

LES

ISSN 1518-0743

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 22 | n. 36 | jan./jun. | 2017



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha
Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | Campus MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | Luis Carlos Sales
Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho
Vice-Coordenadora | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Neide Cavalcante Guedes

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra –Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPI/CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 22 | n. 36 | jan./jun. | 2017

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2017.2236p436>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 22, n. 36, jan./jun. 2017.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Editora Responsável Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Neide Cavalcante Guedes

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 22, n. 36 (2017) – Teresina: Ed. UFPI, 2017 – 436p.
Desde 1996

Periodicidade semestral
(jan./jun. 2017)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br Web: <http://www.ufpi.br>
Versão eletrônica: <http://www.ufpi.br/ppged>

Artigos

As influências do ENADE na prática docente: um estudo em cursos superiores de Administração em Santos/SP | 17

Martins Leandro Gonçalves
Paulo Angelo Lorandi

Políticas públicas que engendram a gestão democrática da educação e mecanismos de controle | 50

Flávio Caetano da Silva
José Ricardo Batista

Formação continuada de professores: o que muda com a implantação de 1/3 da carga horária docente semanal para atividades extraclasse no espaço escolar? | 76

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira

A formação continuada de professores que atuam no proeja no contexto do IFMA sob a óptica da coordenação pedagógica | 97

Suzana Andréia Santos Coutinho
Lélia Cristina Silveira de Moraes

Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do PISA | 125

Nemone de Sousa Pessoa
Jovina da Silva

Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educarem direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões | 157

Maria do Socorro Borges da Silva

Tarô do aprender em movimento: confetos produzidos por jovens skatistas do litoral do Piauí | 185

Krícia de Sousa Silva
Shara Jane Holanda Costa Adad

A polifonia presente nos enunciados produzidos nos discursos de sala de aula | 206

Márcia Helena Sawaia Guimarães Rostas
Maria Regina Rosa Lima
Leandro Haerter

A escola como ambiente acolhedor no processo de reconstrução social-afetiva de crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar | 234

Sherlon Cristina De Bastiani
Maria Teresa Ceron Trevisol

Ações afirmativas e imprensa no Brasil: um estudo a partir da revista Veja | 262

Renato Nésio Suttana
Cleyton Pereira Lutz

A formação de professores em exercício na UEMANET: percepções dos alunos do Curso de Pedagogia no polo de Coelho Neto-Maranhão | 291

Jonilson Costa Correia
Ana Carla Vale Lago

Tristeza de docentes em contexto de violências entre discentes na escola | 315

Ana Paula dos Santos Silva
Fernando César Bezerra de Andrade

Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento | 344

Adelar Aparecido Sampaio
Claus Dieter Stobäus

Etnomatemática e indisciplina: perspectivas na/para formação de professores indígenas nos Estados do Tocantins e do Amazonas | 379

Elisângela Aparecida Pereira de Melo
Gerson Ribeiro Bacury

Resenha

Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios | 415

Rosangela Fritsch

Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 427

Permuta | 435

Assinatura | 436

Articles

The influence of ENADE in teaching practice: a study of Administration courses in Santos/SP | 18

Martins Leandro Gonçalves
Paulo Angelo Lorandi

Public policies as part of education democratic management and mechanism of control | 50

Flávio Caetano da Silva
José Ricardo Batista

Teachers' continuing training: what has changed since the implementation of 1/3 of the weekly school syllabus to extra-class activities at school? | 77

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira

The continuing education of teachers that work in proeja in the context of IFMA under the optics of educational coordination | 98

Suzana Andréia Santos Coutinho
Lélia Cristina Silveira de Moraes

Educational management in Piauí and the use of PISA results | 126

Nemone de Sousa Pessoa
Jovina da Silva

Among the abyssal lines of thought and training, thinking education practices in human rights which cross the wall of violence and exclusion | 158

Maria do Socorro Borges da Silva

Learning of tarot in movement: confects produced by young skaters in the beach coast of Piauí | 186

Krícia de Sousa Silva
Shara Jane Holanda Costa Adad

The polyphony present in the enunciation produced in the classroom speeches | 207

Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas
Maria Regina Rosa Lima
Leandro Haerter

School as a welcoming place in social and affective process of reconstruction of children and adolescents with no familiar bond | 235

Sherlon Cristina De Bastiani
Maria Teresa Ceron Trevisol

Affirmative action and press in Brazil: a study from Veja weekly | 263

Renato Nésio Suttana

Cleyton Pereira Lutz

Teachers' education at uemanet: perceptions of the Pedagogy students at Coelho Neto Campus, in MA | 291

Jonilson Costa Correia

Ana Carla Vale Lago

Teachers' sadness in context of violence among students at school | 316

Ana Paula dos Santos Silva

Fernando César Bezerra de Andrade

Teacher malaise elements in academic education and early teaching: potential sources, consequences and confronting strategies | 345

Adelar Aparecido Sampaio

Claus Dieter Stobäus

Ethnomatematics and indiscipline: perspectives on/for training indigenous teachers in States of Tocantins and Amazonas | 380

Elisângela Aparecida Pereira de Melo

Gerson Ribeiro Bacury

Review

Education systems: conceptions, tensions, challenges | 415

Rosangela Fritsch

Submission instructions. Rules for collaboration | 431

Exchange | 435

Signature | 436

Editorial

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação-CCE/UFPI, em vista de seu projeto de veicular a produção científica, de interagir com a comunidade acadêmica, no sentido de contribuir com a constituição de redes de pesquisa, apresenta sua edição nº 36, mantendo-se fiel a sua natureza e finalidades, reúne uma diversidade de temas, que concorrem para divulgar, assim como propiciar maior visibilidade ao campo da educação, em particular, no que concerne às Políticas Educacionais, Diversidade Cultural, Violência na Escola e Cultura de Paz.

A presente edição encontra-se organizada em 14 artigos e 01 resenha, nominados e descritos a seguir. Abre-se com o texto de Martins Leandro Gonçalves: “As influências do ENADE na prática docente: um estudo em cursos superiores de Administração em Santos/SP”, desenvolvido com apoio/suporte da Análise Sociológica do Discurso (ASD), traz resultados de pesquisa que analisa a influência do ENADE, na prática docente universitária em IES privadas, mostra percepções que esses professores têm acerca da influência dos sentidos advindos do ENADE, a exemplo de modificações no formato de questões e avaliações para adequação ao modelo proposto pelo exame, ressaltando que o objetivo não foi avaliar se o ENADE é bom ou ruim para as IES, mas detectar se esta avaliação influencia nas práticas docentes.

Flávio Caetano da Silva e José Ricardo Batista, no texto “Políticas Públicas que engendram a gestão democrática da Educação e mecanismos de controle”, focalizam a temática do controle social sobre a educação, no escopo de gestão democrática; analisam aspectos legais relacionados ao direito à educação, incluindo financiamento público, trazendo para o debate e para exame de concepções conceitos como *accountability*, uma categoria teórica advinda do campo empresarial.

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira apresenta o texto “Formação continuada de professores: o que muda com a implantação de 1/3 da carga horária docente semanal para atividades extraclasse no espaço escolar?”, como um recorte de estudo que discute a formação continuada de escolas de ensino médio do estado do Ceará, que analisa o aumento de horas extraclasse, notadamente “[...] em relação ao impacto que esse acréscimo de carga horária [...]” representa na formação docente, o que, segundo a autora, leva à pressuposição de que a escola é o principal cenário de formação continuada desse grupo de professores.

Em pesquisa qualitativa, que analisa a formação continuada de professores no PROEJA, tendo como interlocutores coordenadores pedagógicos do Curso Técnico e Agropecuário, Suzana Andréia Santos, em seu texto “A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do IFMA sob a óptica da Coordenação Pedagógica”, constata a importância da formação continuada como reforço à prática educativa, sempre mais aprimorada e como importante componente para a qualificação profissional do professor que ministra aula no PROEJA, portanto, como condição essencial para atuação no programa em referência.

Nemone de Sousa Pessoa e Jovina da Silva, em estudo intitulado “Gestão educacional no Piauí e o uso dos resultados do PISA”, no estado do Piauí, investigaram o processo educativo vigente por meio de avaliação comparada e mediante a compreensão de “[...] que avaliações padronizadas em larga escala constituem, na atualidade, forte instrumento para a mobilização de políticas e/ou de projetos que vislumbram melhoria de indicadores educacionais”, incluindo, dentre outros aspectos, modelos que merecem ser adotados pela gestão educacional local, tendo em vista a melhoria da qualidade social da educação piauiense.

Maria do Socorro Borges da Silva, no artigo “Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educar em Direitos Humanos que atravessem o muro das violências e

das exclusões”, analisa a epistemologia do pensamento cartesiano com viés excludente para por em realce efeitos desta corrente de pensamento na interface com sua trajetória formativa, perspectivando compreender o pensamento abissal como uma vertente epistemológica moderna, como afirma que seu “[...] texto desafia pensar novas práticas de educação em direitos humanos que priorizem micropolíticas[...]”.

O artigo “Tarô do aprender em movimento: confetos produzidos por jovens skatistas do litoral do Piauí”, de Krícia de Sousa Silva e Shara Jane Holanda Costa Adad, descreve e analisa dados produzidos por meio da técnica sociopoética, a partir do seguinte problema: quais os confetos (conceito + afeto) produzidos pelos skatistas de Luís Correia-PI acerca do aprender na relação com o movimento? Para as autoras, as análises empreendidas trazem, entre outros aspectos, reflexões sobre o aprender na incerteza; um movimento de constatação e descontração de saberes na cidade em decorrência da prática desse esporte, o que implica abertura de novos cenários da aprendizagem, experiências inovadoras e transformação de espaços educativos.

Questões relativas a enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem de alunos de um curso Técnico em Eletrônica, apoiadas teoricamente na polifonia discutida por Bakhtin e Vygotsky, representam o foco do artigo denominado “A polifonia presente nos enunciados produzidos nos discursos de sala de aula”, de autoria de Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas; Maria Regina Rosa Lima; e Leandro Haerter, que apresenta análise de dados resultante de pesquisa empreendida, sinalizando acerca da relevância da comunicação entre professor e aluno, destacando-se, entre outros elementos: a necessidade de um código linguístico compartilhado para que, concretamente, haja a produção de sentidos e significados nos enunciados.

Sherlon Crostoma de Bastiani e Maria Teresa Ceron Trevisol analisam o papel/lugar da escola como um dos ambientes acolhe-

dores de crianças e adolescentes em situação de vínculo familiar, no texto intitulado “A escola como ambiente acolhedor no processo de reconstrução social-afetiva de crianças e adolescentes em situação de desvínculo familiar”, fruto de pesquisa qualitativa que objetiva compreender elementos que propiciam prever, organizar e implementar propostas que tenham como foco promover melhorias no ensino e no trabalho escolar.

O artigo denominado “Ações afirmativas e imprensa no Brasil: um estudo a partir da Revista Veja”, desenvolvido por Renato Nésio Suttana, analisa, em três reportagens, como a Revista Veja aborda questões relativas às ações afirmativas nas universidades, no que diz respeito ao ingresso no ensino público brasileiro, à frequência com que este tema é abordado, assim como ao posicionamento argumentativo dos articulistas e, ainda, “[...]uso de fontes e citações, instrumentos de persuasão e associação de imagens [...]”.

Jonilson Costa Correia e Ana Carla Vale Lago, no artigo “A formação de professores em exercício na UEMANET: percepções dos alunos do Curso de Pedagogia no Polo de Coelho Neto – MA”, apresentam resultado de pesquisa que investigou acerca da percepção que os alunos do Curso de Pedagogia a distância, de três Municípios Maranhenses, têm sobre a contribuição que o referido curso pode oferecer, a sua trajetória formativa e a sua prática docente, considerando que esses interlocutores já exerceram a docência efetivamente.

Questões envolvendo discussões e análises acerca das temáticas tristeza docente, violência na escola, mal-estar docente, entre outras, integram dois artigos desta edição. No texto “Tristeza de docentes em contextos de violências entre discentes na escola”, é o título de artigo desenvolvido por Ana Paula dos Santos Silva e Fernando César Bezerra de Andrade, que analisam, com base na Teoria Walloniana, sobre campos funcionais e causas da tristeza docente, apontada dentre os resultados emoções negativas presentes no contexto da violência escolar, inclusive na sala de aula.

No segundo, sob a denominação “Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da Docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento”, Adelar Aparecido Sampaio e Claus Dieter Stobäus relatam os desafios pessoais e acadêmicos de professores vivenciados até o estágio final da licenciatura e início da carreira docente, situações que acentuam a dificuldade em lidar com as adversidades na escola, a desmotivação do alunado para aprender, reduzindo apoio pedagógico, tendo como consequência do mal-estar docente condição que comprova a atuação do professor.

O artigo produzido por Elisantela Aparecido, sob o título “Etnomatemática e indisciplina: perspectivas na/para formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e do Amazonas”, resulta da experiência profissional de seus autores com o emprego de jogos e outras práticas sociais desenvolvidas junto a professores indígenas, dos Estados do Tocantins e Amazonas, que ensinam matemática.

A presente edição traz como encerramento a resenha produzida por Rosangela Fritsch, tendo como referência a obra “Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios”, uma coletânea organizada por Donald Bello de Souza, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Rosimar de Fátima Oliveira e estruturada em 2 (duas) partes: Parte I – Estudos relacionados a concepções sobre sistemas nacionais de educação; Parte II – Desafios dos sistemas municipais de ensino. No conjunto, trata-se de uma obra que discute como tema central os referidos sistemas, perspectivando subsidiar e implementar o debate em torno do Plano Nacional de Educação, bem como de um representativo grupo de políticas públicas de qualidade social.

Pelo que foi apresentado a coletânea constitui-se numa obra que traz com excelente qualidade um panorama de políticas educacionais e abordagens teórico-conceituais e teórico-práticas que orbitam sobre a temática central Sistemas Educacionais: concepções, tensões e desafios. A leitura da mesma em muito pode con-

tribuir estudos e debates de estudiosos, educadores e interessados na educação.

Como nota final, sublinhamos que os autores dos artigos e da resenha mostram-se preocupados com a qualidade e com a excelência da educação e que seus escritos, certamente, oportunizarão ao virtual leitor possibilidades e perspectivas de aprofundar e ampliar a temática, confrontando-a com a realidade circundante.

Seja muito bem-vindo à leitura dos textos desta edição da revista LES, que convidam à reflexão...

Comitê Editorial

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 22 | n. 36 | jan./jun. | 2017

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2017.2236p436>



As influências do ENADE na prática docente: um estudo em cursos superiores de Administração em Santos/SP

MARTINS LEANDRO GONÇALVES

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Professor da Esamc Santos e Unip Santos.

