ênfase à ação do indivíduo na produção do conhecimento, à formação de conceitos por esse sujeito a partir da ação intencional e mediadora do professor. Ainda que haja preocupação em ressaltar também a dimensão social da produção do conhecimento, percebe-se na leitura do documento uma visão de sujeito ativo e produtor, sempre articulado a uma percepção de desenvolvimento e aprendizagem. É nítida uma personificação da diferença centrada numa perspectiva individual do aluno, revestida, em grande medida, pela própria opção pelo construtivismo de Piaget e Vygotsky.

A organização curricular da Multieducação articula princípios educativos e núcleos conceituais. Os princípios educativos estabelecidos são: *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem*, que propõem o relacionamento ético com o meio ambiente, o reconhecimento do valor social do trabalho, a valorização da pluralidade cultural; a apropriação e a utilização de diferentes linguagens de forma crítica têm como meta a constituição de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador (*idem*, p. 114-115). Já os núcleos conceituais – *identidade, tempo, espaço e transformação* – constituem a base dos conhecimentos e valores, buscando a articulação entre o conhecimento e a vida cidadã e identificando os conceitos que perpassam todas as áreas do saber. Uma vez que, durante a vida, o indivíduo está construindo sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, está vivendo em um determinado tempo histórico, psicológico e sociocultural, está convivendo em um espaço geográfico, social, cultural e político, está transformando a sociedade e sendo transformado por ela (*ibidem*).

As escolhas feitas se assentam em buscar justificativas para repensar o papel da escola hoje, o que torna significativa a decisão pelos princípios e núcleos eleitos:

As respostas não devem ser ingênuas, nem conclusivas, mas devem indicar de nossa parte decisões a respeito da sociedade em que vivemos e que buscamos transformar para melhor, através da ação educativa que ao ser responsável explica as relações com o **Meio Ambiente**, transformado pelo **Trabalho** e pela **Cultura**, expressas através das múltiplas **Linguagens**. Estas relações propostas pela ação educativa nas escolas compõem princípios que educam e orientam o ensino das disciplinas básicas (...). Para que estas disciplinas sejam entendidas pelos alunos e se transformem em conhecimento indispensável e direito básico de introdução a uma cidadania plena, é preciso que os professores revalorizem núcleos de conceitos que levam seus discípulos a fazerem sentido do que aprendem (*idem*, p. 111-112).

A partir das explicações acerca de núcleos e princípios, apresenta-se um quadro que orienta as articulações propostas entre os núcleos conceituais e os princípios educativos, dando as diretrizes gerais da proposta. Trata-se de uma tabela de

dupla entrada, na qual encontramos o cruzamento da definição de cada item, seguindo este modelo:

A proposição que faz sobre a organização curricular ao estabelecer uma estrutura em que se privilegia a produção de conhecimentos a partir da articulação entre princípios e conceitos-chave afasta-se de uma prática comum que tem seu eixo assentado nas disciplinas, a partir da definição *a priori* de



conteúdos mínimos para cada ano de escolaridade. O que se defende na proposta uma perspectiva interdisciplinar, que se trabalhe com conteúdos significativos, articulados, sem restrição a conteúdos mínimos, mas, como se afirma na proposta, um currículo que expressa conteúdos básicos.

Na proposta são apresentadas as bases de cada disciplina escolar e, no fim, a indicação de como cada núcleo conceitual se cruza com os princípios educativos em cada disciplina e para cada ano de escolaridade. Dessa forma, se não há explicitação de conteúdos mínimos, há indicação de objetivos que apontam conceitos a serem trabalhados ao longo dos anos de escolarização, especificando seu grau de abrangência e aprofundamento. Percebemos que, mesmo que a defesa seja em prol de uma prática interdisciplinar, ainda há uma forte estrutura disciplinarizada na proposta.

Ao estabelecer essa relação com o conhecimento, a proposta curricular também aborda a tensão entre local–global, na medida em que, ao estabelecer que há conteúdos básicos, o faz explicitando que estes devem ser lidos/refletidos à luz da experiência dos sujeitos, do espaço sociocultural em que se insere, construindo “uma relação estreita entre o cotidiano vivido e o conhecimento escolarizado”. Ou, em outras palavras: “Cabe à escola, pois, integrar vida e escola, sistematizando os conhecimentos que estão no mundo, de maneira mais formal e agradável. Esta é a meta do Currículo Multieducação: uma escola que permita a entrada do mundo em seu interior - uma escola do tamanho do mundo” (SME/RJ, 1996, p. 110).

No entanto, percebemos que, dentro da tensão local-global, há uma busca pela unidade na diversidade, principalmente quando ressalta que a escola precisa se pautar em “um currículo cuja preocupação seja trabalhar com o local e com o universal, tornando

esta escola verdadeiramente democrática, porque parte da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla." (SME/RJ, 1996, p. 107). Dentro dessa proposta, o conhecimento do aluno é visto apenas como ponto de partida; uma falsa democracia, pois sua participação só se dá no início do processo, o que demonstra uma certa desvalorização do conhecimento cotidiano adquirido pelo aluno em diferentes espaços em prol do conhecimento científico transmitido pela escola, que é validado pela sociedade.

Contudo, cabe ressaltar que as diretrizes traçadas pela política educacional não são simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, são sujeitas às interpretações e são recriadas e reconfiguradas no campo da prática. No *contexto da prática* (Ball, 1997), é possível enxergar as limitações e as possibilidades criadas e reforçadas pela política educacional. Nas escolas, as histórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. À dominação – modelo de controle de Estado que submete professores aos seus domínios, com conseqüente perda de autonomia – se contrapõe a resistência ou são feitas novas negociações. Para além do binarismo dominação/resistência, Ball (1997) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais na vida de sala de aula e na escola do que neste binarismo. Na prática, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem necessariamente nos textos das políticas.

Multieducação e suas redes de conhecimento *O núcleo de publicações da Multirio:* outros olhares, outras relações entre currículo e prática docente.

A apropriação do texto da proposta é um desafio constante e faz com que, a cada momento, ela seja reescrita, reorganizada. No caso da Multieducação, essa dinâmica é constante. Dessa forma, são produzidos mecanismos e estratégias que garantam a adesão e a efetiva implementação da proposta e modelem a leitura que dela é feita, o que pode ser compreendido como ajustes secundários (Ball, 1997) no ciclo político, que relacionam os docentes com a Multieducação, entendendo-a como uma política curricular.

No estudo em questão deparamo-nos com uma vasta produção que gravita em torno da Multieducação, produtos fabricados a partir da proposta curricular estudada. São produções da Empresa Municipal de Múltiplos – Multirio, ligada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O documento Multieducação, mesmo em execução desde 1996, ainda apresenta alto percentual de não-utilização, gerando assim preocupação com a prática pedagógica nas escolas da rede. Diante das demandas provenientes do contexto da prática, a própria Secretaria Municipal de Educação considerou necessária a

criação de estratégias que assegurassem a utilização da proposta curricular, assim como uma melhor qualidade do ensino, entendendo essa qualidade como adoção dos parâmetros estabelecidos na Multieducação.

Destaca-se nas análises a importância do papel da Multirio, criada em 1993, na implementação e divulgação da Multieducação. A Multirio realiza seu trabalho de promoção da Multieducação por meio da elaboração produtos didático-pedagógicos diversos: programas para TV, internet, CD-ROM e publicações à disposição dos professores, utilizando e promovendo o diálogo entre os três suportes (TV, informática e publicações e impressos), investindo no uso da tecnologia como “nova forma de informar, formar, gerar conhecimento, ver e analisar o mundo e não como ferramenta facilitadora ou adicionada aos múltiplos materiais-suporte que se possa usar em sala de aula”².

Com o objetivo de atualizar, em serviço, professores, diretores e membros de equipes técnicas da SME, foram veiculadas, em 1995 e 1996, duas séries televisivas: *Cidade Educação* e *Multieducação*. Além das duas séries, foi proposto um curso à distância sobre a Multieducação, com 72 horas, voltado à apropriação da nova proposta pelos docentes. O curso foi realizado pela televisão, com produção da Multirio. Os professores



2 <http://www.multirio.rj.gov.br>

foram remunerados para fazê-lo e receberam certificado ao final; seus critérios avaliativos se pautavam na incorporação da proposta curricular ao projeto político-pedagógico.

Além da produção televisiva, a Multirio diversificou as estratégias de criação de mecanismos para a implementação da proposta, recorrendo também à rede *web* como forma de criar uma rede de conhecimentos e trocas num espaço anunciado como *Portal Multirio – o local do professor na Internet*.

Um fator relevante observado na análise do portal da Multirio é a preocupação com as limitações dos educadores para pesquisar, acessar, localizar informações no *site*. Diante delas, os elaboradores da *web* adotaram uma estrutura de fácil navegação, que visa facilitar a difusão das informações, dados o formato, as características e a lógica das informações, os recursos visuais e estilísticos, dentre outros, que Silva (2001) designa como “design estratégico”, úteis para a formulação das orientações estratégicas, seja no sistema educativo em geral, seja numa escola em particular, seja na prática docente.

Como estratégias curriculares e pedagógicas, a *web* oferece uma gama de informações, estudos e programações voltados para a atualização dos professores e disponibiliza trocas de experiências de práticas pedagógicas. A estrutura do portal busca facilitar o acesso dos professores, organizado por meio de *links* e notícias atualizadas que circulam na Secretaria Municipal de Educação, nas CREs, nas escolas e na sociedade, funcionando como um elo difusor dos acontecimentos educacionais presentes na rede.

Cabe ressaltar o espaço “*Na sala de aula*”, dedicado às matérias jornalísticas e aos conteúdos voltados para a atualização dos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e à divulgação das experiências pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas municipais que servem de suporte à prática pedagógica.

CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO



O portal também disponibiliza um espaço chamado “*Centros de Estudos*”, cuja finalidade é subsidiar estudos mais aprofundados sobre algumas temáticas de ampla circulação na rede de ensino, com leitura de fácil compreensão pelos diferentes níveis de professores que compõem a rede municipal de ensino. Os centros estão divididos em três grupos: o *Centro de Informações História do Brasil*; o *Centro de Informações Multieducação*; *Geração Internet e Educação e Trabalho*.

Dentre os centros de estudos disponíveis no portal, o *Centro de Informações Multieducação* merece destaque por ser um espaço através do qual a SME disponibiliza a releitura do documento Multieducação, uma reescrita do material impresso a partir de uma leitura mais acessível aos professores, na qual cada tópico é trabalhado detalhadamente, numa linguagem clara e objetiva, tentando atender às diferentes demandas e necessidades da rede de ensino relacionadas à proposta curricular. O Centro de Informações Multieducação oferece uma gama de informações, estudos e programações voltados para a atualização dos professores e disponibiliza trocas de experiências de práticas pedagógicas, constituindo-se então no “entre-lugar” de Bhabha (1998), no qual circulam os conhecimentos do professor/da escola e o discurso oficial do documento.

Questionamos o fato de não haver reelaboração das temáticas apresentadas, tendo em vista que os textos contidos no portal datam de 2000, contrariando inclusive a própria utilização da *web* como criação de uma rede de discussão. Por tratar-se de um Centro de Estudos, esperava-se que este fosse um espaço de mobilidade, diálogo e reinscrição das discussões, mas nossa percepção é de que os textos apresentados são como dados como prontos, o que nos faz questionar o próprio sentido do portal, visto que nenhuma proposta está pronta quando é formulada, ela se reinicia cotidianamente nas discussões e nas práticas.

Todos esses mecanismos estão à disposição do professor, que passa a ver o portal como *o seu lugar na Internet*, local no qual é capaz de se atualizar, capacitar, planejar, divertir... contraditoriamente à idéia que a rede *web* procura incitar: o fato de ser espaço de troca, movimento, dinamismo e produção, enquanto lugar do professor, não estaria fixando-o aí, como espectador do que a rede disponibiliza a ele? O *slogan* nos faz questionar a real intencionalidade da Multirio na elaboração desses materiais de ampla divulgação. Na verdade, não estaria ela querendo propor um currículo em ação capaz de redirecionar a prática escolar? Isso é percebido na forma como o portal apresenta os temas curriculares, em nova linguagem, assim como no modo pelo qual orienta o uso dos materiais da Multirio em sala de aula. As discussões e as atividades propostas ocultam, muitas vezes, o desenvolvimento de uma cultura de controle e monitoramento da prática do professor.

Um aspecto notório na análise do portal é a vinculação ao mito de que *a tecnologia faz a mudança* (SILVA, 2001, p. 842). Vinculada a esse mito, acrescenta-se a ideologia do *just-in-time* (qualquer hora e qualquer lugar) que o uso da Internet proporciona, na qual o professor tem oportunidade de fazer mesmo fora da escola. O uso das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente da Internet, nos remete ao envolvimento de professores, por duas vertentes: uma, de simples lógica de consumo – como apropriação passiva das informações nela disponível –; outra, que envolve a lógi-

ca da produção – como aquele que utiliza as informações e os materiais na reelaboração e reescrita da sua prática docente.

Impressos pedagógicos na produção curricular: outras produções da Multirio

A Multirio se faz presente como interlocutora na produção cotidiana da Multieducação não só fazendo uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Ela tem forte presença junto aos docentes através das diferentes produções escritas que

publica. A circulação de material impresso é uma das estratégias mais recorrentes: permite que o professor tenha real acesso a esse material – uma vez que se percebe que o uso da *web* não é tão freqüente, por questões diversas – inclusive as dificuldades no acesso a equipamentos como computador.

A revista *Nós da Escola* é uma publicação mensal da Multirio voltada aos professores das escolas municipais da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em suas reportagens, busca

oferecer conteúdos voltados à atualização do professor e ao seu dia-a-dia com os alunos, bem como divulgar a produção e as experiências desenvolvidas na rede. Isso pode ser observado numa análise das revistas, que indica haver uma orientação explícita: a consonância

com as disposições da Multieducação, expressa de diferentes formas, nas várias seções em que a revista se organiza.

É interessante observar que, diferentemente das revistas de informação, o que se apresenta prioritariamente nas revistas pedagógicas não é a notícia. Trabalha-se, na verdade, com conceitos, práticas, idéias. Essas são as fontes dos trabalhos, o que garante a essa publicação uma certa permanência e um sentido de continuidade, sendo, assim, também uma estratégia de formação de professores, à medida que recontextualiza as idéias, permitindo a recuperação de



conceitos numa leitura extensiva, cumprindo importante tarefa na formação contínua dos professores.

Ao apresentar as práticas de leituras incitadas pela revista, argumentamos que estas se constituem como dispositivo pedagógico com base nos estudos desenvolvidos por Bernstein (1996). Segundo o autor, o dispositivo pedagógico fornece a gramática do discurso pedagógico através de regras distributivas, de recontextualização e avaliativas. Ao regular as relações entre os três níveis-regra, o dispositivo pedagógico apresenta-se como instância de produção, reprodução e transformação da cultura, produzindo discursos-práticas que se localizam entre o pensável e o impensável. Ao demarcar o possível e o impossível, regula os códigos elaborados que, através da recontextualização, transmitem os discursos pedagógicos e as práticas que deles se desdobram. Ao identificar a leitura como dispositivo pedagógico, propomos que se perceba seu papel na dinâmica de criação, controle, posicionamento dos discursos e dos sujeitos. A investigação em torno das diferentes produções da Multirio permite compreender como a leitura desempenha o papel de dispositivo pedagógico, engendrando um discurso-prática regulativa para a atuação dos professores.

O mundo cabe na sala de aula



Outro material que envolve a produção curricular da SME/RJ junto com a Multirio é livro *O mundo cabe na sala de aula*, elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, que traz sugestões de temas para reflexão e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. O livro foi distribuído aos 40 mil professores da rede municipal, a partir de 2004, junto com a edição de bolso das Diretrizes Curriculares Nacionais. O documento é desenvolvido em pequenos módulos, a

saber: *Princípios, Identidade, Teorias, Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Gestão*. São documentos pequenos, entre três e nove páginas, com linguagem objetiva e simples e uso intensivo de imagens.

Um aspecto relevante apresentado no documento é a forma de pensar currículo como prática, como algo que é vivenciado, experimentado e praticado, deixando de lado aquela estrutura de currículo como oficial, teoria vertical e instituído pelo poder, uma busca pela articulação das comunidades epistêmicas (LOPES, 2006), em que diferentes forças e conhecimentos se articulam e se hibridizam para construir a prática curricular, fazendo com que os dispositivos legais, textos curriculares, diversas influências e práticas dos professores se combinem, de forma a legitimar o estreitamento política-conhecimento. Os rastros, as heranças e as presenças demarcam algumas linhas na fronteira do oficial-praticado.