PAULO ANGELO LORANDI

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Unisantos. E-mail: lorandip@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na prática docente universitária. Visa assim compreender, com uma interpretação sociológica, e dentro do contexto das IES privadas, as principais influências que o ENADE pode trazer para a prática docente universitária, na percepção dos professores pesquisados, expondo a percepção e o entendimento destes sobre o exame e ainda analisa o que estes têm sentido e alterado às suas práticas, em decorrência desta avaliação externa. Selecionaram-se quatro IES privadas localizadas na cidade de Santos SP para serem pesquisadas. Os docentes participantes atuam no curso superior em administração de suas respectivas instituições. Dias Sobrinho, Sguissardi e Boaventura Santos referenciam o contexto universitário brasileiro relatado. A análise sociológica do discurso (ASD), baseada em Ibáñez e Ruiz Ruiz, foi escolhida como técnica de análise. Os conceitos de *ethos*, *habitus*, campo e violência simbólica de Bourdieu contribuíram na análise realizada nesta pesquisa, buscando melhor compreender as falas e as ações sociais do contexto exposto. Os resultados mostram algumas das percepções que os investigados possuem sobre as influências sentidas provenientes do ENADE, dentre elas destacam-se: modificações no formato de questões e avaliações para adequação ao modelo proposto pelo exame; e ainda mudanças nos planos de ensino e nos conteúdos programáticos por conta desta avaliação. Questiona-se sobre a efetividade do ENADE para além dos fins quantitativos. Não se objetiva concluir, simplesmente, se este modelo avaliativo é bom ou ruim para as universidades ou os docentes envolvidos, mas sim apresentar que esta avaliação traz influências nas práticas docentes.

Palavras-chave: Docente universitário. Formação docente. Ensino superior. Práticas pedagógicas.

The influence of ENADE in teaching practice: a study of Administration courses in Santos/SP

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the influence of the “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (ENADE) in professors’ pedagogical practice. Thus, it aims to understand, in the sociological perspective, and in the context of private institution, the main influences ENADE can bring to the professor pedagogical practice, according to the participants of the research, exposing their perception about the exam. It also analyzes what they have felt and what they have changed in their practices for this external evaluation. Four private higher education institutions, located in the city of Santos SP, were selected to be surveyed. The Administration professors of these institutions were the participants of the study. Dias Sobrinho, Sguissardi and Boaventura Santos are the references about the Brazilian higher education context reported here. The sociological discourse analysis (SDA), based on Ibáñez and Ruiz, was chosen as the analysis technique. The concepts of ethos, habitus, field and Bourdieu’s symbolic violence contributed to the analysis presented in this study, in order to understand the speech and the social actions of the exposed context. The results show some of the professors’ perceptions about the influences of ENADE as changes in the questions layout and evaluation to fit the exam model; and also changes in their teaching plan and course contents on account of this evaluation. ENADE’s effectiveness, beyond the quantitative purposes, is questioned. The objective of this study is not to determine if this evaluative model is good or bad to the universities or to the professors involved, but to present the influence this assessment brings to the professors’ pedagogical practices.

Keywords: Professor. Teacher education. Higher education. Pedagogical practices.

Introdução

O docente, seja ele de qual nível for, lida todos os dias com pessoas das mais diferentes culturas e formações. E ele próprio é forjado ao longo da vida por uma série de conhecimentos e vivências acumuladas. Desde a década de 80 surgiu o movimento de reconhecimento e pesquisa dos saberes específicos da profissão docente, que são desenvolvidos no cotidiano do ambiente de

trabalho, tanto quanto no processo de formação específica para a profissionalidade. O docente universitário, por sua vez, não é diferente dos demais, embora haja um conjunto de saberes específicos para o nível superior. Contudo, nos últimos anos, o seu ambiente social vem passando por diversas mudanças. O processo avaliativo pelo qual as universidades brasileiras vivem trazem em seu bojo uma série de modificações na organização acadêmica e, conseqüentemente, acarretando em reflexos na prática docente.

Como fruto de uma pesquisa acadêmica, este artigo tem por objetivo analisar e expor algumas das influências do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) na prática docente universitária. Questiona-se de que maneira os professores do Ensino Superior modificam, ou não, suas ações acadêmicas, dentro e fora da sala de aula, por conta deste modelo avaliativo.

Considerando o mundo social no qual o professor e a universidade se encontram, surge a possibilidade de se realizar as mais diversas análises sobre os fios que entrelaçam esses personagens. Torna-se possível todo um conjunto de indagações e conjecturas sobre as possibilidades de inter-relacionamento entre essas partes.

Mas o docente universitário vive em um contexto de constantes mudanças, nos quais nem sempre elas são claras e trazem os resultados esperados. O pesquisador deve buscar o olhar de quem vive essa realidade, analisando e ponderando o que de fato acontece. Assim, o investigador busca entender o que ocorre na realidade dos fatos. A imprensa expõe o que é mais atrativo. As pessoas conversam e debatem o que é mais corriqueiro.

Bourdieu (1989) explicou que ao pensar o mundo social “[...] nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças [...]”, tendo em vista a força do que já está construído. A ruptura pode ser entendida como uma “conversão de olhar” e não necessariamente a construção de um “novo homem” por uma visão sociológica. Contudo, a verdadeira conversão é obtida com uma “revolução mental”, ou seja, uma mudança de visão rompendo com o pré-construído. A completa verdade do mundo social é formada

pelas verdades objetivas e subjetivas. Debaixo da intenção declarada, o analista procura a intenção objetiva escondida, o “querer-dizer que é denunciado no que ela declara”.

Contextualização e referencial teórico

As pressões para as transformações na formação docente serão incorporadas em maior ou menor grau, sempre de acordo com as possibilidades existentes. A autonomia dos docentes nas IES privadas é limitada pelas inúmeras instâncias internas reguladoras. O rigor na atividade docente não está apenas no cumprimento da ementa da disciplina. Diversas IES privadas definem, inclusive, o conteúdo a ser dado em cada aula, estipulando, ainda, padrões de atividades e provas a serem aplicadas aos alunos. Por sua vez, a universidade responde às pressões da sociedade.

Santos (2012, p. 238) é enfática ao afirmar:

[...] como as intensas transformações do atual estágio do capitalismo são apreendidas pela sociedade sem maiores questionamentos, os novos padrões de sociabilidade, pautados nas relações mercantis, surgem como convite ao professor para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas ou sacrificando-se ao consumo de prestígio exigido pela lei do mercado.

Por sua vez, a autonomia da universidade diante do Estado está relacionada com sua vinculação com a sociedade em que ela se encontra. Bernheim e Chauí (2008) asseveram que a relação expressiva entre a universidade e a sociedade é o que a transformou em uma instituição social, isto é, “uma ação social, uma prática social” que está baseada no reconhecimento público das suas atribuições e, principalmente, da sua legitimidade.

Bourdieu (1989) salienta que dentre as origens dos efeitos da submissão, estendendo-se aqui esse conceito de submissão ao

poder vigente proveniente do capitalismo, raramente estão a imposição imperativa e a submissão consciente, ou ainda a vontade única e central de ficar impossibilitado de apreender, mas existem sim aqueles que aceitam, quer percebam ou não, a submissão a certos fins e significações, neste caso, ao pragmatismo vivido nos dias atuais. A dominação só se faz presente mediante a concordância entre os que são dominados e os que dominam.

Desta forma, no mundo social existem aqueles que aceitam, de maneira consciente ou não, a dominação presente. E existem os que se questionam sobre o poder vigente. Por premissa, a universidade deveria ser o campo para discussão das ideias de possíveis mudanças, incluindo-se, na ressignificação do trabalho do docente universitário nas IES privadas.

Santos (2012) elenca, dentre as pressões sentidas por docentes das universidades privadas, elementos como: demissão de professores doutores para contratação de docentes especialistas, reduzindo o custo das universidades; rotatividade entre os docentes pela baixa temporariedade dos contratos de trabalho; rebaixamento de remunerações; influência da lógica produtivista na produção de artigos com intuito de ganho de pontuação nas avaliações externas; dentre outros pontos.

Essas são apenas algumas das repercussões do sistema educacional de ensino superior nas IES privadas submetidas ao poder do capital. Ainda que tenhamos universidades privadas bem reconhecidas por seu papel formador, o ambiente neoliberal dominante tem imposto um novo conceito no ambiente acadêmico. Nessa linha de raciocínio, é possível se questionar se não caberia às universidades a busca por novos conceitos, novas mudanças e, talvez, novas ideologias.

Nos últimos anos, com os embates sobre a reformulação universitária, acadêmicos e pesquisadores vêm discutindo sobre o propósito das universidades. Severino (2009) contribui nessa discussão quando afirma ser necessário o debate a respeito do sentido

da universidade em seu papel de “funcionária do conhecimento” a serviço da sociedade estando, por decorrência, comprometida com a “extensão e a pesquisa tanto quanto com o ensino”.

No Brasil, a Constituição Federal, em seu artigo 207, define que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define uma das atividades das universidades como sendo a de: “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996).

A formação de diplomados tem por objetivo a qualificação de mão de obra para o trabalho. Dessa forma, a universidade teria também responsabilidade não só pelo fomento de pesquisas científicas, mas ainda pela formação de profissionais para o mercado, sendo esta última uma das atividades mais exploradas nos últimos anos, principalmente, pelas IES privadas.

A LDB determina ainda, em seu capítulo IV, artigo 43, que a educação superior tem por finalidade “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” (BRASIL, 1996).

Contudo, nota-se que o ensino, e conseqüentemente a formação de mão de obra, particularmente nas instituições privadas, vem sobrepujando as ações de pesquisa. As campanhas de marketing das IES privadas destacam esse tipo de formação pragmática e utilitarista.

As políticas neoliberais têm influenciado nas práticas educacionais e incentivaram o surgimento de instituições de ensino superior privadas com objetivos mercantilistas. Não é raro encon-

trarmos críticas sobre a chamada comercialização universitária. Na análise de Calderón (2004), a educação superior brasileira vem passando por diversas mudanças, como a institucionalização do mercado universitário ampliando a concorrência entre as IES para atrair o que ele chama de “clientes-consumidores” no “mercado de ensino”.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014), declara que neste ano as instituições privadas totalizaram 2.112 unidades, o que equivale a 87,4% do total de instituições do ensino superior brasileiro. Os docentes que atuam em instituições privadas representam 58,5% do total de docentes universitários no país. O mesmo relatório ainda enfatiza que na rede pública, a maior parte dos docentes exerce sua função em período integral, contudo nas instituições privadas a realidade é bem diferente, nas quais a maioria está classificada como horista ou de período parcial.

Os dados deste relatório contextualizam, em parte, em qual lugar o professor universitário da rede privada atua, sendo este o sujeito central desta pesquisa. Esses dados corroboram na justificativa da escolha do professor universitário, de instituições privadas de ensino superior, como sujeito dessa pesquisa.

Sguissardi (2008) afiança ainda que, neste período pós-LDB, marcado pela influência das decisões e declarações do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) em favor da livre iniciativa empresarial no meio universitário, surge o que ele chama de *mercadorização* da educação superior brasileira, ou seja, forte crescimento da iniciativa privada como fornecedora de um serviço comercializável, objeto de lucro, mercadoria de interesse dos empresários da educação.

Ao Estado, ao favorecer a privatização do ensino superior, cabe o papel de regulador do mercado, assumindo, para isso, a responsabilidade pela avaliação da qualidade de ensino. O ENADE, a partir de critérios considerados desejáveis pelo Ministério da

Educação, atribui valor para os processos realizados pelas universidades brasileiras, atribuindo notas de acordo com o padrão definido. Mas esse procedimento de avaliação passou por mudanças ao longo dos anos.

As avaliações externas, como o ENADE, são praticadas para verificar, sancionar e legitimar a constituição do *habitus*, que o atual sistema do ensino superior privilegia em determinado momento, tendo como referência o *ethos* avaliativo presente. Essas avaliações constituem, em si, um campo, que por sua vez se caracteriza por veicular esse *ethos*, correspondendo a um capital cultural que o presente sistema educativo considera vantajoso reproduzir.

O próprio Manual do ENADE 2014, em sua apresentação declara:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um ‘tripé’ avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil. (BRASIL, 2014a, p. 7, grifo nosso).

Como é possível observar na citação anterior, assim como foi com o processo de massificação do Ensino Superior brasileiro, o Estado define o ENADE como um dos “pilares” do SINAES, dando assim ênfase a todo o desenvolvimento envolvido nessa avaliação.

Neste contexto até aqui apresentado, dentre os diversos elementos constituintes desse campo, encontra-se o professor universitário, que tem a necessidade de se adaptar às constantes mudanças da sociedade. Não há dúvidas de que o processo de formação do professor é constante, mas em um cenário como esse, muitos docentes podem se sentir perdidos quanto ao rumo de suas carreiras.

A formação do professor precisa de estímulos dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, dando autonomia de pensamentos, o que necessita de um investimento pessoal, livre e criativo, que cria uma identidade profissional. Essa formação não é realizada apenas pelo processo de acumulação de cursos, técnicas e conhecimentos, mas sim de reflexividade crítica dentro do seu trabalho (NÓVOA, 1999).

O professor universitário, no contexto dessa sociedade dinâmica, pode buscar, na formação continuada, os conhecimentos necessários para sua prática docente. Tardif (2000) reforça essa necessidade ao afirmar a importância da autoformação e ainda da atualização, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos. Esses conhecimentos profissionais são passíveis de aperfeiçoamento, assim como os conhecimentos científicos e técnicos.

Igualmente sobre a descrição deste perfil do docente universitário, que necessita atualizar-se para continuar sua prática docente, Roldão (2005) expõe que o ato de ensinar, associado à prática da pesquisa acadêmica, se tornou na forma de criação de novos conhecimentos. Assim, este docente precisa lidar com a transformação do seu saber sobre o conteúdo da disciplina, em conteúdo apropriadamente educacional, ou seja, passivo de aprendizado por parte de seus alunos.

Porém, o docente universitário brasileiro inserido nas IES privadas, e aqui apresentado, é caracteristicamente um trabalhador assalariado. Suas garantias e temores são as mesmas de qualquer trabalhador brasileiro, assim como as cobranças, mas com algumas peculiaridades. Maués (2010, p. 152) destaca que na vida profissional do professor universitário permeia expressões como “a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento e o adoecimento”, e ainda complementa “os contratos temporários, o número significativo de substitutos tem contribuído para a intensificação do trabalho docente”.

Quando Bourdieu fala em suas obras sobre o mundo social, nota-se que muitas das tensões aqui apresentadas sobre a universidade e o docente universitário, podem ser interpretadas como reflexos da sociedade capitalista em que se vive. Marx (1985) já no século XIX destacou que o trabalho humano se tornou imprescindível para a reprodução e autovalorização do capital pela lógica da mais-valia (lucro), acumulando mais capital. A concorrência neste cenário busca o incremento da mais-valia, ultrapassando seus concorrentes através de aperfeiçoamentos técnicos que lhe deem maior vantagem sobre os rivais.

Marx (1985) previa que sobre a massa trabalhadora aumentaria as pressões e se reduziria o salário e, em uma perspectiva abrangente, expandiria o número de desempregados e os “tormentos do trabalho”, que podem ser interpretados como o estresse e a depressão. Mesmo com o aumento de salário, Marx dizia que junto viria o maior desgaste das energias físicas e/ou psíquicas e ainda uma maior insegurança em relação à manutenção do emprego.

Aparentemente, os docentes e a Universidade consideram natural esse processo de perda da autonomia e crescimento da ênfase ao produtivismo acadêmico, trazendo a consequência de maiores cobranças pelo alto desempenho profissional. Todavia, se faz necessário um movimento para valorização da atividade docente, que há muitos anos perdeu seu valor e reconhecimento pela sociedade. Talvez, caberiam aos docentes assumirem essas discussões de forma mais contundentes.

Desta maneira, questiona-se até que ponto o ENADE repercute apenas nos discentes. Os docentes universitários podem modificar suas práticas por conta deste modelo avaliativo. Mas essa afirmação não pode ser baseada unicamente pela visão do pesquisador, ou ainda no senso comum. A pesquisa científica acadêmica tem a função de investigar e analisar essas e outras possibilidades.

Bourdieu (1989) explica que, para construir um objeto científico, é necessário romper com o senso comum, sendo assim com

as representações partilhadas por todos, mesmo que elas sejam representações oficiais inscritas em instituições, logo, nas organizações sociais e nos cérebros. Em toda parte há o pré-construído. A sociedade está envolta por ele.

Os integrantes da sociedade, especificamente a Universidade e o docente universitário, aparentemente, aceitam as representações dominantes como algo “natural”, demonstrando assim uma noção de violência simbólica, no qual os respectivos agentes se apoiam no exercício da autoridade. Bourdieu (1989, p. 33, grifo do autor) ainda afirma:

As escolhas dos *habitus* são realizadas, sem consciência nem condicionantes, em virtude de disposições que, apesar de ser indiscutivelmente o resultado de determinismos sociais, se constituíram, também, fora da consciência e da obrigação. A propensão para reduzir a investigação das causas a uma investigação das responsabilidades impede-nos de perceber que a intimidação, violência simbólica que se ignora como tal, só pode exercer-se sobre uma pessoa pré-disposta (no seu *habitus*) a senti-la, enquanto outros a ignoram.

Agrega-se então a este trabalho o objetivo de compreender, com o olhar sociológico de Bourdieu, e dentro do contexto das IES privadas, as principais influências que o ENADE pode trazer para a prática docente universitária, na percepção dos professores pesquisados. Desta forma tenta responder a questão: quais as possíveis influências que o ENADE pode provocar na prática docente universitária?

Metodologia da pesquisa

O campo desta pesquisa foi constituído por quatro IES, denominadas de IES-01, IES-02, IES-03 e IES-04. Os cursos superiores em administração destas IES iniciaram suas atividades em 2003,

1999, 1997 e 1970, respectivamente. Todas são instituições privadas de reconhecido prestígio. Somente a IES-01 possui fins lucrativos, as demais são classificadas como sem fins lucrativos. A IES-04 é ainda classificada como do tipo confessional. Estas IES foram escolhidas tendo em vista que são as únicas que obtiveram nota igual ou superior a quatro em todas as edições da avaliação ENADE no curso pesquisado, sendo este o critério de corte das demais instituições da cidade. De acordo com o site E-MEC (2014), em Santos está registrado o total de 16 instituições com curso superior em administração.

Ressalta-se ainda que para o levantamento da quantidade de docentes participantes das duas últimas edições do ENADE nos cursos superiores em administração, nos anos de 2009 e 2012, foi enviado ofício para a coordenação de curso de cada uma das IES definidas. Os quatro coordenadores foram contatados por e-mail e todos responderam com os nomes e e-mails dos docentes que se enquadravam no perfil solicitado.

Nesta pesquisa, objetiva-se realizar uma interpretação sociológica, elemento constitutivo de uma análise sociológica, centrada no ator social. Para isso, realiza uma reflexão da interação e conflitos entre os grupos sociais envolvidos, neste caso, entre os docentes das IES selecionadas e o contexto social em que vivem. Considera-se que esta interação pode trazer modificações nas práticas docentes.

O questionário foi enviado por e-mail para um total de 44 docentes universitários das IES definidas. Destes, 20 responderam as questões dentro do prazo possível. Para efeito de aprofundamento das respostas obtidas com os questionários, optou-se pela realização de entrevistas individuais para continuidade desse estudo. Para as entrevistas foram definidas quatro questões condutoras, em virtude de particularidades de cada entrevistado e suas respostas, as perguntas foram adaptadas, mantendo-se sempre seus objetivos. Fatores como tempo livre do docente para a entrevista e o

local de sua realização, também foram considerados no momento do encontro.

Para compreender e analisar as respostas, a análise sociológica do discurso (ASD), baseada nos preceitos de Alonso e Ruiz Ruiz, foi o método escolhido. Gomes (2013) explica que a pesquisa qualitativa não se trata de contar opiniões ou pessoas para simples análise e interpretação, mas sim um caminhar no sentido do que é homogêneo, e através do tema que se pretende pesquisar, explorar o conjunto de opiniões e representações sociais, mesmo que não venha a abranger a totalidade das falas, pois mesmo encontrando pontos comuns, sempre haverá singularidades da biografia de cada interlocutor.

Bourdieu (1998) evidencia que a herança social serve de base para as condições de participação social pela acumulação de bens simbólicos e outros inscritos nas estruturas dos pensamentos, constituindo o *habitus*, elaborando suas trajetórias e assegurando a reprodução social, que muitas vezes é influenciada pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos pelos agentes e instituições dos quais possuem ligação ou fazem parte.

O *habitus* pode ser entendido como uma matriz, a qual é determinada com base na posição social do indivíduo, dando-lhe condições de ver, pensar e agir em diferentes situações. O *habitus* transforma-se, conseqüentemente, em uma grande diversidade de estilos de vida, compreensões políticas distintas e julgamentos morais particulares, permitindo ainda que cada ser humano crie ou desenvolva estratégias, sejam elas individuais ou coletivas, de acordo ou não com o meio onde vive.

Os docentes pesquisados explicitam um discurso baseados em suas respectivas heranças sociais, por meio de compreensões individuais ou coletivas, compondo seu *habitus*. Esse trabalho visa analisar essas falas no contexto das IES privadas nas quais estes atuam. Para isso, a pesquisa qualitativa se faz necessária.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa na forma de respondentes dos questionários podem ser apresentados da seguinte forma:

Quadro 01 – Sujeitos da pesquisa – questionário

20 docentes ao total
02 da IES-01
04 da IES-02
10 da IES-03
04 da IES-04
13 do gênero masculino
07 do gênero feminino
12 possuem graduação em Administração
Os demais possuem formação em áreas distintas
04 não possuem formação em <i>stricto sensu</i>
16 possuem o título de mestre (sendo 7 em Administração ou Gestão de Negócios)
03 possuem o título de doutor
Em média, 17 anos de docência no ensino superior
07 lecionam disciplinas das áreas de exatas
13 lecionam disciplinas das áreas das ciências sociais e humanas
Estão identificados com o codinome “Prof” e o numeral de 01 a 20.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas com sete docentes, conforme o Quadro 02:

Quadro 02 – Sujeitos da pesquisa – entrevista

07 docentes ao total
02 da IES-01
02 da IES-02
01 da IES-03
02 da IES-04
03 do gênero masculino
04 do gênero feminino
05 possuem graduação em Administração
Os demais possuem formação em áreas distintas
02 não possuem formação em <i>stricto sensu</i>
04 possuem o título de mestre
01 possui o título de doutor
Estão identificados com o codinome “Prof-Ent” e o numeral de 01 a 07.

Fonte: Elaborado pelo autor

Bourdieu (2005) esclarece que de forma inconsciente os indivíduos guiam suas condutas por um conjunto de princípios que se encontra interiorizado, permitindo inclusive a aceitação de valores

colocados em prática em seu grupo social, formando assim o que ele chama por *ethos*.

Dentro desta lógica, os docentes universitários participantes desta pesquisa compõem um grupo social do qual partilham seus valores e princípios. A análise aprofundada deste *ethos* e seu *habitus* poderá permitir uma melhor compreensão das possíveis influências do ENADE nas práticas docentes nestes últimos anos.

Análises das falas - questionários

De maneira exaustiva, foi realizada a leitura dos 20 questionários respondidos. Além disso, as sete entrevistas realizadas foram transcritas de maneira manual e pessoal, o que permitiu uma melhor observação de cada depoimento. Neste processo buscou-se o maior aprofundamento possível das falas dos docentes participantes. Uma visão do conjunto direcionou, naturalmente, a busca dos detalhes no dito e não dito, que por sua vez admitiu a elaboração de pressupostos iniciais que permitiram a análise e interpretação de todos os dados.

Ao analisar as respostas da primeira questão do questionário aplicado, cujo objetivo era identificar qual a visão que os docentes possuem sobre o ENADE, foi possível classificá-las em dois grupos: aqueles que consideram o ENADE exclusivamente como avaliação dos alunos, e os demais que entendem o significado um pouco mais amplo desta avaliação, incluindo-se a instituição.

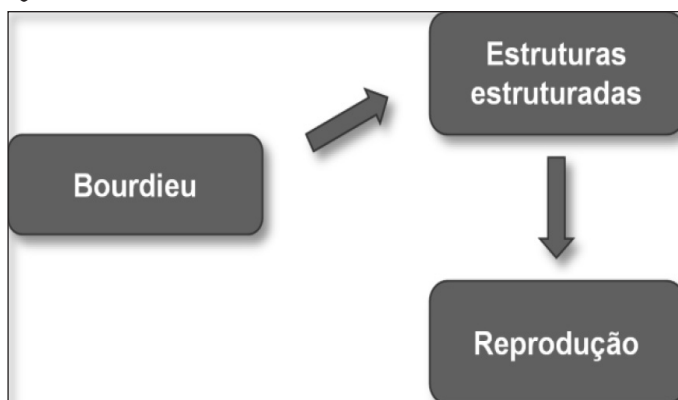
Como exemplo de respostas, nas quais os docentes limitam seu conceito do ENADE à simples avaliação de alunos, podemos destacar o Prof-01: “É uma prova nacional direcionado as (sic) diversas áreas de formação superior que tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos nos anos de sua formação superior”. Outro exemplo dessa redução de conceito está na afirmação do Prof-05: “O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes tem o objetivo de mensurar o rendimento dos gradu-

andos do último ano dos cursos superiores, em relação aos conteúdos aprendidos.”.

Bourdieu (2013) esclarece que de fato o agente econômico tem tanto a função de calculador racional, quanto autômato em sua liberdade em determinar suas estratégias objetivas conforme as leis de mercado, sendo consequência natural das estruturas estruturadas como uma das possibilidades das disposições.

Neste sentido, os docentes que simplesmente enxergam o ENADE como avaliação do aluno nada mais fazem do que a reprodução do que já está estruturado. É um fato consumado, aceito e praticado sem questionamento ou hesitação.

Quadro 03 – Conceito de estruturas estruturadas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda questão do questionário aplicado aos docentes tinha a seguinte redação: Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE? O trecho sublinhado deveria destacar ao docente o objetivo de descrever orientações recebidas quanto ao conteúdo do ENADE. Ao analisar as respostas obtidas, três grupos distintos podem ser classificados. O primeiro grupo de docentes afirma não ter recebido qualquer direcionamento. As seguintes afirmações refletem isso: “Não recebi orientação de conteúdo, pois sou professora

de primeiro ano” (Prof-07), “No caso da minha disciplina, não recebi nenhuma orientação específica” (Prof-09), “Nenhuma orientação” (Prof-12) e “Sobre o conteúdo, nada” (Prof-16).

O segundo grupo de docentes que responderam a questão acima alegam terem feito a leitura das questões das edições anteriores do ENADE e com isso adaptado o seu conteúdo, conforme as normas desta avaliação. O Prof-05 afirma que “[fui orientado a] analisar se o conteúdo ensinado em minhas disciplinas estava relacionado às questões abordadas nos exames anteriores. Caso contrário, fazer os ajustes necessários”. O Prof-11 é mais contundente: “Recebemos todas as avaliações desde o antigo provão do MEC, para que analisássemos o tipo de questão e o conteúdo trabalhado nas mesmas. Importante registrar que os conteúdos das provas estavam previstos no projeto pedagógico do curso, demonstrando consonância entre o trabalho desenvolvido pela IES e o conteúdo do ENADE”. E o Prof-14 declara algo muito importante: “Que deveríamos estar atentos às avaliações do ENADE para reforçar os nossos conteúdos programáticos, aulas e avaliações em função da importância para a IES de se obter bom conceito.”

O terceiro grupo, classificado com base ainda na mesma questão sobre orientações recebidas quanto ao conteúdo do ENADE, declara, em suas respostas, não as informações obtidas sobre a avaliação, mas sim a forma que deveriam abordar a importância desta avaliação aos alunos. Os Prof-01, 02 e 03 expõem, respectivamente: “A orientação que recebi foi no aspecto de procurar conscientizar os alunos de forma geral sobre a importância da prova para avaliação do curso, da instituição e do alunado além do que a nota recebida pelo aluno poderia influenciar num processo seletivo de ocupação por um cargo no futuro nas empresas”, “Ter a busca constante de orientação e conscientização de todos os setores da instituição, bem como de todos os alunos envolvidos, em relação aos objetivos da realização da referida avaliação” e “A orientação foi para explicar a importância e o valor do ENADE para

o aluno, aumentando seu grau de compromisso e esforço ao realizar a prova”.

Observa-se, nesses conjuntos de respostas, alguns dos elementos constituídos na atual universidade. Maués (2010) assevera que a lógica mercantilista rege as universidades, trazendo a precarização e intensificação ao trabalho docente, pressionando estes ao atual modelo mercantilizado. A autora declara que já na década de 80, no momento da crise do estado capitalista brasileiro, os interesses econômicos sobrepujaram em relação aos políticos, alterando o lugar da educação superior, mas a partir de 1996 essas mudanças foram intensificadas, que por sua vez trouxeram modificações substanciais ao trabalho docente.

Bourdieu (2005), em suas ideias, afiança que este posicionamento dos docentes não parte de simples determinismos, nem mesmo de simples escolhas deles, mas sim do complexo sistema de relações nas quais e pelas quais os sentidos das ações se fazem presentes. O simples testemunho destes docentes, dos seus sentimentos e das suas reações, não é suficiente para se compreender a ação social. Para Bourdieu é necessário fazer relações entre a consciência, as práticas, as condições de existência e as ideologias para assim encontrar a matriz determinante do indivíduo.

Quadro 04 – conceito de matriz determinante do indivíduo

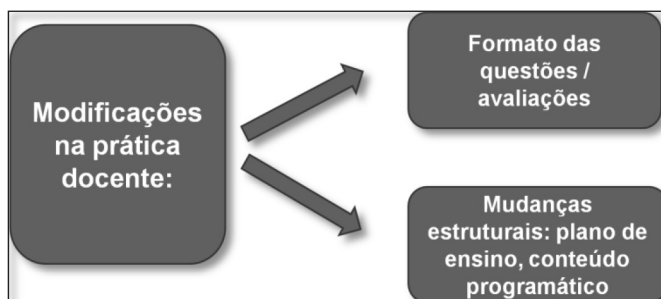


Fonte: elaborado pelo autor.

Dentro desse raciocínio, as duas próximas questões do questionário podem ajudar a aprofundar um pouco mais o estudo e as análises sobre o que Bourdieu quer dizer. A terceira questão apresentou aos docentes a seguinte reflexão: “Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente alguma possível orientação recebida para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões.”. Esse pedido ao docente, para que comentasse orientações mais específicas sobre modificações em sua didática, poderiam gerar uma maior introspecção ao participante da pesquisa. Desta forma poderia ser possível detectar, dentro das respostas, outros elementos que não tenham sido mencionados nas questões anteriores.