No documento, é usada a metáfora de currículo como bússola; percebemos, assim, uma aproximação com os pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, presentes no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX para a Unesco (DELORS, 1998). O que significa servir de bússola? A nosso ver essa metáfora requer qualificação e desempenho dos docentes, reestruturação dos programas e metodologias e gestão escolar que propiciem toda reconfiguração. Ou seja, a escola precisa mudar, se adequar à nova realidade global – o que justifica o próprio nome do livro, *O mundo cabe na sala de aula*.

Dentro da lógica da interdisciplinaridade, o documento sugere que o professor realize todo seu planejamento baseado na matriz curricular da Educação Infantil ao segundo segmento do Ensino Fundamental. O discurso do desafio é o grande articulador do documento, principalmente quanto às atribuições do professor em atender as exigências da proposta curricular. Utiliza, em alguns momentos, adaptações da linguagem popular, como: *Como para quem saber ler, pinga é letra... Pingue-pongue...* para criar um desafio ao professor.

Cabe ressaltar que a matriz é, em alguns momentos, diferente do núcleo curricular básico presente na Multieducação – proposta curricular oficial da rede municipal do Rio de Janeiro. A forma como se dará o diálogo entre a proposta nacional (DCN) e a Multieducação é mais um desafio para o professor.

Uma proposta em constante *desconstrução*

Além das inúmeras produções que giram entorno da Multieducação, a partir de 2001 a SME/RJ iniciou um processo de reformulação da proposta curricular que culmi-



nou, em 2003, na produção de novos documentos. As inúmeras críticas ao documento, principalmente pelo nível de complexidade, a não-acessibilidade aos professores e a não-compartimentalização dos saberes expressos nas disciplinas, fizeram da proposta Multieducação uma eterna desconstrução, para que pudesse chegar às escolas com mais facilidade.

Cabe destacar que todas as mudanças foram pensadas a partir dos acertos e erros do próprio documento, com base nos resultados das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos indicadores apresentaram avanços e retrocessos, e para se adequar às recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentaram novos elementos norteadores das ações pedagógicas que precisavam ser incorporados ao Núcleo Curricular Básico (SME/RJ, 2003).

O documento aborda novamente o discurso de movimento, da participação e de mudança, no qual a construção curricular e a prática pedagógica precisam,

[...] mais uma vez, do constante movimento de ir e vir, de discutir e refazer idéias, de transitar, todo o tempo, entre o geral e o particular, entre o todo das escolas e o todo de cada uma das escolas, até chegarmos a incluir nas discussões as particularidades de cada um dos alunos. Na Multieducação precisam caber todos. Todos! (SME/RJ, 2003, p. 10).

Para o processo de reformulação curricular, foram realizadas reuniões, encontros, debates que envolveram profissionais, técnicos, professores e demais envolvidos. Os professores participaram também da coleta de dados, com três questões a serem respondidas – *O que falta no Núcleo Curricular Básico da Multieducação? O que necessita ser aprofundado? Sugestões.* As perguntas propostas balizam a reestruturação do material, que foi em princípio organizado em duas séries: *Temas e Debates* – para discussões de caráter mais teórico – e *Multieducação em Sala de Aula* – para propostas mais relacionadas à prática pedagógica, a saber: *Trocando Idéias; Princípios Educativos e Núcleos Conceituais; Leitura e Escrita 1; Leitura e Escrita 2; Sala de Leitura; Refletindo sobre ciclos; Educação Infantil e Mídia Educação.* A opção por áreas da linguagem

e o sistema de ciclos é decorrente do grande número de questões levantadas pelos professores como sendo os campos de maior dificuldade na prática docente.

A partir da análise dos documentos reformulados do núcleo



curricular básico, percebemos uma preocupação com trazer exemplos e aspectos do dia-a-dia relacionados aos conceitos e às abordagens já estruturadas pela Multieducação. Percebemos também uma tentativa de pensar o documento dentro da dinâmica já trabalhada nas outras instâncias da MULTIRIO, nas quais as vozes dos professores pudessem ser mais reconhecidas na leitura. Como demonstraremos no destaque a seguir, há uma evidente inquietação em mostrar aos professores como trabalhar dentro da lógica interdisciplinar.

Algumas considerações...

A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores, realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. As políticas são construídas como possibilidade de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem aceitação, compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder – o que Ball define como a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos, e as interpretações e reações que suscita.

O próprio processo de construção dos documentos demonstra uma nova reestruturação da leitura, graças à diagramação de conceitos-chave, um *layout* que busca a articulação de idéias, imagens, textos, visualização da informação e elementos motivadores, dinâmicos e autônomos, com uso de aspectos do dia-a-dia de professores e alunos, evitando que o documento seja visto como uma camisa-de-força e reduza seu potencial de execução, proporcionando também que os saberes e a criatividade dos docentes sejam articulados nesse processo hibridizante.

É um hibridismo que relaciona aspectos dos contextos na elaboração das políticas educacionais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos de política* e os *contextos da prática*, constantemente contextualizados e recontextualizados, numa relação dialética entre global/local, ensinar/aprender, oficial/praticado, escola/professor e professor/aluno.

Percebemos, na análise, uma cultura do “nós” que se repete nos diferentes textos e materiais, que, de certo modo, é uma tentativa de trabalho cooperativo, que busca, por meio de normas prescritivas, cumplicidade e identidade entre autor e leitor, espaços e reestruturações em que o professor precisa abrir mão de suas verdades, de suas certezas e de seus preconceitos, reconhecendo-os como elementos dificultadores de mudança.

Referências

BALL, Stephen. *Education reform – a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen; BOWE, Richard & GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. As imagens da(s) diferenças(s) na revista Nós da Escola. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 2005, Rio de Janeiro. Professores/professoras: textos, imagens e sons. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Currículo como entre-lugar: Algumas contribuições dos estudos pós-coloniais. In: 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, 2004, Canoas. Poder, Identidade e diferença. Canoas: Editora da ULBRA, 2004a.

_____. O currículo multieducação numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no Portal Multirio. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

_____. A Multirio como entre-lugar na construção do currículo de ciências na multieducação: a rede em cena. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba: Editora Universitária Champagnat – PUC-PR, 2004c.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126-158.

MACEDO, Elizabeth F. de. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. R. C. & Macedo, E. F. de (Orgs.). *Currículo de ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004, p.94-120.

Multirio. Centro de Informações Multieducação. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/cime>. Acesso: 10/06/2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico reformulado*. Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Bento Duarte da. *A tecnologia é uma estratégia*. Anais da II Conferência Internacional Challenges 2001. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/079-Bento%20Silva%20839-859.pdf>. Acesso: 10/04/2003.

Apresentado em novembro/2007

Aprovado em novembro/2007

TEMAS E TRAMAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO*

THEMES AND PLOTS IN EDUCATION RESEARCH

Maria Isabel Edelweiss Bujes**

RESUMO

Neste artigo apresento síntese de palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campo Grande. Nele busco destacar características que distinguem a perspectiva de investigação à qual me filio. Enfatizo, inicialmente, o caráter “inventado” dos problemas de pesquisa como interrogações a certezas longamente cultivadas, partindo da compreensão de que as verdades, ao não terem correspondência intrínseca com a realidade, precisam ser questionadas, desnaturalizadas, “desarmadas”. Defendo a ideia de pesquisa como estratégia para produzir conhecimento, intrinsecamente comprometida com a compreensão do tempo presente. Ao identificar as relações entre infância e poder como alvo do programa de pesquisas que desenvolvo e oriento, destaco a importância de interrogar o como do poder mostrando-o em operação, priorizando em especial o exame das práticas pedagógicas, para expor os seus modos de funcionamento. Faço isso para mostrar como a Pedagogia engendra estratégias, põe em ação determinados mecanismos e táticas, vale-se de certas tecnologias, celebra alianças, faz funcionar arranjos sutis para cumprir seu compromisso de ativamente constituir os sujeitos infantis do presente.

PALAVRAS CHAVE:

Pesquisa, perspectiva pós-estruturalista, inspiração foucaultiana, relação infância / poder

ABSTRACT

In this article I present a synthesis of a speech offered at the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul [Campo Grande]. In it I attempt to stress the characteristics that distinguish the perspective of investigation to which I adhere. Initially, I emphasize the “invented” character of the problems of research as interrogations of longstanding certainties, starting from the comprehension that truths, not having intrinsic correspondence with the reality, need to be questioned, denaturalized, disarmed. I defend the idea that research is a strategy for producing knowledge, intrinsically compromised with the comprehension with present times. Identifying relations of infancy and power as the target of the program of research that I develop and guide, I stress the importance of interrogating how power operates, especially giving priority to the examination of pedagogical practices, to expose its methods of functioning. I do this to show how Pedagogy engenders strategies, puts in action determinate mechanisms and tactics, using certain technologies, celebrating alliances, making subtle arrangements function to realize its compromise to actively constitute the infant subjects of the present.

KEY WORDS:

Research; post-structuralist perspective; Foucaultian inspiration; childhood/power relationships.

* Esta comunicação constituiu tema de palestra realizada pela autora no Seminário da Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 22/11/2006.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (Foucault, 1998, p.13)

O convite da Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Práticas Docentes, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul representa, ao mesmo tempo, uma deferência e um desafio. Em primeiro lugar, sinto-me extremamente honrada pela distinção de que sou objeto ao ser privilegiada, entre tantos e tão competentes colegas que compõem a cena da pesquisa em educação brasileira, com o chamamento para vir aqui palestrar sobre minha experiência nesse campo. Atender ao convite, no entanto, não se faz sem correr riscos. O desafio está em produzir uma síntese suficientemente compreensiva de algumas características que distinguem a perspectiva de pesquisa à qual me filio, com a riqueza de seus temas e a complexidade de suas tramas. Ainda que esta seja uma experiência provocadora, tudo o que posso prometer é dar algumas rápidas pinceladas para caracterizar tal perspectiva, tanto por restrições que o tempo me impõe quanto, neste texto, por questões de delimitação de espaço, mas também por limitações que outros compromissos acadêmicos impõem aos pesquisadores nas suas tarefas como produtores de textos.

A perspectiva e suas tramas

“É sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo. (...) qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever.” (Ó, 2003, p.9)

Ao iniciar esta “conversa” com os colegas da Linha de Pesquisa e com outros professores e alunos desse Programa gostaria de indicar algumas das formas de entendimento sobre este *métier* investigativo e que têm guiado o meu exercício de pesquisadora. Começo com algumas palavras de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que não está entre os autores que compõem a perspectiva à qual me filio, que escolho aqui trazer, por considerá-las representativas de uma visão contemporânea de pesquisa que necessita, a meu ver, ser constantemente enfatizada. Diz ele:

A investigação científica se organiza, de fato, em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades delimitadas pela percepção ingênua. (Pierre Bourdieu, em *El oficio del sociólogo*, p. 52)

Neste excerto está presente uma compreensão crucial sobre a pesquisa que hoje se desenvolve na área das ciências humanas e sociais, a de que problemas de

pesquisa não pré-existem na realidade à espera para serem investigados, eles precisam ser inventados. Os problemas de pesquisa são constituídos pelo olhar inquisitivo que colocamos sobre as coisas do mundo, como interrogações às certezas longamente cultivadas. Servem para sacudir os alicerces do estabelecido, para desnaturalizar concepções correntes, para duvidar dos sentidos tomados como dados, para nos fazer duvidar das significações de longa tradição, para questionar os regimes de verdade estabelecidos. Portanto, segundo este modo de ver, no qual situo as minhas opções como investigadora do campo educacional, para construir um objeto de pesquisa é preciso romper com o senso comum: tanto com os lugares-comuns da vida cotidiana, quanto com as representações oficiais que permeiam todo o aparato institucional e organizacional, com suas leis, suas normas, seus discursos (Bourdieu, 1989). Essa forma de entender a pesquisa tem espalhado seus reflexos sobre a área de conhecimento na qual se insere o campo da educação o que tem levado, de forma crescente, a que seus praticantes se ocupem com uma “virada de mesa”, movimento que se caracteriza especialmente por tomar como problemáticas as formas de conceber as coisas da realidade, mas também, de um modo especial, as relações entre linguagem e tais coisas.

Como nos ensinou Rorty, existem muitos modos “de enunciar o que está acontecendo, e nenhum deles aproxima-se mais do que os outros da forma como as coisas são em si mesmas” (Rorty, 2005, p.VII). O que está em questão nessa perspectiva é a distinção entre aparência e realidade. Nem podemos, ao fim e ao cabo, chegar a uma compreensão do que é a coisa “em si mesma”, nem os vocabulários que possuímos são suficientes para uma “acurada descrição” das coisas.

A partir da “virada lingüística” abandona-se a pretensão de saber como o mundo é “realmente”. Por tal razão, as “verdades” que habitam o campo da educação são vistas como coisas deste mundo, modos de dizer que o campo do conhecimento pedagógico cunhou e que, portanto, não estão acima de qualquer possibilidade de dúvida. Assim, tais verdades ao não terem correspondência intrínseca com a realidade, precisam ser questionadas, desnaturalizadas, “desarmadas”. Do que se trata, ao pôr de manifesto tais formas de compreender a linguagem, é mostrar o caráter “terreno”, histórico, contingente daquilo que temos tomado como verdade. Se não existe uma noção absoluta de verdade, nem de correspondência, também a realidade não possui uma natureza intrínseca, absoluta, independente das descrições que dela se faz (Rorty, 2005).

Como espero ter explicitado esquematicamente acima, um dos aspectos distintivos da abordagem que aqui busco caracterizar é a sua extrema desconfiança acerca das concepções tradicionais de verdade. Como as verdades são terrenas, produto da invenção humana, postas em circulação através da linguagem, seu único meio de expressão, essas verdades devem ser sempre tomadas como provisórias e problemáticas

e assim dignas de serem “interpeladas”. E aqui talvez fosse interessante recordar as palavras de Michel Foucault (1996, p.9) em *A ordem do discurso*: “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”.

Nessa direção, pois, a pesquisa (que pratico, juntamente com muitos/as outros/as) é aqui significada como uma estratégia para produzir conhecimento, intrinsecamente comprometida em nos fazer entender as vicissitudes do tempo presente. Ela não está preocupada em saber *como as coisas realmente são*, não se interessa em responder perguntas pelo *que é, para quê, por quê*. As interrogações se fazem não em torno da verdade, mas de como algo passou a ser considerado verdadeiro. Assim, não interessam perguntas essencialistas que busquem compreensões “verdadeiras”, nem explicações causais dos fenômenos, mas entender como se constituíram certas formas de significar, de nomear que acabaram por delinear determinados modos de compreensão do fenômeno educativo em suas nuances que hoje colonizam as nossas formas de falar sobre o mesmo. O que cabe é tornar a linguagem um alvo de problematização, questionando “regimes de verdade” estabelecidos, raciocínios amplamente aceitos, modos de falar corriqueiros (Bujes, 2005), o que talvez esteja dentro do espírito do questionamento que nos foi oferecido por Foucault: “O que é filosofar hoje em dia, senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?”

Por que interessa à educação o estudo do poder?

Anteriormente a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir os fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos são administrados e ordenados como objetos de investigação todos os quais moldam e modelam aquilo para o qual se deve olhar e a forma como aquele olhar deve conceber as “coisas” do mundo. (Popkewitz, 1994, p.179)

Os estudos que realizo têm se caracterizado, ao longo dos últimos anos, por uma preocupação que poderia ser assim sintetizada: dedico-me, grosso modo, a estudar as relações entre infância e poder¹.