Ao ler as respostas nesta terceira questão, observa-se que grande parte deles modificaram suas práticas docentes por conta do ENADE, contudo, existem dois grupos distintos: os que alteraram apenas sua forma de realizar questões e avaliações de seus alunos, e aqueles que realizaram essa mudança de forma mais ampla, incluindo o plano de ensino, o conteúdo programático, dentre outros elementos.

Quadro 05 – Síntese de modificações na prática docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

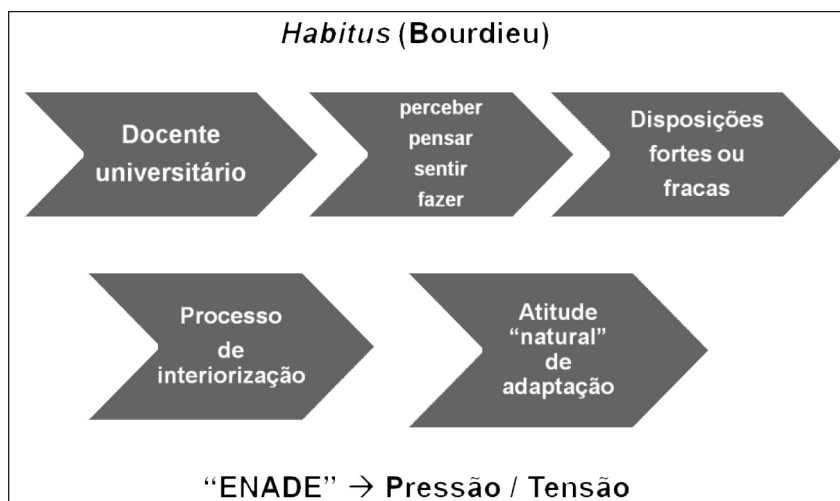
As respostas dos seguintes docentes mostram suas adaptações exclusivamente nas questões e avaliações: “Realmente a orientação sempre esteve voltada para que dentro do possível algumas

questões fossem elaboradas no formato exigido pelo ENADE” (Prof-02), “A orientação recebida em relação as provas foi efetuar avaliação com questões do tipo ENADE com alternativas.” (Prof-06), “Foi solicitado dar maior ênfase nas avaliações de cunho dissertativo e que a elaboração dos questionamentos acompanhasse o padrão ENADE” (Prof-10) e “Principal orientação: na prova apresentar algumas questões no formato das questões do ENADE” (Prof-12).

Todavia, outros docentes, além de modificar sua estrutura de avaliar os alunos, realizaram outras alterações: “Reforçar na 1ª aula as palavras Plano de Ensino e Conteúdo Programático para que os alunos não tivessem dúvidas que tal Plano foi apresentado. Nas provas, apresentar questões no mesmo formato da do ENADE (longas e discursivas). Se possível, utilizar algumas questões do ENADE.” (Prof-04), “A instituição orientou os professores que passassem a considerar os conteúdos solicitados nos ENADEs em nossos Planos de Ensino, nas salas de aulas e nas provas. E ainda, que algumas questões das nossas avaliações poderiam seguir formato semelhante às questões do ENADE.” (Prof-14) e “Nesta época mencionada, eu já havia adaptado minha forma de elaborar questões e de estimular os alunos. Desde 2004, trabalho com leitura e interpretação de textos em aulas, além de apresentar questões dos ENADES anteriores aos alunos.” (Prof-20).

Mais uma vez se reforça o que Bourdieu (2007) chama por *habitus*. Os modos de perceber, pensar, sentir e fazer são as disposições que os docentes universitários têm para agir de determinada maneira em uma dada circunstância. Estas disposições não são rígidas, nem mecânicas, mas podem ser fortes ou fracas. As estruturas sociais influenciam no processo de interiorização. É a atitude “natural” que os docentes tomam em processos nos quais muitas vezes eles não têm mais consciência. A racionalidade prática que os sujeitos desta pesquisa relatam é gerada pelo *habitus*.

Quadro 06 – Conceito de habitus aplicado na análise



Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas da quarta questão poderão ajudar a compreender melhor o sentido dessa lógica do raciocínio de Bourdieu. A redação dessa pergunta era: “Comente sobre possíveis impactos positivos ou negativos que o ENADE possa ter gerado em suas aulas e/ou no curso”.

Há de se considerar que existe uma ambiguidade entre o que é positivo ou negativo na compreensão das pessoas em geral. O que uma pessoa considera como positivo pode ser justamente o oposto no entendimento de outra. Ao ler as respostas que os docentes deram nesta quarta questão, pode-se realizar uma primeira análise classificando-as em: positivas, negativas ou neutras. Nesta pesquisa, “positivo” tem o sentido de algo certo, real, afirmativo, útil ou verdadeiro. Já a expressão “negativa” compreenderá aquilo que é proibitivo, contraproducente ou o sentido de recusa. Aquelas expressões que não se encaixarem em nenhum desses critérios serão entendidas como neutras, ou seja, que expressam indiferença.

Dentro desse raciocínio, os Prof-08, 09, 11, 13, 14, 16, 18 e 20 estão categorizados com afirmações “positivas”. Por sua vez,

os Prof-01, 04, 16, 17 e 19 enquadram-se como aqueles com opiniões “negativas”, e os Prof-02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 12 e 15 como “neutros”.

Os dados obtidos permitem identificar alguns dos sentidos que os docentes universitários deram ao ENADE. Mas como um processo de pesquisa pode ser aprofundado, neste ponto em diante entram as compreensões obtidas pelas entrevistas.

Análises das falas - entrevistas

Minayo (2013) enfatiza que a entrevista, dentre seus vários objetivos, ajuda a construir o objeto de pesquisa pelas informações pertinentes que o entrevistador capta de seus entrevistados e, como forma de interação social, obtém-se a expressão de conflitos e de diferentes óticas da realidade.

Ao realizar uma primeira leitura das respostas dadas nas entrevistas, percebe-se que muitas das observações e análises já realizadas e apresentadas no item anterior deste artigo continuam aqui presentes. Todavia, novas considerações podem ser feitas. A primeira questão das entrevistas foi: “Professor (a), gostaria que você comentasse qual a sua orientação sobre seu planejamento das aulas. Como o (a) senhor (a) planeja suas aulas?”. A quase totalidade dos docentes entrevistados declarou que elementos como o plano de aula, a ementa e o projeto político pedagógico são seus principais norteadores neste quesito.

Encontra-se ainda nesta questão a informação de que as referências atuais de mercado também trazem suas influências nesse processo de planejamento. Essas referências mencionadas são assuntos da atualidade econômica, financeira e política vivida pelas empresas, e as quais os futuros administradores necessitam compreender. As declarações dos Prof-Ent-06 e Prof-Ent-07, respectivamente, exemplificam isso: “Eu sempre procuro ver o que o mercado está pedindo, e a nossa realidade. Tanto o mercado quanto a

realidade dos nossos alunos. Como é que eles chegam até a gente. Então, podemos fazer uma adaptação” e “Na área da administração, no mundo dos negócios, não tem como ficar transmitindo aos alunos ideias desatualizadas do contexto atual, e infelizmente a atualização desses planos é muito lenta”.

Dentre os docentes entrevistados, o Prof-Ent-04 destaca em sua fala o sentimento de perda de autonomia em seu processo de planejamento das aulas: “Meu planejamento das aulas da graduação da IES X é um pouco cerceado porque todo o material de apoio vem da central da IES X, da unidade de Campinas”. Contudo, no prosseguimento de sua articulação, nota-se que o mesmo realiza adaptações em seus planejamentos: “Como eu gosto de trabalhar o texto, eu ensino na LP01 [Língua Portuguesa 01] o texto com a gramática. Eu faço um link e trabalho o texto, pois a importância da gramática em Português é simplesmente para você poder manejar melhor a Língua Portuguesa. Como as turmas são heterogêneas, eu tenho que nivelá-las e inseri-las no mercado de trabalho. Então conforme a turma, por exemplo, se é a turma de administração, eu pego sempre textos atuais referentes ao mercado de trabalho do administrador. E aí vou inserindo a gramática e cumpro assim todo o meu programa”.

O que Bourdieu (2007) designou por *habitus* está além do conceito semântico de palavras como hábito e costume. De fato, o *habitus* funciona na forma de princípio gerador e organizador das práticas e representações que uma pessoa faz, estando essas práticas associadas a um conjunto particular de condições de existência, gerando inclusive uma racionalidade prática. Os professores universitários são detentores de um conjunto particular de *habitus*, que como Bourdieu explica, tem ação de constituir suas práticas. Práticas estas influenciadas pelo ENADE.

Na segunda questão da entrevista prossegue a mesma ponderação. A quase totalidade dos entrevistados menciona em suas respostas que adotam em suas práticas de avaliação elementos

como provas, atividades práticas e apresentações orais em grupo. Porém é possível notar a influência do ENADE nessa atividade docente ao observar e analisar as respostas dos seguintes docentes: “A partir do resultado do ENADE, a instituição propõe os métodos de avaliação e as estratégias para você avaliar seus alunos” (Prof-Ent-01), “Pra mim, uma avaliação tipo prova não é a mais importante. Mas a gente tem que fazer porque isso é uma coisa das instituições. O MEC manda, tem uma forma toda de fazer” (Prof-Ent-06) e “Nos últimos anos, em particular na universidade onde atuo, o ENADE é o que vem definindo esse tema. [...] Recebi manuais de como elaborar questões de provas com base na metodologia do ENADE, assim, considero que tenho pouca liberdade nesse assunto de avaliação. Por exemplo, eu não concordo com questões de múltipla escolha para minha disciplina, mas fui orientado a elaborar minhas provas nesse formato para preparar os alunos para o ENADE” (Prof-Ent-07).

Dias Sobrinho (2003, p. 92) é enfático ao afirmar:

De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação mais é neutra ou inócua. Tampouco inocente, mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos, de caráter objetivo, proclamando resultados supostamente inquestionáveis e tidos como perfeitamente críveis. Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, ou que é indiferente fazê-la ou não.

Alinhado ao pensamento de Dias Sobrinho, é possível compreender que o ENADE esteja trazendo novos elementos na constituição das avaliações produzidas pelos docentes. A definição de padrões de questões no formato ENADE pode ser considerada como efeito desse tipo de avaliação, mesmo que em alguns casos o docente não concorde com tais bases.

O docente universitário acaba por participar desse processo de manutenção ou ampliação do modo vigente de avaliação. Para este, chega os efeitos desse modelo avaliatório que prioriza metas ou objetivos preestabelecidos. Dentro do pensamento sociológico de Bourdieu (2005) esse contexto caracteriza-se pelo campo no qual esses professores se encontram. Assim, por intermédio do compartilhamento de ideologias e das condições de existência destes, suas práticas são modificadas.

Essa constatação fica mais nítida ao analisar as respostas dadas para a seguinte questão realizada nas entrevistas: “Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde o (a) senhor (a) atua. Como o (a) senhor (a) vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?”.

Com as respostas da questão acima, foi possível elaborar um quadro com diferentes exemplos de intervenções que as IES privadas pesquisadas realizaram e que tenham sido relatadas pelos docentes entrevistados:

Quadro 07 – exemplos de intervenções das IES relatadas pelos docentes

Para os alunos que estão inscritos para o ENADE, é dada uma revisão conceitual. Em seguida, há uma palestra orientadora. Após essa palestra, os alunos são levados até o laboratório para fazer um simulado, para que eles possam se preparar um pouco. É uma prova extremamente diferente do que eles estão acostumados no meio acadêmico. É outro formato em cima da taxonomia de Bloom, coisa que muito professor aqui não aplica, não sabe. (Prof-Ent-01)

Para mim a proposta do ENADE é excelente. Como ele é tratado já não acho tão excelente. Por que? Você escolhe os alunos, prepara os alunos. Quer dizer, não é uma coisa que realmente avalia, nem a instituição nem o aprendizado. [...]. Você pega os melhores alunos, ou você segura aqueles que não respondem. [...]Ele infelizmente, como proposta é excelente, mas como ele é tratado, desvirtua a finalidade. (Prof-Ent-02)

Aparentemente eles se preocupam muito logo que o ENADE está próximo, mas não se preocupam muito quando o curso não tem ENADE. Aparentemente, na época do ENADE a pressão é um pouco maior, com provas preparatórias para avaliações externas. Eles aplicam algumas provas para os alunos e depois passam os resultados. Basicamente os cursos que tem ENADE tem esse tipo de prova. (Prof-Ent-03)

Aqui na IES X o processo foi muito transparente. [...]. Nas aulas eu costumo informar aos alunos sobre a importância dessa avaliação. Nossa central produz uma grande quantidade de questões no padrão ENADE, as quais eu costumo passar em sala na forma de exercícios teóricos e/ou práticos. Como minha prova trabalha com produção textual, deixo esse tipo de questão apenas para as aulas. [...]. Eu me lembro das reuniões orientadoras, das quais eu participei de todas, inclusive quando houve a primeira videoconferência sobre o ENADE em 2009. (Prof-Ent-04)

Eles (IES privada) fizeram um levantamento das questões de provas passadas, deu para cada professor da sua área, e nós discutimos isso em sala de aula, preparando eles para a prova, respondendo junto, como se fosse um exercício de sala de aula, pois é um conteúdo que eu estava dando, e eles fizeram tipo um “pré-ENADE”, para os alunos se sentirem mais confortáveis com a prova. (Prof-Ent-06)

Vejo que a universidade, que atua, aceita muito bem esse processo do ENADE, e explora isso como marketing”. (Prof-Ent-07)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Encontram-se no quadro acima exemplos de ações realizadas pelas IES em que os professores atuam e que tenham alguma ligação de influência do ENADE. Essas são algumas das percepções que os docentes entrevistados conseguiram captar e transmitir em suas falas.

As ações realizadas pelos docentes pesquisados, no que se refere ao ato de planejamento das aulas e realização de avaliações com seus alunos, são reflexos diretos do campo onde eles vivem e atuam. Nas IES privadas as influências do ENADE estão latentes, e como em qualquer situação, os envolvidos no processo, ou seja, os docentes, cada qual a sua maneira, reagem de forma mais contundente ou não. Alguns aceitam mais facilmente esse contexto e suas regras, outros não. A leitura e análise da última questão das entrevistas trazem algumas dessas observações.

A redação da última questão da entrevista é: “O (A) senhor (a) sente que o ENADE influenciou de alguma forma sua prática docente? Seja na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações, etc.”. Neste questionamento objetiva-se dar um último espaço para o docente expressar sua visão e seus sentimentos ligados ao ENADE na forma de influência em suas práticas.

Baseado nessas respostas, um conjunto de percepções diferentes ficaram expostas por estes docentes. Os Prof-Ent-01 e Prof-Ent-07, respectivamente, foram mais diretos, afirmando: “Todas as minhas P2 (Prova 02) são no formato ENADE” e “Vou para a sala, apresento o conteúdo proposto e no final do semestre faço minhas avaliações. Apenas isso. E é claro, tudo dentro das regras e formatos do ENADE.”.

Mas os demais entrevistados externam outros sentidos que deram ao ENADE e sua influência em suas atividades docentes. O Prof-Ent-02 alega ser “difícil você seguir o padrão ENADE pra todas as turmas. Você escolhe a turma. Porque tem turmas que mal sabem ler. São analfabetos funcionais, infelizmente”. Por sua vez, o Prof-Ent-03 acredita que “esse tipo de prova não avalia tudo o que deveria ser avaliado no aluno. É um conhecimento apenas que você vai avaliar. Você não avalia, por exemplo, nem a atitude, nem a habilidade”.

Por fim, talvez o Prof-Ent-05 é quem melhor sintetiza os sentimentos dos docentes inquiridos na pesquisa ao declarar: “A questão de avaliação das instituições e dos cursos, eu quero crer que isto esteja ligado lá atrás com aqueles processos de Bolonha, da União Europeia, que querem traçar as mesmas estratégias para os diferentes cursos superiores, visando atender o mercado de trabalho. É um processo sem volta. Nós estamos incluídos. Agora, tem seus prós e seus contras, porque todas as instituições ficam amarradas a esse processo. [...] Agora, dada a minha experiência, eu leciono desde 1988, a gente perdeu o que diz respeito a humanização da formação do cidadão, do ser humano. E não sei se ganhamos com a qualificação para o mundo do trabalho. Não sei se a gente somar, se teve um ganho ou uma perda. [...] O que a gente pode fazer enquanto professor, enquanto educador, é colocar um pouco da formação humana. [...] As disciplinas, os conteúdos, os projetos pedagógicos, visam mais a formação para o mercado de trabalho. E aí vem o ENADE. As avaliações do ENADE, pelas questões, os tipos

de provas, você vê que tem questões de filosofia, política, mas a maior parte são técnicas. São questões muito técnicas”.

Como já exposto pelos pensamentos de Dias Sobrinho ao longo de suas obras, a sociedade está fortemente direcionada para o utilitarismo e a visão pragmática. Esse modelo é reflexo direto do neoliberalismo vivido em todo o globo. O ENADE é um dos elementos constituintes desse processo, como opção escolhida pelo Estado. Essas tensões provenientes deste padrão de consumo chegam às universidades, mas de forma mais incisiva nas IES privadas. Como consequência, o docente aqui pesquisado, inserido nessa sociedade, vive diariamente essa realidade.

Considerações Finais

A sociedade em que vivemos encontra-se no modelo mercantil capitalista no qual se privilegia o consumo, o pragmatismo, a individualidade e a competitividade. Este cenário poderá um dia reduzir sua força, ideia está já defendida por alguns economistas como os professores Tim Jackson e Ignacy Sachs, que preconizam justamente a prosperidade sem o crescimento desenfreado existente hoje. Mas enquanto isso não ocorre, essa é a sociedade em que vivemos. Os docentes universitários, como cidadãos constituintes dessa coletividade, não podem ser meros espectadores.

Por sua vez, a Universidade, por premissa, deve ser o espaço para a pesquisa, a inovação e a busca do progresso da sociedade. Enquanto local, a Universidade forma um campo, exatamente como Bourdieu explicou em suas obras. Esse campo, no caso brasileiro, é constituído por IES públicas e privadas. Ambas passam pelo processo de avaliação do ENADE, como elemento integrante do SINAES. Nesta pesquisa, a ênfase foi dada às IES particulares, em especial seus docentes, e os possíveis reflexos que estes podem estar sentindo por conta desse modelo avaliatório.

O modelo de avaliação empirista-objetivista está vigente no

Brasil desde a década de 90. Mudanças de governo ocorreram ao longo desse período histórico, mas com poucas transformações no Ensino Superior brasileiro no que concerne à qualidade do ensino e da pesquisa. Por opção, o Poder Público adotou a massificação deste ensino, mas via iniciativa privada. Entende-se o processo de expansão das IES brasileiras como massificação tendo em vista que as ações ocorreram sem planejamento, privilegiando a iniciativa privada e seguindo as regras de mercado. Como já evidenciado por Sguissardi (2009), optou-se por um modelo “neoprofissional em detrimento da universidade de pesquisa”.

O número de IES particulares cresceu ao longo dos anos e, respectivamente, o número de cursos, docentes e alunos. Ao Estado cabe o papel de averiguar e garantir a qualidade do ensino oferecido à população. Como forma de monitorar as ações das universidades, em especial das IES privadas, o SINAES surgiu como elemento natural deste processo, com especial efeito pelas ações provenientes do ENADE.

Santos (2008) alerta que este modelo vigente, que reforça o pragmatismo do ensino e a concorrência entre as IES, desvirtua a universidade, que acaba por se afastar das visões humanistas e culturais. Em acordo com o que foi apresentado ao longo deste trabalho, Bourdieu (1989) explicou que ao pensar o mundo social “nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças”. A universidade está inserida nesse mundo social, assim como seus professores.

Masetto (2013, p. 302) defende que palavras como “abertura para a compreensão dos objetivos educacionais em suas atividades, a descoberta e aplicação de metodologias ativas, habilidade no planejamento de situações de aprendizagem em diferentes ambientes” são chaves para a discussão do que ele chama de reinvenção da organização do trabalho docente. E isso não seria diferente para os professores universitários que atuam nas IES privadas.

Gatti (2003) elucida que os docentes devem ser vistos como “seres essencialmente sociais”, que possuem suas identidades pes-

soais e profissionais, mas que estão inseridos em uma vida grupal, compartilhando valores, culturas, conhecimentos e atitudes. A autora ainda observa que fatores sociais, econômicos, políticos e culturais também devem ser levados em consideração, pois suas interações moldam os conceitos de educação e suas referidas práticas. Esse raciocínio justifica o fato desta pesquisa ter objetivado analisar o contexto no qual estão incorporados os docentes universitários. O ENADE já faz parte da história brasileira, sendo um dos elementos que constituem o campo no qual estes professores atuam, devendo assim, ser pesquisado e analisado sobre suas influências ao meio.

Esta pesquisa tentou indicar as possíveis influências que o ENADE pode gerar na prática docente universitária, expondo a percepção e o entendimento que os docentes universitários investigados têm sobre o conceito e o escopo do ENADE, e ainda explicitando as falas destes professores sobre as pressões eventualmente exercidas e/ou sentidas por essa avaliação. Todo esse contexto sempre analisado à luz da visão sociológica.

Cada participante desta pesquisa possui sua trajetória de vida, e o que permite a apropriação desse legado, como explicou Bourdieu (2007), é a história encarnada nos corpos em forma de *habitus* em cumplicidade com a história objetivada. É a história vivida por cada docente, entrelaçada com a história da Universidade e, ambos, conectados com a história da sociedade, que se cria o contexto pesquisado e analisado nesta pesquisa.

Não se objetiva concluir, simplesmente, se o ENADE é bom ou ruim para as universidades ou os docentes envolvidos. Tampouco se deseja assegurar que as influências do ENADE sejam positivas ou negativas, mas sim que elas existem. Os professores aqui pesquisados demonstram em suas falas suas percepções sobre esse processo avaliatório e as repercussões em suas práticas docentes.

Conforme exposto por Santos (2012), dentre as pressões sentidas por docentes das universidades privadas, destacam-se ten-

sões como: demissão de professores doutores para contratação de mestres ou especialistas visando redução de custos; rotatividade entre os docentes pela baixa duração dos contratos de trabalho (horistas); redução das remunerações (principalmente nas novas contratações); influência da lógica produtivista na produção de artigos com intuito de ganho de pontuação nas avaliações externas; dentre outros pontos. Pode-se sugerir um maior aprofundamento nesta pesquisa para averiguar de que modo essas tensões seriam provenientes, direta ou indiretamente, no SINAES/ENADE.

Aos futuros pesquisadores fica o convite para não analisar apenas as influências do SINAES/ENADE em outros cursos, com outros docentes. Mas sim pesquisas que percorram outros caminhos, como por exemplo: qual a contribuição da coordenação de curso nas influências sentidas pelos docentes por conta dessas avaliações externas? Ou ainda analisar se e como o ENADE pode estar resignificando o trabalho docente. Muitos são os caminhos que uma pesquisa pode percorrer, dependerá, provavelmente, do seu objetivo e do contexto na qual esta se encontra inserida.

Referências

- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **O que falar quer dizer**: A economia das trocas linguísticas. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, 1998.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de Outubro de 1988. Brasília, DF.

_____. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF.

_____. **Manual ENADE 2014**, 2014a. INEP: Brasília, DF.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2012. Brasília: INEP, 2014.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **Revista ERA**, São Paulo, v. 44, p. 104-108, abr./jun. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARX, K. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com Profissionalidade no Ensino Superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

MINAYO, C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1999.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SANTOS, B. de S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

Recebido em: 05.01.2015

Aceito em: 22.03.2017

Políticas públicas que engendram a gestão democrática da educação e mecanismos de controle

FLÁVIO CAETANO DA SILVA

Doutor em Educação, professor da UFSCar. E-mail: flaviocaetanoeg@gmail.com

JOSÉ RICARDO BATISTA

Mestrando da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: salgarella@hotmail.com

RESUMO

No presente texto nos debruçamos sobre a temática do controle social sobre a Educação, no escopo da gestão democrática. Suspeitamos que os discursos enunciados nesse campo estejam marcados por ações pragmáticas de sujeitos que integram conselhos de acompanhamento das políticas públicas no setor. Analisamos aspectos legais relacionados ao direito à Educação, bem como ao financiamento público que o setor demanda. Também debatemos a participação no âmbito de conselhos de educação como forma de efetivação de acompanhamentos dos processos de decisão que lhes são pertinentes. Trazemos para o debate conceitos como o *accountability* para exame sobre concepções que dele decorrem e de possíveis deslizamentos semânticos produzidos a partir dessa categoria teórica, oriunda do campo empresarial.

Palavras-chave: Controle social da educação. Políticas públicas em educação. Gestão democrática. *Accountability*.

Public policies as part of education democratic management and mechanism of control

ABSTRACT

This paper discusses the social control of Education, focusing the democratic management. The research suspects that the speeches pronounced in this field are the result of pragmatic actions undertaken by the subjects who are part of public policies boards of the sector. The legal aspects related to Education, as well as the

public funding demanded by the sector are analyzed. The paper also discusses the participation in education boards as a way to materialize the accompaniment of the decisive process pertinent to them. It also highlights the concept of accountability to exam the concepts they imply and the possible semantic misunderstandings produced by this theoretical category, originated in the management field.

Keywords: Social control of education. Education public policies. Democratic management. Accountability.

Introdução

Ao longo da história da educação brasileira pode-se verificar o aparecimento de políticas públicas de diversos matizes discursivos, assinalando, contudo, um eixo articulador nítido: o *fazer* política pertence ao Estado.

O enunciado acima pode sugerir uma redundância, afinal, segundo o imaginário geral, quem *deve* fazer política é o Estado. Evidentemente, essa visão corresponde a uma dada concepção do que é Estado para que ou a quem ele serve. O Estado brasileiro vem servindo às frações dominantes da sociedade, consideradas, inclusive as disputas intestinas que lhes são peculiares. Desde seu surgimento até o presente, tivemos práticas de encastelamento nos cargos mais elevados do Estado, consolidando elites governamentais que o consideram como uma propriedade particular (FAORO, 2001). Embora não comunguemos da tese de que o poder seja propriedade de algum extrato social, mas figura com caráter relacional como o analisara Michel Foucault (2008, 2014, 2015), consentimos na proposta de que diversos atores sociais agem em conformidade com a tese contrária. Muitos se consideram *donos do poder* entre aqueles que governaram ou governam o Brasil.

Admitimos que, tanto o modelo patriarcal quanto o modelo patrimonial, elementos básicos na formação do Estado nacional que se estabeleceu no Brasil desde a instalação da corte portuguesa por estas terras, se perpetuaram no modelo legal-burocrático

que os sucederam, traduzindo uma concepção de que a burocracia e o modelo dirigente que dela decorrem sempre estiveram e sempre devem estar a serviço daqueles que ocupam o governo. O resultado nos é bem conhecido. Uma trajetória de desmandos e assaltos ao poder que marcou o país desde a colonização e repercute até o presente, fruto de confrontos e defesa de territórios de poder que em todos os setores da vida pública e, quiçá, privada das instituições que erigiram a história nacional e que se perpetuam na política administrativa e organizacional.

O que analisamos no presente texto é a organicidade política de instituições educacionais que herdaram, como todas as outras, um misto entre Estado-patriarca-patrimonialista-burocrático ou como escrevem os alemães *Ein Halbstaatskapitalismus* ou um Estado quase capitalista. Dentre essas organizações, destacamos a atuação dos conselhos educacionais instalados nos municípios em tempos mais recentes, considerados órgãos de Estado cuja finalidade precípua seria o acompanhamento das ações do poder público, bem como, a fiscalização dos gastos públicos em educação. A esse modelo ou misto de modelos na configuração estatal, opomos enunciados que engendram novas concepções, sobejamente divulgadas como democráticas.

Analisamos aspectos legais da Educação, objetivando configurá-la como *direito*, conquistado após longa trajetória da vida política do país, eivada de concepções de Estado, marcadas pela posse particular da *res publica*. Dessa temática derivamos a análise de relações de poder no âmbito educacional, em particular no que se refere à atuação de conselhos educacionais que, em tese, deveriam realizar acompanhamento das ações do poder público de forma a prestar maior legitimidade ao processo educacional. Identificamos a falácia que permeia a atuação desses órgãos, notadamente filiada a práticas cartorialistas impostas por dirigentes educacionais dos diversos entes federados. Por fim, trazemos o conceito de *accountability* e a crítica de seu uso disseminado na Educação, sem se pre-

ocupar com sua origem e com os deslizamentos semânticos que representa na Educação.

Esta é a trama que pretendemos examinar no âmbito deste texto.

Aspectos legais da Educação

A Constituição Federal, promulgada há quase três décadas, a despeito de ranços que permaneceram, sobretudo, visões já revistas sobre o direito subjetivo, acrescentando-lhe a família como responsável pela sua efetivação, sem mecanismos fortes para fazê-lo, consolidou a Educação como campo específico de normatização federal, estadual e municipal, com possibilidades de estabelecimento de políticas públicas que abrangem aspectos de autonomia das três esferas da federação.

Na Carta Magna, em seu artigo 1º se encontra a declaração de que o Brasil é um Estado Democrático de direito, cujo titular do poder é o povo que o exercerá através de seus representantes ou diretamente. Portanto, a Constituição consagra uma ordem jurídica e uma política fundada na democracia representativa e na democracia participativa¹. Para Chauí (2011), a democracia supõe aspectos sociológicos, históricos e filosóficos para que se possa compreender as relações de poder no interior do que se concebe por democracia.

No artigo 206, inciso IV, a Constituição Federal estabelece a gestão democrática do ensino público, princípio este reafirmado na Lei n. 9394/96, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, mais do que teoria, a gestão democrática adentrou no ordenamento jurídico por ser parte dele, associada à supremacia da vontade popular, à garantia da liberdade e à igual-

¹ O conceito de democracia como governo do povo pertence ao domínio da teoria. O governo de todos não existiu nem na democracia direta do século de Péricles. O Estado ateniense, por exemplo, era liderado pelos sábios, e as assembleias populares eram formadas pelos cidadãos, não pela totalidade do povo (MALUF, p.311, 1995).

dade de direitos. Conforme Ranieri (2013, p. 304), “Constitucionalismo e democracia são princípios suplementares, um garantindo o outro: não há democracia sem Constituição, não há Constituição sem democracia.”. Contudo, devemos observar que essa afirmação leva em consideração a forma de governar atual, mas é possível existir democracia sem constituição, contudo, a legislação é pertinente e corrobora para mudanças institucionais que podem ou não interferir nas práticas sociais e, conseqüentemente, no exercício de práticas democráticas.