1 A trajetória da infância por estes tempos modernos é “um prato cheio” em termos de possibilidades de engendramento de novos problemas e objetos de pesquisa, na perspectiva que estou examinando. E aqui, à guisa de sugestão, vou levantar algumas possibilidades que as práticas (discursivas ou não) de governmentação em sua associação com as tecnologias, abrem como possíveis sendas de pesquisa. Esses temas foucaultianos me sugerem infinitas possibilidades de exploração em conexão com uma série de instrumentos legais recentemente promulgados no Brasil – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, o novo Código Civil – mas não precisamos nos ater a documentos dessa ordem. Por que não analisar como outras iniciativas amplamente

A longa vigência de uma visão acrítica do poder no campo da educação, especialmente naquelas experiências que tratam da infância menor talvez tenha sido um dos principais elementos a desencadear a minha insatisfação com a produção teórica corrente na área. Foi preciso que as minhas certezas, em relação ao que eu via como verdades desde sempre, passassem por um “rigoroso processo de questionamento e desestabilização, para que eu pusesse em xeque a minha trajetória de pesquisadora moderna e fosse buscar num outro campo teórico as ferramentas que me permitissem identificar *minimamente* o que me inquietava” (Bujes, 2002, p.14). Foi preciso também que eu enfrentasse uma provocação no sentido de desnaturalizar, desfamiliarizar, desterritorializar, levar ao estranhamento aquele corpo de certezas para que fosse capaz de perceber outras possibilidades de significar os sujeitos infantis e as práticas envolvidas com a sua educação.

Em uma fase inicial, os escritos de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*, levaram-me a entender o grande esforço da Modernidade em estabelecer uma sociedade da ordem, disciplinar, na qual se distinguia com grande ênfase a preocupação com as crianças pequenas. A idéia de que as instituições educacionais faziam parte de um *dispositivo* (como as prisões, os hospitais, as fábricas, os quartéis...) possibilitou-me colocar as creches e pré-escolas e as suas práticas numa rede de inteligibilidade e compreender como elas se organizaram para assenhorear-se do corpo infantil e torná-lo tanto um objeto do poder quanto do saber. A minuciosa pesquisa documental que informa aquela obra incitou-me a ampliar a aproximação com as suas idéias e fez com que me apercebesse da extrema produtividade de que se revestem alguns conceitos foucaultianos para entender o fenômeno da educação institucionalizada da infância.

disseminadas e de grande apelo estão centralmente comprometidas com a administração da infância? E aqui incluo alguns exemplos: as campanhas *Criança Esperança*, *Amigos da Escola*, *Família na Escola*, ou aquela veiculada pela RBS TV denominada *Os monstros*, cujo objetivo é o combate à violência contra as crianças. Mas não fiquemos apenas nessas “grandes” iniciativas. Podemos trabalhar mais especificamente com as tecnologias como montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios, espaços, orientados ao nível programático, em iniciativas muito mais circunscritas; analisando desde projetos pedagógicos para as instituições infantis, arquitetura escolar, orientação de programas de formação de professoras, até espaços infantis diversos, brinquedos, *games*, personagens de histórias televisivas, anúncios de moda infantil ou os modos de conduzir a rotina, organizar a “rodinha”, tratar da alfabetização, nas programações de creches e pré-escolas. Pelo que acabo de sugerir, existem inúmeras possibilidades de esquadriñar os modos como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis e as verdades que estão implicadas nessas estratégias que funcionam como meios para manter e colocar em operação os dispositivos de governmentação. Como entendo a Pedagogia como um campo regido por pressupostos sobre os sujeitos infantis, mas igualmente sobre práticas que se aplicam sobre eles, penso que tanto os discursos tradicionais dessa área como aqueles associados ao que chamamos de pedagogias culturais são um terreno fértil para delinear os nossos escolhas sobre o que investigar. (Bujes, 2005, p.195-196)

Estas foram, em largas pinceladas, alguns dos desencadeadores do meu fascínio pelas possibilidades que tal linha de teorização abria à minha atividade de pesquisadora.

A oportunidade de interrogar o como do poder, de mostrá-lo em operação, de problematizá-lo sem, necessariamente, me ver obrigada a oferecer alternativas que se lhe opusessem e a “desobrigação” de prescrever foram algumas facetas dessa perspectiva desancorada, assistemática, a-disciplinar, que me mais me fascinaram. O fato de Foucault não nos oferecer nem uma teoria, nem um método mas um modo de pensamento, uma certa forma de interrogar e um conjunto de estratégias analíticas de descrição fizeram com que eu me rendesse ao potencial de sua idéias para examinar o multifacetado campo da educação da infância. O mais desafiante, por certo, foi a introdução a um pensamento analítico, cuja adesão permanente a uma reflexão crítica racional, possibilitou-me não só ampliar mas exercer em outros limites minha capacidade de entendimento sobre o fenômeno da infância.

Assim, as investigações a que tenho me dedicado têm tratado de forma preferencial as relações entre infância e poder e os problemas que estão aí imbricados. E esta não é uma questão trivial, pois ela rompe com aquelas perspectivas identificadas com a idéia de um poder que reprime, que recalca, que sufoca. Não se trata, pois, de um poder que possui um centro identificável ao qual podemos e devemos nos opor, seja pelo efeito esclarecedor da tomada de consciência, seja pela resistência, seja pela força libertadora das lutas coletivas. Do que se trata é de outra compreensão do poder, o que situa os estudos que a ele se dedicam num outro lugar, com uma crença mais humilde ou menos arrogante em relação às grandes promessas do Iluminismo, às metanarrativas modernas, entre elas a do aperfeiçoamento da sociedade pela via da educação (Bujes, 2002).

Trata-se, é preciso referir, de um poder modesto, desconfiado, mas permanente, investido nas práticas mais corriqueiras, nas relações mais simples, nas condutas mais triviais: capilar, onipresente, insidioso. Essa forma de significá-lo tem me levado a discutir como as crianças são capturadas pelas suas malhas, como se dá a fabricação do sujeito infantil moderno, como operam as máquinas que se encarregam do governmentamento da infância². Esta discussão torna-se possível pelas relações que os estudos foucaultianos permitem estabelecer entre as noções de poder e de saber, ao mostrar como os saberes sobre a infância foram se constituindo como aparatos de verdade e, com seus sistemas

2 Na perspectiva em que se inscreve este trabalho, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governmentamento não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente, se referem, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, quando falamos das ações de governar não estamos nos referindo apenas às práticas que advêm

de enunciados verdadeiros, possibilitaram uma série de operações, de táticas, de manobras para produzir sujeitos de um certo tipo, entre eles os infantis.

Nessa perspectiva, os fenômenos relacionados à infância — suas identidades, os códigos que criam ou aos quais estão submetidas, as representações que dela fazemos — são tomados como construções sociais; são vistos também como produto de um lento e complexo processo de definição, entendendo-se que os significados do que é “ser criança” são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre ela.

Assim, os estudos que tenho empreendido têm sistematicamente colocado em questão concepções correntes de criança/infância/educação infantil. Têm a pretensão de problematizar, revisar e criticar de forma permanente e continuada o que tomamos como as “verdades do mundo” e colocam-se na linha de afirmar a impossibilidade de neutralidade ou de isenção daqueles que investigam, pois essas são pretensões descabidas, uma vez que somos parte daquilo que analisamos.

Tais estudos também têm se colocado como críticos daquelas marcas que Veiga-Neto (2004)³ coloca como pragas da Pedagogia moderna, a saber: o prescritivismo, o normativismo, o messianismo, o salvacionismo. Fazer pesquisa desse modo não supõe realizar apenas a crítica às opções práticas feitas pela Pedagogia, mas expor os seus modos de funcionamento, mostrar como o poder que ela detém engendra estratégias, põe em ação determinados mecanismos e táticas, vale-se de certas tecnologias, celebra alianças, faz funcionar arranjos sutis. Assim, as pesquisas que se apóiam numa teorização pós-estruturalista de inspiração foucaultiana – mas que não se restringem apenas à influência do filósofo francês –, como as realizadas por um grupo de professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, entre os quais me encontro, não pretendem oferecer alternativas pedagógicas à própria Pedagogia. O que buscam é valer-se da *caixa de ferramentas* que o arsenal teórico-metodológico oferece, para pensar a educação, na crença de que, ao tornar mais explícitas as formas como o poder produz, possibilitem desnaturalizar verdades e práticas longamente cultivadas, mostrando que “não apenas os modos de operar do poder devem ser objeto de uma anatomia política, mas igualmente as verdades que sustentam seu exercício” (Bujes, 2005, p.191). Não se trata de fazer a crítica pura e simples aos modos de operar da Pedagogia, mas de pintar-lhe um quadro mais realista, mostrando-

do moderno Estado de direito, mas de algo muito mais complexo, difuso mas enredado e não tão facilmente identificável, pois proveniente de muitos lugares e estabelecendo curiosas alianças. Utilizamos o termo *governamento* para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis.