Segundo Moraes (2014), ao se elaborar a constituição que rege o Estado, se procede ao desdobramento dos direitos previstos na Declaração dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, dando-lhe consecução no âmbito de cada nação. Dessa forma, a Constituição Federal prevê proteção aos sujeitos contra eventuais abusos aos direitos fundamentais, ressaltando a participação ativa que constitui seu caráter subjetivo.

Desses princípios decorre que a democracia abrange as instituições públicas, a sociedade e o próprio Estado, estabelecendo as diretrizes que deverão ser observadas nas práticas sociais e em todos os setores da vida pública e privada. Na educação a gestão democrática nos remete à participação, considerando-se que a ela se referem às normativas de âmbito nacional, bem como de outros entes federados. Trazemos à cena discursiva, a Resolução n. 4 do CNE/CEB de 2010, que em seu art. 4º dispõe, como um dos pilares de sustentação do projeto nacional de educação a gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino e em seu art. 44 há a afirmação de que a gestão democrática intimamente está ligada à participação ativa. Chama-nos a atenção a expressão “gestão democrática compartilhada”, pois nos remete ao modo de exercer o poder.

Educação e relações de poder

Ensejamos neste subitem, trazer à cena discursiva que neste texto se desenvolve, aspectos de teorias que focam a instituição escolar do ponto de vista de suas relações de poder. Tal interesse se filia no rol daqueles que concebem a instituição como um mecanismo de produção de sujeitos, de suas mentes e de seus corpos, cuja finalidade seria a vigilância e o controle de suas ações.

O poder que se apresenta nas relações sociais foi pensado por Foucault, no sentido de que ele surge das relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o Estado. Este não é o único que o exerce, segundo o autor, o poder funciona como rede de *dispositivos* ou *mecanismos*, ao qual nada escapa. Para Foucault (2015), o poder que se estabelece na relação de forças e se perpetua no interior de uma de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo dos indivíduos. O autor entende que a política é a sanção e a reprodução do desequilíbrio das forças manifestadas nessa guerra no sentido de disputa física, passa para o campo das ideias, transformando-se em sistema político capaz de estender seus efeitos por todo o espaço de seu aparecimento, instaurando novos postos de disputas, mediados por aqueles que detêm um efetivo feixe de forças, os juízes.

Retomando a ideia inicial sobre a gestão democrática como possibilidade de divisão do poder, pressupõe a existência de cidadãos capazes de exercer, com responsabilidade, a política com equidade. No entanto, no âmbito desse debate, Nogueira (2011, p. 133) indica que: “[...] ainda que nem toda participação seja imediatamente política, não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com o poder.”

Portanto, quando tratamos de gestão democrática, nos remetemos ao exercício de poder, ora outorgado pelas estruturas de Estado, ora como práticas religiosas, sociais, tecnológicas, econômicas entre tantas formas possíveis. Esse poder relacional que su-

postamente é concedido aos cidadãos pela Constituição tem como prerrogativa uma democracia que concebe o próprio cidadão como aquele que é seu produto, o que equivale a admitir que a cidadania e, conseqüentemente, a participação do cidadão estão circunscritas às possibilidades geradas no âmbito das relações entre sujeitos e instituições. Cidadania e participação que resultam das disputas intestinas entre os que possuem maior e menor força para imposição de suas próprias verdades, ao que, Foucault denominou de regime de verdade. O autor definiu seu esforço teórico no estudo de três problemas:

1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses 'jogos de verdade' tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos? 2) que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? 3) quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? (FOUCAULT, 2004, p. 300).

Na esteira dessa análise, pode-se considerar a participação como algo domesticado e cercado pelas disputas de forças *ad intra* institucionais. No entanto, também se pode afirmar que se trata de um significativo elemento da gestão democrática e, esta, por sua vez, é um princípio educacional, pois está prevista nas normativas nacionais do setor e representa um preceito constitucional com base em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta) necessária para a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Contudo, difundiu-se a ideia de que a participação social e o controle da educação *ad extra*, ou seja, fora dos espaços próprios da ação do Estado, tende a ser vista como fiscalizadora dos atos públicos, o que implica em equívoco na medida em que a oposição entre Estado e Sociedade carece de melhor compreensão, uma vez que o Estado também representa o social (DAVIES, 2010).

Uma das características da gestão democrática é a busca de se efetivar mecanismos de democratização da gestão, objetivando-se radicalizar a democracia, como uma forma de substituir práticas, historicamente consagradas em bases autoritárias, patrimonialistas e individualistas.

Para Nogueira (2014), a participação ativa quando toma determinadas proporções obriga os governos e a gestão pública a se reconfigurar, sendo que estarão em jogo transformações de elevada significância para os atores sociais. Dentre elas, destaca o autor, possíveis rearticulações entre governantes e governados pela introdução de novas formas de controle social. Porém, como afirmamos acima, circunscritas às relações de forças internas às instituições. Contudo, formas de organização que se dão fora das esferas do Estado podem colocar à prova as amarras de um controle domesticado, indicando que o formal e o burocrático podem não abarcar todas as possibilidades de controle estatal sobre o controle de setores sociais que não estão no âmbito do poder público.

Ao se considerar essa linha argumentativa, podemos considerar a gestão democrática para além da simples participação em conselhos, de se estar informado ou de se tomar consciência de seu papel, ou seja, não basta “[...] fazer escolhas que não gerem legitimação, que não produzam efeitos políticos, mas que se traduzam em resultados, em soluções positivas para os problemas das pessoas, incorporando-se ao patrimônio ético-político da sociedade.” (NOGUEIRA, 2014, p. 169).

Suspeitamos que a participação popular na gestão pública, decorridos vinte anos, aproximadamente, da promulgação da Constituição Federal de 1988 parece não ser ainda suficiente, pois ela precisa de aprofundamento nas experiências institucionais e cotidianas em nosso meio. Contudo, acreditamos que a tomada de consciência não é suficiente para que haja mudança, é o que afirma Foucault “a consciência não é suficiente, pois ela é produzida juntamente com o sujeito”, ou seja, a sociedade disciplinar utiliza

mecanismos em que a consciência não liberta, trata-se de “[...] uma racionalidade de uma arte de governar voltada para o Estado que tem na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Portanto, essa tecnologia de dominação acontece, também, na esfera micro, constituindo seres dóceis e úteis que dificilmente compreendem essa dinâmica. A relação de dominação é tão engendradora que perpassa a esfera da consciência, levando o autor a concluir que há um deslocamento do poder normalizador e da sujeição para a subjetivação, na qual o sujeito é construído a partir das práticas.

No que se refere às práticas, o sujeito que participa, rompe com naturalização do comportamento esperado. Contudo, não causa estranheza se essas práticas forem aos poucos naturalizadas e absorvidas pelas políticas de Estado. Assim como apresentada na Constituição Federal de 1988 em dispositivos como: art. 37 § 3º; art. 74 § 2º; art. 194, VII; art. 198, III; art. 204, II; art. 206, VI, entre outros que trazem elementos de democracia participativa, com o intuito de garantir a governança com o aval social.

O caráter gestacional democrático tem lugar no controle social das políticas públicas, separando indubitavelmente as ações de Estado da sociedade civil. Em educação, assim como em outras áreas, foi fortemente difundida a ideia de conselhos como instrumentos descentralizadores e fiscalizadores estatais. “A qualidade e as implicações práticas da participação dependem do modo como ela se vincula à política e ao político, do quanto ela se mostra associada consistentemente a um campo ético-político-específico.” (NOGUEIRA 2014, p. 145).

Estamos recriando, com isso, um panóptico como uma espécie de laboratório de poder, ou seja, os sujeitos são ao mesmo tempo observados pelo Estado e observador e, ganha eficácia quando esse comportamento penetra no inconsciente. Foucault

(2014 p. 1999) afirma que o panóptico é um instrumento “[...] polivalente em suas aplicações e cada uma delas permite aperfeiçoar o exercício de poder [...]”. Para retomarmos com mais profundidade esse tema tomemos o texto do próprio Jeremy Bentham, jurista e pensador inglês que viveu entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do século XIX, sobre a construção de um *edifício de inspeção*.

Para dizer tudo em uma palavra, ver-se-á que ele [o edifício] é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de *punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos* em qualquer ramo da indústria, ou *treinar a raça em ascensão* no caminho da *educação*, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos, das *prisões perpétuas* na câmara da morte, ou *prisões de confinamento* antes do julgamento, ou *casas penitenciárias*, ou *casas de correção*, ou *casas de trabalho*, ou *manufaturas*, ou *hospícios*, ou *hospitais*, ou *escolas*. (BENTHAM, 2000, p. 17, grifo do autor).

Substituímos o panóptico pelos conselhos, pela internet e até mesmo pelas associações, em nossos dias, mas mantemos o princípio da vigilância ou da *inspeção*.

O surgimento dessa sociedade de controle está intimamente “[...] associado à construção de um projeto de sociedade de Estado e é evidenciada pela pouca confiabilidade do controle estatal sobre aplicação das verbas [...]” (DAVIES, 2010, p. 59). Nesse sentido, os conselhos surgem na legislação como necessários para dirimir as desigualdades existentes na relação Estado-Sociedade possibilitando a participação ativa dos sujeitos sociais.

O controle social é entendido como o controle exercido pela sociedade civil sobre o Estado a fim de garantir que as pessoas que estejam exercendo a função administrativa do Estado atuem de acordo com os princípios e regras, constitucionais e legais, que norteiam ou limitam a atuação do poder público. Quando a sociedade controla de forma direta os atos do governo, ela executa uma forma específica de controle: o controle social, que só é possível mediante à disponibilidade de informação pelo Estado. (CORBARI, 2011, p. 16).

Gohn (2004, p. 21) também nos oferece contribuições para compreender a sociedade civil como conceito que emergiu no âmbito do regime militar e representou a população em geral, que, naquele momento ansiava por liberdade, participação e democracia.

Na linguagem política corrente, ele se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar. Este fato significou a construção de um outro referencial para o imaginário político nacional, fundado na crença de que a sociedade civil deveria se mobilizar e se organizar para alterar o status quo no plano estatal, dominado pelos militares e por um regime não democrático com políticas públicas que privilegiavam o grande capital, considerando apenas as demandas de parcelas das camadas médias e altas da população que alavancavam o processo de acumulação das emergentes indústrias filiais das empresas multinacionais. Este cenário estimulou o surgimento de inúmeras práticas coletivas no interior da sociedade civil, voltadas para a reivindicação de bens, serviços e direitos sociopolíticos, negados pelo regime político vigente.

Conselhos em Educação: formas de controle social

Interessa-nos, no presente texto analisar aspectos relacionados às possibilidades de atuação de conselhos no âmbito da edu-

cação, com especial atenção àquela cuja finalidade é o acompanhamento e o controle das ações do poder público e das políticas sociais dele emanadas.

Os conselhos são constituídos por segmentos da sociedade e pelo governo na forma da lei. Peguemos, por exemplo, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494 de 2007 e pelo Decreto n. 6.253 de 2007. Este Conselho tem caráter social de fiscalização e acompanhamento dos recursos destinados à educação, por se tratar de um colegiado consultivo, não influencia nas decisões governamentais, embora possibilitem o exercício da prática de participação, pois é explícito ao determinar sua função de acompanhamento e controle social. O art. 24 § 1º, IV, da Lei 11.494 dispõe sobre os conselhos municipais elencando membros da comunidade, bem como determinando sua criação por legislação específica.

Cabe recordar que a política de financiamento da educação via fundos, está assentada sobre o princípio de que o setor é custeado por impostos arrecadados, o que em si, já é um problema, na medida em que a flutuação nessa arrecadação é sempre variável, resultando em transferências constitucionais que oscilam recorrentemente.

De qualquer forma, se a maior parte dos recursos para a educação pública provém de impostos – e o de maior receita é o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), seguido do Imposto de Renda (IR), o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) – não há dúvida de que o aumento de verbas para a MDE provém substancialmente do crescimento da arrecadação da União, do DF, dos estados e dos municípios. (FERNANDES, 2009, p. 25).

A ampla política de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), em nível federal, que organiza e disciplina os Gastos Públicos em Educação (GPE), por um lado garante verbas, mas, por outro, mantém um gradiente no qual variam os valores repassados, indicando, que, em tempos de crise econômica o investimento sofrerá cortes, ou, ao menos, frequentes reduções, ameaçando projetos e o próprio desenvolvimento geral do setor.

Retornando à legislação CACS-FUNDEB, restam-nos destacar duas palavras-chaves: acompanhamento e controle social. De um lado temos a possibilidade da participação popular, ou seja, o sujeito é convidado a participar da política pública não somente através dos seus representantes eleitos, mas diretamente e, do outro, a representatividade. Mesmo participando de forma “direta” (o Conselho ora em discussão, por exemplo, requer eleição) os membros não têm poder deliberativo, não tomam parte das decisões da entidade executora, muitas vezes não portam a voz daquele segmento que representam. Estamos diante de uma política estatal na qual utilizam representantes da sociedade para dar a roupagem de democrático e, por sua vez, o Conselho, que deveria participar dos atos administrativos democraticamente, é mecanismo de controle do Poder Executivo.

Com a finalidade de atribuir eficácia ao seu papel de controle, acompanhamento e fiscalização, a legislação federal do FUNDEB (Lei n. 11.494, de 19 de junho de 2007) introduziu dispositivos que concedem um pouco mais de poder decisório e autonomia, como dispostos nos artigos 24, 25, 27, 30, 37 e 38. Tais artigos se referem à autonomia e ações desempenhadas pelo Conselho do FUNDEB que não eram regulamentadas pela lei anterior. Esse “empoderamento” ainda é insuficiente para atuação efetiva dos representantes da sociedade. Vejamos o que afirma uma educadora que se tornou conselheira de um tribunal de contas estadual – no Estado do Mato Grosso do Sul:

É chegada a hora de avaliar se os propósitos que animaram a elaboração dos conselhos se realizaram ou se esses mecanismos se burocratizaram, criando só uma aparência de controle social. Da minha vivência como educadora e agora, como conselheira do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul, percebo duas tendências opostas: de um lado experiências exitosas de controle social, onde os conselheiros se capacitaram e conseguiram cumprir o papel que dele se espera; de outro, é imperioso reconhecer que em muitos municípios o executivo tornou-se hegemônico nos conselhos transformando-os em meros apêndices da administração pública, gerando uma participação enganosa, legitimadora de políticas educacionais pouco transparentes! (SERRANO, 2013, s/p.).

No entanto, o detalhamento e a formalidade da lei não são suficientes para impedir que essas medidas não sejam burladas nas localidades onde a sociedade civil não esteja organizada como atentam Bassi e Camargo (2009, p. 115). Consta-se a necessidade de mudança da sociedade civil, no aspecto de efetividade de sua participação nos serviços públicos quanto na responsabilidade de suas escolhas e decisões. Nogueira faz um estudo sobre as Escolas de Governo como alternativa de investir expressamente em formação e capacitação e afirma que “[...] gestão democrática opera para além do formal e do burocrático e compromete-se abertamente com o aprofundamento da participação e da composição dialógica.” (NOGUEIRA, 2014, p. 240).