3 Para uma interessante discussão sobre tais “pragas”, sugiro a leitura de *Algumas raízes da Pedagogia moderna* (Veiga-Neto, 2004), cf. referências bibliográficas.

a comprometida com as demais práticas sociais, jamais em posição de exterioridade em relação ao poder.

Assim, o engendramento de novos problemas e objetos de pesquisa, nessa perspectiva, visa, em última análise, que questionemos as nossas certezas, que nos interroguemos sobre modos de pensar a educação, suas práticas e seus sujeitos, que temos tomado como definitivos, verdadeiros, universais. E encerro com algumas palavras de Michel Foucault, escritas já ao final de sua vida, e que mostram seu compromisso permanente com a dúvida sistemática:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, *o descaminho* daquele que conhece? (Foucault,1998:13, grifo meu)

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33
- BUJES, Maria Isabel E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-198
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: _____ *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, v. 2.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- _____. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 281-304.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210
- RORTY, Richard. *Verdade e Progresso*. Barueri SP: Manole, 2005.
- VEIGA-NETO. Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, L. D. da; POLENZ, T. (org.) *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83

Apresentado em novembro/2007

Aprovado em novembro/2007

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAIO DE 2006 a DEZEMBRO DE 2006

Noções de contagens e medidas utilizadas pelos Guarani na Reserva Indígena de Dourados – Um estudo etnomatemático.

<p><i>Autor:</i> Vanilda Alves da Silva</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 19/06/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato (UNESP) Profª. Drª. Shirley Takeco Gobara (UFMS) Prof. Dr. Luis Carlos Pais (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho busca investigar as noções de contagem e medida utilizadas pelos indígenas Guarani nas Aldeias Bororó e Jaguapiru da Reserva Indígena de Dourados (RID), localizada na cidade de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Tem-se, por ponto de partida, as experiências de vida e a realidade do indígena, das quais buscou-se identificar as técnicas e habilidades práticas utilizadas por esse grupo, a fim de se conhecer sua maneira própria de matematizar, de modo específico, os métodos de contagem e de medida. Utilizou-se a Etnomatemática como referencial teórico e recursos metodológicos do tipo etnográfico como a observação participante e as entrevistas livres para a coleta de dados na RID, com os indígenas Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva. Verificou-se que, por necessidade de sobrevivência, os Guarani aprenderam a calcular como os não-índios, inclusive na adaptação e utilização dos padrões de medidas relacionados ao cultivo da terra. Assim, observou-se que eles utilizam alguns desses padrões de medidas na realização de suas atividades diárias. Percebeu-se, ainda, que, em razão dessas situações vividas pelos indígenas, fez-se necessário que adaptassem aos seus conhecimentos um pouco do conhecimento do não-índio, resultando nas noções de contagens e medidas que se observaram e que facilitam na realização das tarefas próprias da luta pela sobrevivência. Acredita-se que, mesmo se servindo da Matemática deles em seu cotidiano, contando ou medindo, os indígenas não esperam respostas ou soluções numéricas exatas. Suas respostas vão além dos números, pois envolvem valores culturais.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Contagem, Medida, Etnomatemática e Educação Indígena.</p>
--	--

As contribuições da psicologia da educação para a escola: uma análise das produções científicas da ANPED e da ABRAPEE

RESUMO

Autor:
Celiane Cosmo

Data da Defesa:
04/07/2006

Orientador:
Prof^ª. Dr^ª. Sonia
da Cunha Urt

*Banca
Examinadora:*
Prof^ª. Dr^ª. Vera
Maria Nigro de
Souza Placco
PUC/SP
Prof^ª. Dr^ª. Maria
de Lourdes
Jeffery Contini
(UFMS)
Prof^ª. Dr^ª.
Jucimara da Silva
Rojas (UFMS)

Conhecer a produção científica de uma área do conhecimento pode revelar tanto o acúmulo do que se tem produzido como identificar o que ainda é preciso percorrer para o avanço da área em questão. Uma das formas de se buscar esse conhecimento pode ser através da análise da produção científica disponível nos espaços de socialização dos saberes, como são os eventos científicos e as revistas especializadas. Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo identificar a presença de alguns elementos do conhecimento psicológico nas produções científicas sobre escola apresentadas no GT-20 - Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e nos artigos publicados na Revista Psicologia Escolar e Educacional, imprensa oficial de divulgação das produções da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no período de 1999 a 2003. A finalidade foi tornar evidente nessas produções a principal área de referência-Psicologia ou a Educação; os aspectos relacionados ao conhecimento psicológico, em particular, identificar as principais temáticas pesquisadas, as concepções de homem, os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento e as principais abordagens teóricas da Psicologia que subsidiaram essas produções, e alguns elementos formais como, os tipos de instrumentos utilizados para a coleta dos dados; os sujeitos pesquisados; as instituições pesquisadas e a abrangência geográfica em que a pesquisa foi desenvolvida. A pesquisa teve como pressuposto a análise documental, através da seleção, leitura e análise das produções. Inicialmente, foram levantadas todas as produções apresentadas no GT-20 da ANPED e todos os artigos publicados na revista da ABRAPEE do período demarcado pela pesquisa, totalizando 119 produções. Posteriormente, procederam-se as leituras na íntegra dessas produções e selecionadas aquelas que consideravam a escola como foco principal de investigação, o que reuniu um conjunto de 28 produções do GT-20 da ANPED e 24 artigos da revista da ABRAPEE, perfazendo 52 produções. Em seguida, as 52 produções foram categorizadas, tabuladas e analisadas. Esta pesquisa apresentou os seguintes resultados: nas produções do GT-20, as temáticas encontradas com maior frequência foram: Educação e subjetividade; desenvolvimento e aprendizagem; práticas pedagógicas; representações sociais; psicólogo na escola; e temas em Psicologia. Já nas produções da revista da ABRAPEE, as temáticas mais frequentes foram desenvolvimento e aprendizagem; temas em psicologia; testes psicológicos; e questões de saúde mental. Com relação às concepções de homem, aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e às principais abordagens teóricas que sustentaram essas produções, constatou-se que, tanto no GT-20 como na revista, predominaram estudos subsidiados pela concepção interacionista, especialmente, pela abordagem histórico-cultural, dado esse que pode servir como objeto de reflexão e aprofundamento através de novos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Educação; Produção Científica; Escola.

**Concepções de meio ambiente:
uma análise dessa temática com professores das séries finais do ensino
fundamental em escolas de Campo Grande/MS**

<p><i>Autor:</i> Mônica Cristine Junqueira Filho</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 31/07/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Marcelo Tadeu Motokane (USP) Prof^a. Dr^a. Angela Maria Zanon (UFMS) Prof. Dr. Onofre Salgado Siqueira (UFMS)</p>	<p align="center">RESUMO</p> <p>Este trabalho teve como objetivo investigar as concepções de meio ambiente de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental com as disciplinas de Ciências, Geografia, Matemática, História e Língua Portuguesa, em escolas de Campo Grande/MS. Buscamos explicitar a concepção de meio ambiente na visão de alguns teóricos, levando-se em conta seu aspecto interdisciplinar e sua importância enquanto tema transversal referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a coleta de dados utilizamos a técnica de entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram avaliadas através da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, em que as falas dos entrevistados foram classificadas em categorias. Ao término da pesquisa, evidenciamos que não existe um consenso por parte dos entrevistados, sobre o que seja meio ambiente; constatamos sim, que os professores apresentam uma concepção de meio ambiente voltada para a interação sócio-ambiental, uma vez que defendem a idéia de que o homem está incluído neste contexto, com todas as inter-relações aí existentes, o que vem a ser corroborado pelos referenciais apresentados nesta pesquisa e que consideramos importantes, haja vista a possibilidade de ao inserir a temática no cotidiano educacional o façam com essa perspectiva. Percebemos que há consciência de que o homem modifica o meio em prol de suas necessidades mas é preciso cuidar para que a exploração descontrolada não provoque danos irreversíveis. Verificamos que os professores, acreditam que o trabalho docente deva se dar de forma interdisciplinar, mas não o fazem porque o próprio sistema não oportuniza momentos de encontros entre estes profissionais e tampouco flexibiliza o volume de conteúdos a serem trabalhados. Contudo, inserem a temática meio ambiente em seus planejamentos, porém de forma desarticulada.</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Meio ambiente - Educação Ambiental - Interdisciplinaridade</p>
---	--