O que se pretende é aprimorar os mecanismos de controle qualificando os sujeitos para tal tarefa de forma eficaz, pois na democracia representativa é quase impossível interferir, uma vez que é outorgado poder a outrem e este opera de forma subjetiva. “Com a reforma gerencial introduzida pelo Plano Diretor de Reforma do Estado, em 1995, passaram-se novas formas de responsabilização dos agentes públicos e do controle social das ações públicas [...]”

(CORBARI, 2011, p. 13), com a incumbência de fortalecer a Democracia Participativa.

De acordo com Melchiorretto (2009), não basta ao indivíduo estar em espaço geográfico, ele é convidado a viver ativamente na construção deste espaço, assumindo determinados valores e posições que favorecerão uma melhor possibilidade de vivência, tanto dos governados como dos governadores. Dispositivos de controle estão cada vez mais presentes no ordenamento jurídico buscando a publicidade e transparência dos atos públicos, dentre eles os conselhos.

Toda essa mecânica de controle, ora com a Lei Complementar n. 101 de 04 de 2000, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 96 e Constituição Federal entre outras, seguem no caminho de que a “Boa Governança Pública” é assentada nos princípios da legalidade, legitimidade, eficiência, transparência e responsabilidade em prestar contas dos atos de gestão. Oliveira (p. 7) afirma que “A qualidade, vista como forma de atuação eficiente da Administração Pública, voltada para um bom desempenho, tem forte conexão com o conceito de governança pública” e traz nesse conceito a ideia de *Total Quality Control*², não só para designar qualidade em termos econômicos (redução dos custos e produtividade), como também, satisfação ao cliente.

Segundo Corbari (2011, p. 13), “[...] a boa governança fortalece a democracia na medida em que permite o gerencialmente transparente e responsável dos recursos públicos [...]”, exige participação proativa dos sujeitos envolvidos, especialmente uma sociedade organizada. A autora afirma ainda, que “[...] o uso de práticas

² A redução contínua dos custos, a produtividade e a melhoria da qualidade têm demonstrado que são essenciais para as organizações se manterem em operação. Não podemos deixar de ver como a qualidade transformou-se na mais importante arma competitiva e muitas organizações estão convencidas de que o TQM é o modo de gerência do futuro. O TQM, em suas aplicações, vai muito além do que apenas garantir a qualidade do produto ou serviço – é uma maneira de gerenciar os processos da empresa para assegurar a completa satisfação do “cliente”, em cada etapa, tanto interna como externamente (OKLAND, John. Gerenciamento da qualidade total. Tradução Adalberto Guedes Pereira. São Paulo: Nobel, 1994).

de governança contribui para o controle social [...]” e, consequentemente mudança do poder público no que tange à responsabilidade, sobretudo com a diminuição do poder discricionário dos seus atos por conveniência e oportunidade.

A política democrática dispõe-se a criar condições – institucionais, políticas e associativas – para que os cidadãos organizados controlem seus governos e participem deles, cobrem responsabilidade dos diferentes atores do jogo social e ponham em curso processos ampliados de deliberação, de modo a que se viabilizem lutas e discussões públicas em torno do como viver, do como governar e do como conviver [...]. Cidadãos ativos são, portanto, personagens vitais da democracia, devendo ser, por isso, constantemente “criados” e “organizados” (pela educação, pelo debate público, pela multiplicação de espaços institucionais de discussão e deliberação). (NOGUEIRA, 2011, p. 95).

Os mecanismos de controle, sob a cunha de controle social ao se difundir e ampliar, se utiliza de elementos fundamentais da governança. Assim, nessa relação democrática entre Estado e Sociedade Civil pautada nos princípios da legalidade, legitimidade, eficiência, transparência e responsabilidade favorece a prática da Boa Governança e o surgimento do *accountability*.

Accountability pode ser entendido como mecanismo de controle do Poder Público com o objetivo de diminuir assimetria informacional em relação à alocação dos recursos públicos para a população, possibilitando o gerenciamento responsável, reduzindo a corrupção e fortalecendo a democracia.

Portanto, *accountability* trata-se da prática de boa governança, na qual o governo se obriga a prestar contas dos seus atos, respondendo com responsabilidade, transparência para o fortalecimento da cidadania e dos processos democráticos. Para Campos (1990) *accountability* representa a responsabilidade objetiva de uma pessoa ou organização responder perante outras pessoas ou or-

ganizações. A *accountability* envolve duas partes: a primeira, que delega responsabilidade para que a segunda proceda à gestão dos recursos, gerando obrigação para o gestor de prestar contas da sua gestão, demonstrando o bom uso desses recursos.

Todavia, *accountability* possui diversas ferramentas e mecanismos institucionais para sua implantação que em Educação deve ser estudado com afinco. Moroy e Voisin (2015) defendem a hipótese de que as políticas de *accountability* podem assumir formas diferentes dependendo da natureza das ferramentas empregadas, por isso é preciso distinguir formas de responsabilização das pessoas, das ferramentas a serviço da prestação de contas e identificar os significados e os desafios sociopolíticos atuais.

Devemos ressaltar, entretanto, que a prática e o conceito de *accountability* não é uma unanimidade acadêmico-científica. Janela (2012, n. 472) afirma:

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à conceptualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*.

Denota-se daí que novas formas de transposição conceitual ocorrem a partir de literatura do campo empresarial para o educacional, por vezes, sem se dar conta de que o resultado não está isento das origens, gerando deslizamentos semânticos danosos ou portadores de concepções ensaístas e superficiais na Educação.

Os conselhos têm papel de destaque no cenário político e representam um dos mais importantes mecanismos de controle estatal. Eles são espaços privilegiados de práticas do exercício da cidadania e elo entre o Poder Público e o Poder Popular. Barbosa (2012, p. 11) entende que “[...] os conselhos podem constituir espaços que possibilitem uma atuação menos burocrática e mais próxima à realidade dos interesses da sociedade, por meio da conquista de sua autonomia.”

Gohn (2004, p. 28-29) sugere que os conselheiros devem compreender o papel que desempenham frente ao poder público.

Os conselheiros devem ter formação e consciência crítica, para terem como meta o entendimento do processo onde se inserem; entenderem, por exemplo, a questão dos fundos financeiros públicos e os critérios que deveriam pautar seu uso para a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais, para o atendimento das necessidades da população, segundo escalas de urgências e emergências. Os mecanismos de competição do mercado não irão resolver as desigualdades sociais, serão políticas públicas democráticas, não excludentes, formuladas a partir de modelos que não se alicercem no lucro, que poderão minorar os problemas sociais.

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX que atingiram seu apogeu no início do século XX, mas foram substituídas pelas sociedades de controle. Nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 1925, p. 221). O poder aqui não é mais visível, ele se opera entre os sujeitos e no próprio sujeito.

Conforme discutimos o surgimento de novos mecanismos de controle, como por exemplo, conselhos e *accountability*, o poder

circula, embrenham os sujeitos a fim de que o tempo todo haja vigia, controle sobre seus atos. Não se está mais diante de indivíduos singulares, mas diante de indivíduos que operam no interior de coletivos, sem que o percebam, exatamente. Isso possibilita o desenvolvimento de um processo de subjetivação no qual estarão inscritas as referências de bom ou mau comportamento.

Os próprios sujeitos são ao mesmo tempo fornecedores de serviços e fiscais, assim, a maquinaria de fiscalização estadual é inócua frente ao poder da multidão é extremamente devastador, eficaz e eficiente em contrapartida aos grupos, à polícia ou aos Tribunais. “A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo como força do soberano [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 425).

Uma das consequências práticas desse poder encarregado de promover a vida é a instauração da norma. Isto é, dito de outro modo, um poder como esse, que tem como tarefa principal a garantia da vida, terá sempre a necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. E esse mecanismo é a norma (DANNER, 2010).

Em suma, quando Foucault se refere à governamentalidade, a arte de governar implica um novo plano de referência para inserir o sujeito de direito-econômico característicos da arte liberal de governar. Então, quem seria essa sociedade civil tão exaltada como pilar da democracia?

A sociedade civil é o quê? Pois bem, creio que a noção de sociedade civil, a análise da sociedade civil, o conjunto dos objetos ou elementos que se faz aparecer no âmbito dessa noção de sociedade civil, tudo isso é, em suma, uma tentativa de responder à questão que acabo de evocar: como governar, de acordo com as regras de direito, um espaço de soberania que tem o infortúnio ou a vantagem, como vocês quiserem, de ser povoado por sujeitos econômicos? Como encontrar uma razão, como encontrar um princípio racional para limitar de outro modo

que não seja pelo direito, de outro modo que não seja pela dominação de uma ciência econômica, uma prática governamental que tem de assumir a heterogeneidade do econômico jurídico? A sociedade civil não é, portanto, uma ideia filosófica. A sociedade civil é, a meu ver, um conceito de tecnologia governamental cuja medida racional deve indexar-se juridicamente a uma economia entendida como processo de produção e de troca. (FOUCAULT, 2008, p. 402).

Desse modo, as novidades legislativas, bem como as tecnológicas, sociais, entre outras, não facilitam o fortalecimento da gestão democrática, mas a concretização, manutenção e desenvolvimento de mecanismos de controle. O que se vê em nome da democracia e do exercício da cidadania são práticas de governar fixadas no modo de viver, na busca incessante de vigilância dos atos ora dos governantes, ora dos governados. O exemplo dessa prática são os conselhos que, atualmente, desempenham papel de controle em detrimento de participação das decisões que afetarão a sociedade local.

Considerações Finais

A criação de conselhos educacionais, bem como a participação de setores da sociedade em decisões que o poder público estabelece, tem possibilitado a vigilância e a punição dos eventuais desvios, o que, por si só já nos indica que não houve uma mudança profunda nas relações de poder há muito consolidadas na Educação e nas instâncias que lhes são afetas, dadas as características clientelistas que ainda marcam esses órgãos. Não nos posicionamos contra os conselhos, nem pugnamos pela sua eliminação por considerar que representam avanços no processo de democratização da educação e da sociedade. Porém, não nos sentimos confortáveis com o discurso que enuncia a conquista da democracia nas instituições educacionais, em nível local – tais como as escolas –

ou em níveis amplos – aí inclusos os municípios – pelo simples fato de que eles *existem*.

Estão em evidência enunciados que nos convocam a considerar que a democracia está instalada entre nós, configurando a marca de nossas instituições, afinal, a existência dos conselhos de acompanhamento da educação, os financiamentos que o campo auferem a participação da sociedade desses e outros colegiados, o atestariam.

Tais enunciados se revelam pela experiência que acumulamos de acompanhamento do trabalho de conselhos educacionais em municípios paulistas e goianos, a partir de cursos de formação continuada para conselheiros do Conselho Municipal de Educação, como extensões do poder público que os encara de forma *cartorialista*, modelando suas ações, estabelecendo suas tarefas e transferindo-lhes atribuições para as quais seus membros não estão preparados e nem devem estar, uma vez que, o que está em jogo, não são os aspectos, supostamente técnicos que compõem as práticas cotidianas do governo da educação, mas seus pressupostos, diretrizes e sua cultura organizacional. Temos nos deparado com entidades que se prestam a exercer um papel coadjuvante na vida educacional dos municípios, sobretudo no que se refere àquelas decisões marginais, que pouco impacto apresentam na vida das escolas, de seus estudantes e familiares e de seus profissionais do ensino.

Atribuir o caráter de participação à mera presença de pais, de alunos ou mesmo de educadores, em reuniões desses órgãos, pode representar reducionismo discursivo marcado mais por um processo de territorialização das decisões que lhes podem ser atribuído do que a alteração profunda das estruturas decisórias pelas quais nos debatemos no campo educacional. Os contornos desse processo podem ser notados por um exercício de cartografia da ação dos conselhos municipais em educação que estamos, neste momento, pesquisando, mas que já nos indicam que o arranjo institucional

que abriga, hoje, esses órgãos, tem representado muito mais o cerceamento da participação do que, propriamente sua efetivação em novos moldes e sob novas perspectivas e práticas.

Somos favoráveis, não só à existência e atuação dos conselhos educacionais, mais o aprofundamento da formação de conselheiros, bem como, da ampliação de suas atribuições legais e das práticas de gestão que levem em conta que um novo modelo está em curso na educação pública em nossos municípios.

Acrescente-se que trazer a discussão sobre a responsabilização ou a prestação de contas, sob a nomenclatura *accountability*, sem se estabelecer a origem do conceito ou seus desdobramentos no campo educacional e de sua gestão, é necessário, neste momento em que grandes debates estão se realizando sobre a escola e a educação, cuja síntese revela conflito entre duas posições historicamente antagônicas, a saber, os defensores da escola pública e os privatistas da educação. Síntese esta, traduzida por novos discursos de viés *gerencialista*, segundo os quais os graves problemas educacionais se resumiriam no modelo de gestão.

Isso tudo nos leva a considerar que é preciso ampliar e aprofundar o debate acerca de que educação e de que escola desejamos para a sociedade brasileira, em geral, e para a comunidade, em caráter local.

Vivemos em um momento de transformações políticas e institucionais que colocam a Educação no amplo debate de políticas sociais de largo espectro e de profundo impacto econômico para a União, Estados e Municípios. Faz-se necessário ampliar as discussões, compromisso assumido no presente texto.

Talvez ainda seja necessário examinar com mais atenção a atual configuração da educação e dos órgãos a ela afetos, para compreendermos melhor onde se encontram os pontos de estrangulamento das ações que ensejamos serem inovadoras e que rompam com o passado, no qual o poder era exercido de forma vertical e deletéria.

Referências

BARBOSA, S. M. **A introdução do empreendedorismo como componente curricular na educação brasileira: primeiras considerações.** Centro universitário IESB. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SelmaMaquineBarbosa_int_GT4.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

BASSI, M. E.; CAMARGO, R. B. Participação e Controle Social no FUNDEF e no FUNDEB. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/504/517>>. Acesso em: 05 maio 2016.

SILVA, T. T. (Org.). **O panóptico – Jeremy Bentham.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. **Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.** Brasília, 4 de maio de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, em 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

CHAUI, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2011.

CORBARI, E. C. Administração Pública. **Revista do Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2015.

DANNER, F. O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del Rey, MG, n. 4, p.143-157, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art9-rev4.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

DAVIES, N. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 57-74, jul./dez.2010.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FAORO, R. **Os Donos do Poder**: formação do Patronato Político Brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, F. C. O FUNDEB como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/99/288>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro; Inês

Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Ditos e Escritos V), 2004.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Revista Saúde e Sociedade** v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.

JANELA, A. A. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MALUF, S. **Teoria Geral do Estado**. 23. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1995.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2015.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328534012>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MELCHIORETTO, A. F. **O Exercício da Cidadania Como Mecanismo de Prevenção a Corrupção**. 2015. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-exercicio-da-cidadania-como-mecanismo-de-prevencao-a-corrupcao/13051/>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2014.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2011.

OKLAND, J. **Gerenciamento da Qualidade Total**. Tradução Adalberto Guedes Pereira. São Paulo: Nobel, 1994.