**O Exame Nacional de Cursos (Provão) na visão de dois partícipes:
Coordenadores e alunos do Curso de Administração de duas IES de
Campo Grande – MS, no período de 2001 a 2003.**

<p><i>Autor:</i> Eva Maria Katayama Negrisolli</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 18/08/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr David Victor-Emmanuel. Tauro (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB)</p>	<p align="center">RESUMO</p> <p>Esta pesquisa analisa um dos aspectos da Política Pública de Avaliação Institucional implantada pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, especificamente a do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, com base na percepção de dois partícipes envolvidos no processo: coordenadores e egressos do curso de Administração. Delimitou para estudo o período compreendido entre 2001 e 2003, por se constituir no período de maior concentração da aplicação do Provão nos cursos de graduação em Campo Grande. Este estudo procurou compreender os fatores históricos determinantes que levaram a implantação dessa política para a educação superior, tendo como referencial as obras, artigos e documentos oficiais identificados a partir da pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se no referencial teórico da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em Campo Grande-MS, em duas instituições de ensino superior, uma pública e uma privada, por meio de questionários encaminhados on-line aos egressos dos cursos de Administração (2001 a 2003), atingindo-se um percentual médio de 11,38% e a todos os coordenadores dos cursos, nesse período. As informações retratam a percepção que os envolvidos tiveram nesse processo, elementos essenciais para a compreensão do objeto em investigação. Na análise dos dados da pesquisa, verificaram-se os pontos de convergência e divergência entre os pesquisados, cujas respostas nos questionários nos deram indicativo dos pontos positivos e negativos do Provão na visão de seus partícipes, confrontados com os estudos dos teóricos que já haviam abordado essa temática. Outros caminhos podem ser apontados para novas investigações, a partir desta pesquisa.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional; Exame Nacional de Cursos; Política Pública</p>
---	---

**Entre amor e ódio:
Os dilemas da Educação Especial, no limiar do século XXI**

<p><i>Autor:</i> Rosely Souza Luiz Gayoso</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 21/08/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)</p> <p><i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Prof. Dr. Marcelo Tadeu Motokane (USP) Profª. Drª. Alexandra Ayache Anache (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;">RESUMO</p> <p>O objetivo desta dissertação é analisar o imaginário que perpassa a educação especial, tendo como fonte de pesquisa as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, bem como, os mecanismos de defesa na constante “recusa” dos professores das classes comuns do ensino regular que recebem este grupo. Buscou-se também aporte na psicanálise para focalizar o inconsciente e as imagens cristalizadas pelo preconceito no decorrer da história, que inevitavelmente clareiam estes motivos de “recusa”, que inicialmente acontecem com os pais, depois na escola e sociedade. As dificuldades das pessoas com deficiência frente as suas próprias limitações foram pontuadas. Analisaram-se também os processos segregadores existentes e algumas considerações relativas ao movimento inclusivo são indicadas. A metodologia utilizada consistiu na análise descritiva dos dados coletados a partir da coleta bibliográfica e documental acerca do tema e objeto. Os dados indicam que os dilemas da inclusão de todas as crianças não são apenas problemas técnicos ou tecnológicos. Tanto professores quanto crianças, tanto a burocracia educacional quanto às famílias, tanto as instituições sociais que fazem as políticas públicas quanto às instituições do mercado são responsáveis para a situação atual e sua eventual transformação. Sabe-se, por enquanto, que os direitos delegados pelas políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais não efetivam verdadeiramente, nem tão pouco proporcionam sua participação social dificultando sobremaneira sua construção psíquica.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Escola: imaginário social: educação especial; Castoriadis</p>
--	---

**Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída:
O sentido do cuidar e do educar universidade**

<p><i>Autor:</i> Leusa de Melo Secchi</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 24/08/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Drª. Ordália Alves de Almeida (UFMS)</p> <p><i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Profª. Drª. Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) Profª. Drª. Sônia da Cunha Urt (UFMS) Profª. Drª. Ângela Maria Costa (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;">RESUMO</p> <p>Nesta pesquisa refleti sobre as funções da Educação Infantil em destaque na atualidade: o cuidar e educar. O meu objetivo foi caracterizar as funções básicas formalizadas na legislação nacional, analisar as funções incorporadas pela Educação Infantil ao longo do desenvolvimento da humanidade e revelar como as concepções educar e cuidar estão sendo compreendidas na educação das crianças de quatro a seis anos. Para atingir esse objetivo, percorri dois caminhos simultaneamente: fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, busquei informações sobre os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, para entender a natureza desse desenvolvimento e refletir sobre as concepções de educação, cuidado, criança, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Por outro lado, realizei um trabalho de observação das práticas pedagógicas da Educação Infantil nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande (MS), em turmas de crianças de 5 e 6 anos. Sustento a hipótese de que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e que pode articular cuidado e educação, garantindo às crianças conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, sem promover uma escolarização formal antecipada nem tampouco assistencialista. Os estudos e análises realizadas possibilitaram algumas conclusões: a criança tem sido concebida como sujeito puramente escolar, abstrato e a-histórico, o que vem efetivando um conceito restrito e distorcido das funções da Educação Infantil e do papel da professora, uma vez que a Educação Infantil vem assumindo o modelo escolar do Ensino Fundamental, portanto, entendida como um período preparatório para outras etapas da vida escolar. Contraopondo-se a essas concepções, fui buscar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos para um trabalho com sentido e significado na Educação Infantil, no período de cinco e seis anos, concebendo o sujeito-criança com infinita potencialidade de desenvolvimento e aprendizagem, a professora como parceira mais experiente, interventora e articuladora das relações das crianças no acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Criança. Cuidar. Educar.</p>
--	--

A Implantação do PDE e sua consolidação em Mato Grosso do Sul no período de 1998 a 2005

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Lílian Beatriz Daróz Pinto de Arruda Sodré</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 28/08/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr^a. Ester Senna (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) Prof^a Dr^a Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p>	<p>O objeto deste estudo é a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sua consolidação no estado Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, objetivou-se analisar quais foram os móveis determinantes que levaram a sua implantação, como também, quais contribuições trouxe à política educacional de Mato Grosso do Sul. O PDE é um dos programas do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que propõe organizar a gestão da escola para melhorar a esfera pedagógica, sob a metodologia do planejamento estratégico, possibilitando o recebimento de recursos para sua execução. Para esta análise, considerou-se como recorte temporal o período de 1998 a 2005. Buscou-se compreender esse processo à luz da autonomia, gestão democrática e descentralização, sem desconsiderar as contradições inerentes ao mundo capitalista atual. Fundamentou-se, este estudo, em autores que discutem o capitalismo, o sistema educacional, a participação do Banco Mundial nas questões educacionais e as teorias administrativas que influenciam a gestão educacional. Esta pesquisa foi realizada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SED, por meio de análise documental e entrevistas, no sentido de compreender os nexos que resultaram na implantação e na permanência do PDE. Observou-se que o PDE impôs sua metodologia por meio de acordos de empréstimos não sendo esta, porém, acatada por todos os setores da SED, evidenciando, com isso, que ocorre no âmbito da SED uma desarticulação do PDE com os setores que atendem ao Ensino Fundamental, o que inviabiliza as discussões e reflexões que poderiam levar à compreensão do papel da educação nesta sociedade capitalista e, por conseguinte, à sua transformação.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), políticas educacionais, Mato Grosso do Sul</p>

Políticas Públicas Educacionais: Possibilidades e limites no atendimento educacional do educando com deficiência mental severa - Campo Grande / MS - período de 1980 a 2004

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Eray Prouença Muniz</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 25/10/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Lea deLourdes Calvão da Silva (UFF) Prof^a. Dr^a. Monica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS) Prof. Dr. Onofre Salgado Siqueira (UFMS)</p>	<p>Esta pesquisa tem como objeto de estudo as Políticas Públicas Educacionais e o atendimento educacional do educando com deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS), no período de 1980 a 2004. Estabeleceu como objetivo geral analisar as possibilidades e os limites dessas políticas em relação ao atendimento educacional público para os educandos objeto de estudo desta pesquisa. Justifica-se pela relevância social para o atual momento histórico, no qual se discute a amplitude da proposta da Educação Inclusiva na sociedade capitalista, especialmente quando parece se constatar a ausência dessa população na rede pública de ensino e, também, devido à escassa produção de literatura, destinada a esses educandos. Os dados foram analisados sob o olhar das categorias: Estado, Políticas Públicas, Educação, Educação Especial e Inclusão em concomitância com a legislação pertinente. Os resultados levaram à constatação que o processo educacional público para a população objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, para os educandos que requerem atenção individualizada e ajuda dos apoios intensos e contínuos, pouco avançou em relação à proposição inicial apresentada nos anos de 1960 e 1970. Esse fato parece revelar as limitações do próprio sistema capitalista que respalda o sistema educacional brasileiro nesta sociedade. Os procedimentos metodológicos consistiram no levantamento bibliográfico em fontes primárias e secundárias, dissertações e teses; contactou-se com Gestores dos Órgãos responsáveis pela Educação Especial do Estado, do Município e da Rede Privada; visitou-se Escolas da Rede Estadual com o intuito de conhecer como se efetiva o processo de escolarização para esses educandos nessa Rede. E, algumas considerações foram apresentadas.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação; Deficiência Mental; Deficiência Mental Severa; Déficit Cognitivo Acentuado; Inclusão Educacional; Escolarização.</p>

A disciplina Educação Física no Maria Constança: Expressões da Cultura Escolar no período de 1954 - 1964

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Paulo Henrique Azuaga Braga</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 01/12/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFPR) Profª. Drª. Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p>	<p>Nesta dissertação pretende-se responder a pergunta: como a disciplina Educação Física se configurou no colégio Maria Constança e contribuiu para as expressões da cultura escolar, no período de 1954 a 1964? Sendo o objetivo geral, compreender e explicar como se deu a construção dessa disciplina e quais foram às estratégias utilizadas por ela para sua manutenção no currículo. Para tanto foi levantada uma hipótese que nos orienta e que está assentada na idéia de que o espaço e o tempo escolar do/no Maria Constança, contribuíram para o fortalecimento do prestígio dessa disciplina em relação às outras. Para aprofundar análises nessa hipótese, estabelecemos como recorte temporal os períodos de 1954 por constituir-se no início do funcionamento da escola em um edifício projetado por Oscar Niemeyer, e 1964 que além de ser o ano do Golpe Militar é também o último ano em que conseguimos coletar as fontes utilizadas neste estudo. Essa pesquisa foi realizada no arquivo da própria escola, por meio da seleção, estudo e análise de documentos anexados em Livros Relatórios dos anos de 1950 a 1964, tais como: atas, relatórios, memoriais, fichas funcionais de professores(as), ofícios recebidos e expedidos; bem como outros documentos avulsos. Ao considerarmos que a escola é formada por espaço fechado, tempo escolar e um sistema de transmissão de saberes, intimamente ligados ao funcionamento disciplinar, encontramos no Maria Constança no cruzamento de sentidos atribuídos ao esporte, a competição, aos desfiles e aos espetáculos, uma tentativa, de sucesso, da/na manutenção e do/no fortalecimento dessa disciplina escolar. Finalizando, podemos indicar que nesse cruzamento as expressões da cultura escolar operaram a construção de uma outra expressão de cultura, qual seja, a cultura escolar do esporte.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Disciplinas Escolares – Educação Física – Cultura Escolar</p>

Formação Continuada: O Programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Rosângela de Fátima Cavalcante França</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 10/02/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Leny Rodrigues Martins Teixeira(UFMS) Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p>Este estudo sobre a capacitação dos professores que participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) teve como objetivos: analisar com base nos relatos dos professores o seu processo de formação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), verificando seus efeitos na prática pedagógica; analisar por meio dos relatos dos professores, as necessidades/dificuldades intra e extras-escolares que estes enfrentaram para operacionalizar as orientações do PROFA; conhecer os aspectos intervenientes vivenciados pelos professores cursistas durante o processo de capacitação; investigar quais os fatores que de forma positiva ou negativa interferiram na ação dos formadores no decorrer do processo de capacitação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. O lócus do estudo foi 11 escolas pertencentes à rede estadual do município de Porto Velho-RO. Foram sujeitos da investigação 23 professoras que participaram do PROFA em 2001 e 2002 e que ainda estavam atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental e 3 formadoras do referido Programa. A investigação deu-se por meio de dois instrumentos: questionário e entrevista semi-estruturada e gravada. A análise dos dados possibilitou a construção de categorias como: Motivação, Processo de Formação e Mudanças. Os resultados apontaram que ocorreram mudanças relacionadas às práticas em sala de aula e às concepções e atitudes dos professores, porém, estas foram pontuais e não substitutivas, portanto não houve quebra do modelo convencional de alfabetização, para o modelo metodológico de resolução de problemas trabalhado no PROFA, o que indica a necessidade de uma mobilização nas escolas, no sentido de um processo cooperativo e permanente para garantir a incorporação gradual e a concretização plena das mudanças esperadas e para que essa ação formativa não se torne mais uma formação estanque como muitas vezes tem acontecido.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; Prática pedagógica.</p>

Política de Educação Continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das Redes Municipal e Estadual de Ensino no Município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Alessandra Bertasi Nascimento</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 11/12/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Dr.ª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto (USP) Profª Drª Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS)</p>	<p>A presente pesquisa visa analisar a política de educação continuada, delineada nas ações de formação de professores das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno – RO. Especificamente as ações do/no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente os com deficiência, incluídos em classe comum. Diante disso, tenta recuperar os conteúdos formativos em educação especial e educação inclusiva, desenvolvidos nas ações desencadeadas no período de 1996 a 2005. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa, fundamentada em concepções crítico-dialéticas, para dar forma aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussão envolvidas; análise documental para levantamento das ações efetivadas e materiais utilizados e aplicação de questionários em amostra selecionada composta de 44 profissionais (professores e integrantes da equipe técnico-pedagógica) de 16 escolas públicas da zona urbana do município. Com isso, objetivamos analisar, no âmbito das redes de ensino, as ações públicas do Estado de Rondônia, voltadas para a educação continuada, bem como mapear os conteúdos e fundamentos sobre educação especial e educação inclusiva. Em conclusão, apontamos que as ações de educação continuada de professores pautadas na educação especial revelaram a manutenção do modelo integracionista, deixando à margem as propostas de educação inclusiva para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e educação para todos com qualidade.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas em Educação, Política de Educação Continuada no Município de Pimenta Bueno (RO), Formação de Professores em Educação Especial.</p>

A gênese e os movimentos da Universidade: da construção da inteligência da sociedade à reprodução de profissionais para o mercado

RESUMO	
<p><i>Autor:</i> Denise de Ávila Xavier</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 11/12/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Drª. Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS) Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p>Este relatório é decorrência de pesquisa de mestrado desenvolvida na área de educação, em que se focalizou - A Gênese e os Movimentos da Universidade: - da Construção da Inteligência da Sociedade à Reprodução de Profissionais para o Mercado, temática que, apesar da relevância de que se reveste, evidencia que a preocupação de uma parcela da sociedade com a questão universitária brasileira ocorre tendo em vista a expansão exponencial do sistema de educação superior, embora essa demanda incontida traduza anseios e expectativas de mobilidade social acarretando diferenças entre Universidade versus Ensino Superior. O objetivo principal buscou compreender, ao longo do processo histórico, entre os termos supra-estruturais da sociedade burguesa, a origem da Universidade e das corporações universitárias, para que melhor se possa entender o significado e a função da Universidade atual, por meio das Instituições de Ensino Superior. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, sendo efetuadas diversas análises e pontos de vista sobre a temática do estudo, além de análise documental. O estudo mostra que as transformações que acontecem de forma cada vez mais rápida e acelerada, em todas as dimensões, política, econômica, social e científica, provocam repercussões nas organizações, sobretudo na Universidade que, por seu caráter milenar e pelas suas funções de produção e disseminação do conhecimento, procura adaptar-se e, ao mesmo tempo, interferir nos vários aspectos desse processo, por meio da formação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Sociedade; Ensino superior.</p>

Crítérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5, margem 2,5 cm através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, a Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / CCHS / UFMS
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Fone: (67) 3345-1716
e-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / CCHS / UFMS
Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618
e-mail: fabiany@uol.com.br