OLIVEIRA, **Governança, governabilidade e accountability: Qualidade na Administração Pública**. IESDE Brasil, Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7592822-Governanca-governabilidade-e-accountability-qualidade-na-administracao-publica.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

RANIERI, N. B. S. **Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito**. Barueri: Manole, 2013.

SERRANO, M. O controle social da educação e a democracia participativa. **Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil**, 26 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.atricon.org.br/wp-content/uploads/2013/03/ARTIGO-O-CONTROLE-SOCIAL-DOS-GASTOS-PUBLICOS-EM-EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

Recebido em: 01.06.2015

Aceito em: 20.06.2017

Formação continuada de professores: o que muda com a implantação de 1/3 da carga horária docente semanal para atividades extraclasse no espaço escolar?

NATHALIA BEZERRA DA SILVA FERREIRA

Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará-UFC e em Literatura e Formação de Leitores pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Graduada em Letras Inglês pela mesma instituição de ensino. Professora de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual do Ceará.
E-mail: nathalia.bzr@gmail.com

RESUMO

No ano de 2011, a rede pública de ensino médio do Ceará passou a garantir o cumprimento da lei 11.738/2008 que além da instituição de um piso salarial para os professores, garante também que, 1/3 da jornada de trabalho seja utilizado para planejamento e outras atividades fora de sala. A formação continuada é uma das atividades que devem ser realizadas nesse momento. Essa formação é essencial para o docente, que além de se atualizar com as atuais correntes teóricas de sua disciplina, pode também, refletir sobre o seu fazer docente. A prática atual precisa ser refletida constantemente para que o professor possa melhorá-la quando for necessário, com o objetivo de garantir a aprendizagem. Embora a formação continuada seja assunto recorrente dentro dos estudos sobre educação, observa-se a necessidade de um estudo que busque analisar o impacto dessa mudança na formação dos professores das escolas de ensino médio do estado do Ceará, mas precisamente na cidade de Quixadá. Diante dessa situação, o presente trabalho tem por objetivo analisar o aumento de horas extraclasse, principalmente em relação ao impacto que esse acréscimo de carga horária teve na formação docente. Partimos, desse modo, do pressuposto de que a escola é o principal lugar para formação continuada dos docentes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola de Ensino Médio José Martins Rodrigues no município de Quixadá, Ceará, pesquisa essa que busca observar os fatos relacionados a formação de professores para que possamos estabelecer re-

lações entre a prática que ocorre na escola com o que propõem os estudiosos em educação. Nesse sentido, observou-se que o cumprimento da lei tem favorecido as práticas de formação em exercício dos profissionais do magistério. Trata-se de um estudo de caso, que se divide quanto a sua abordagem em qualitativa e quantitativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Atividade extraclasse. Prática docente.

Teachers' continuing training: what has changed since the implementation of 1/3 of the weekly school syllabus to extra-class activities at school?

ABSTRACT

In 2011, the High school public system of Ceará assured the obedience to Law 11.738 /2008 which ensures not only the establishment of teachers' minimum wage, but also the 1/3 of the weekly school syllabus dedication to planning and other activities out of classroom. Teachers' continuing training is one of the activities to be performed at this period. This training is essential for the teacher to catch up with the theoretical trends of his course and to reflect about his teaching as well. The teacher has to reflect about his current practice constantly in order to improve it when necessary to guarantee the students' learning. Although continuing training is a constant theme in educational studies, a paper dedicated to the analyzes of the impact of this change on high school teachers' continuing education in the state of Ceará, more precisely in the city of Quixadá, is necessary. Therefore, it aims to examine the increase of extra-class hours, especially the impact of this increase on teacher's continuing education, as school is a privileged locus for teachers' training. This way, a field research at "José Martins Rodrigues" High School in the city of Quixadá was held, in order to observe the facts related to the teachers' training, so that a relationship between their practices and what educational studies propose can be established. In this sense, it is assumed that the obedience of the law has favored the practice of teachers' continuing education. This is a case study, which is divided into qualitative and quantitative approaches.

Keywords: Continuing training. Extra class activity. Teaching practice.

Introdução

A formação de professores constitui-se assunto recorrente dentro do campo da educação. Autores como Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, entre outros, dedicam uma atenção especial às pesquisas sobre a formação de professores. Na América Latina, essa preocupação é de certa forma recente, pois tomou forma a partir da década de 90 (RODRIGUEZ, 2008, p. 37). Embora antes disso já houvesse intenções de se debater sobre a formação de professores, foi apenas nesse período que ganhou proporções maiores. Já é sabido da necessidade constante da formação deste profissional que atua nas bases de todos os demais profissionais.

Para realizar seu trabalho com mais qualidade o professor, além de sua formação inicial, precisa também, atualizar-se constantemente. É nesse contexto que surge a necessidade de uma formação continuada. A formação inicial, por melhor que seja não exclui a necessidade de uma formação no exercício do trabalho docente. Esta é um processo permanente ligada aos saberes docente. Se na universidade o aluno do curso de licenciatura tem a oportunidade de adquirir o embasamento teórico para o exercício da prática docente, é no dia a dia da profissão que se aprende a prática (PIMENTA, 2005, p. 72).

Quando se vê diante da realidade e do dinamismo do contexto escolar, o recém-professor precisa agora refletir, buscar teorias que possam embasar suas ações e melhorar seu trabalho fundamentado em sua prática. A teoria sem a prática não aponta os caminhos necessários que nos levam à aprendizagem. Por sua vez, não há um caminho sem uma teoria, sem o saber docente, esses dois elementos devem ser indissociáveis. Freire (1987, p. 94) é categórico ao afirmar que a teoria sem a prática é verbalismo e prática sem teoria é ativismo. Para ele, é necessário que estejam juntas formando assim a práxis, sendo esta sim transformadora de realidades.

Diante da importância da formação docente, há uma vasta produção acadêmica sobre a formação continuada dos profissionais da educação. Entretanto, diante do recente aumento de horas para que os professores possam planejar, garantido pela lei n. 11.738 de 2008 (art. 2º) que, entre outras coisas, estabelece que no mínimo 1/3 de sua carga horária seja utilizada em atividades extraclasse, observa-se a necessidade de um estudo que busque analisar o impacto dessa mudança na formação dos docentes das escolas de ensino médio do estado do Ceará, mais precisamente na cidade de Quixadá.

Nesta pesquisa, busca-se analisar a formação docente a partir da identificação dos desafios pertinentes a formação continuada, como o tempo para realização destas atividades, o interesse dos professores, e mais especificamente, o aproveitamento destas horas dentro da unidade escolar, considerando o 1/3 dedicado ao planejamento. Para tanto, elegemos como objeto de estudo a Escola Estadual José Martins Rodrigues, situada no Sítio Nova Aurora, s/nº, Cedro, que desde 2012 trabalha como essa nova carga horária. Esta escola foi escolhida porque atuo nela como coordenadora escolar. Tomá-la como meu objeto de estudo parte de minha preocupação do andamento da formação continuada da escola e, principalmente, de analisar, perceber o que pensam os professores sobre essa necessidade de se manter em contínua formação.

A formação continuada fazendo parte do planejamento escolar é um caminho para a reflexão sobre a prática, que só pode ser transformada através da reflexão sobre ela. É refletindo que encontramos respostas; que nos direcionamos à caminhos menos tortuosos na educação brasileira. Refletimos, identificamos problemas, para então, agirmos sobre ele.

Em seu texto *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire reflete sobre a prática docente: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensi-

na aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 2014, p. 23). Assim, percebemos que a prática docente só é possível por meio dela mesma, que só nos tornamos professores quando reconhecemos nos alunos a capacidade de também nos ensinar. Nesse processo de ponte entre teoria e prática, entre discentes e docentes, temos no diálogo uma peça fundamental.

Buscando compreender a formação de professores em exercício, alguns questionamentos nos vêm à tona: Como é a formação docente nas escolas? Quais são os principais desafios que esses professores enfrentam em relação ao investimento em suas formações? O que o aumento de horas-atividade contribui para que haja concepção no espaço escolar? São esses questionamentos que nos inquietam e nos fazem ir para o seio da escola, que é o *locus* da formação de professores, no intuito de encontrar as respostas necessárias.

Aos quatorzes anos, conheci na oitava série do ensino fundamental na cidade de Mauá-SP, uma professora de história que apesar de não lembrar seu nome, marcou uma fase de minha vida e teve um impacto sobre o que hoje sou como educadora. Mesmo sendo professora de história, reativou a biblioteca da escola e mostrou a turma que independente de onde estamos ou o que fazemos, podemos sim ter uma ação sobre o que acontece ao nosso redor no sentido de tentarmos melhorá-lo.

Através dessa professora, tornei-me voluntária da biblioteca da escola. Apesar de ter assumido o compromisso apenas duas vezes na semana, todos os dias passava minhas manhãs naquele local. Nessas manhãs descobri todas as possibilidades que um livro pode oferecer a uma jovem menina. Lia compulsivamente de poesia a biografias, o que encontrava pela frente começava a ler.

Não recorro em que momento, mas sei que inspirada pelo exemplo, decidi que seria professora também, apesar de não saber em que área queria atuar. Tudo o que queria era ser professora, a escolha da disciplina veio depois.

Após um ensino médio dividido entre o estado de São Paulo e o Ceará, no ano de 2006 prestei vestibular na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central para o curso de Letras-Ingês. Aprovada, iniciei minha vida acadêmica e pude comprovar que tinha feito a escolha certa. Era como estudante de um curso de licenciatura que me realizava na expectativa de poder iniciar a minha vida docente.

No ano de 2009, fiz uma seleção na 12ª CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) e fui selecionada para assumir as turmas de 1º e 2º anos de ensino médio. Foi um momento difícil de transição de gestores na escola, assumi a sala de aula pela primeira vez e não tive nenhuma orientação pedagógica. Mesmo com toda essa dificuldade inicial, percebi que minha vontade de ser professora não diminuía, na verdade, hoje percebo que só foi aumentando. Neste mesmo ano, fiz o concurso da rede estadual e também da prefeitura de Quixadá. Fui aprovada nos dois, mas como ainda não havia terminado a graduação, só pude tomar posse como efetiva da rede estadual quando conclui o curso de licenciatura em 2011.

Durante esse percurso, decidi diminuir o ritmo como professora e me dedicar mais ao curso de letras. Nesse período, fui bolsista de iniciação a docência do Núcleo de Línguas por dois anos. Atuei também como professora da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens e adultos.

Tomei posse como efetiva em uma escola da cidade de Ibaratama-CE, escola em que me realizava como professora, apesar das dificuldades, como o nível de aprendizagem, sempre fui muito bem orientada pela coordenadora escolar. Esta, sempre analisava em que precisávamos melhorar e nos ajudava a traçar estratégias para alcançarmos uma aprendizagem efetiva. Atuei como professora nessa instituição até a metade do ano de 2013, quando fiz uma seleção para o gestor estadual e fui convidada a ocupar a função de Coordenadora Escolar na escola José Martins Rodrigues.

Assumi a coordenação com muito receio, porém mais uma vez, tirei como base o bom exemplo de coordenadora que pude ter na escola anterior para fundamentar a minha prática. Até os dias atuais, continuo como coordenadora. Assumindo esta função, hoje, como formadora docente no espaço escolar, tendo em vista que, dentro da atuação de um coordenador pedagógico, uma das principais funções é promover a formação continuada dos profissionais da escola, me sinto instigada sobre o aproveitamento da hora-atividade nas escolas da rede estadual.

Tomamos por local base para a formação continuada dos docentes o espaço escolar, pois é este o ambiente em que o professor ao pôr em prática os saberes adquiridos na sua formação inicial, depara-se com a realidade. Quando deparado com a realidade, comecem então a surgir as primeiras dúvidas e os anseios pertinentes a profissão.

Além de ser o local em que se dá aprendizagem, valorizamos o espaço escolar para a formação docente por acreditar que nesse espaço os professores encontram seus companheiros de trabalho que, muitas vezes, passam ou passaram por situações semelhantes de angústia. Nesse contexto, o professor pode compartilhar a teoria, discutir e analisar a prática com seus pares, a fim de buscar um posicionamento.

Planejar é uma ação pertinente ao ser humano. Quando planejamos, refletimos os objetivos que temos e traçamos estratégias para alcançá-los. Após lançarmos as metas, precisamos verificar se foram alcançadas. Esse momento se dá através do diálogo entre os docentes, no chamado planejamento por área do conhecimento nas escolas de ensino médio. Nesse contexto, semanalmente, os professores se reúnem por áreas afins (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos) para que participem de formações, organizem seu material de trabalho, planejem suas aulas, entre tantas outras atividades.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho trata da formação dos professores da Escola Estadual de Ensino Médio José Martins Rodrigues e se caracteriza por ser uma pesquisa de campo em que se busca observar os fatos relacionados a formação de professores para que possamos estabelecer relações entre a prática que ocorre na escola com o que propõem os estudiosos em educação. Trata-se, pois, de um estudo de caso, que se divide quanto a sua abordagem em qualitativa e quantitativa. Essa divisão se dá pelo teor que o questionário aplicado possui.

A aplicação do questionário foi realizada em novembro de 2014, feita através de troca de e-mails, para que os professores se sentissem confortáveis para responder as perguntas e, principalmente, para que respondessem no momento que lhes fossem mais oportunos, sem interferir na rotina. O questionário foi aplicado com o intuito de levantar dados a respeito de como era a formação inicial antes da ampliação da carga horária para as horas-atividade e como está agora, buscando compreender a realidade escolar e os mecanismos de planejamento dessa escola pública do estado do Ceará.

Após as coletas de dados, partimos para a análise do material. Nesse momento, buscamos estabelecer um perfil desses profissionais, criando relações com o objetivo maior desta pesquisa que é o de conhecer como se dá na prática a formação de professores no dia a dia da escola. Os resultados obtidos em cada resposta do questionário são apresentados em forma de gráfico e analisados individualmente.

Formação de Professores

Formar professores pressupõe aceitar o inacabamento humano. Mas vai além, uma vez que a profissão exige ainda mais do ser

em questão. Essa formação não existe um momento em que não se faça mais necessária, como afirma Barreto:

A formação docente não tem um ponto exato que caracteriza sua conclusão. Por essa razão, pode-se afirmar que essa formação, em especial, tem um caráter permanente e se fecunda na prática, no local de trabalho, na escola. Nesse sentido, a escola não assume apenas um caráter de ensino, mas essencialmente de aprendizagem, não apenas para o aluno, mas em especial para o professor, o que implica considerar a escola como o lugar mais apropriado para se promover a reflexão teórica e prática acerca do trabalho docente. (BARRETO, 2011, p. 227).

Nesse contexto, a escola surge como o local essencial da formação de professores. Assim, vemos a escola como o local em que o professor além de ensinar pode e deve aprender. Esse aprendizado pode ser com seus alunos, mas aqui, nos focamos na formação com seus pares.

Sobre a utilização do espaço escolar para a formação de professores, Barreto ainda acrescenta:

[...]. Enquanto a formação inicial deve propiciar uma relação mais estreita com o contexto de trabalho, favorecendo pensar as disciplinas a partir das necessidades da prática, a formação continuada precisa ser pensada e concretizada na própria escola, com base nos saberes e experiências dos professores, forjada na situação de trabalho. Isso pressupõe uma ideia de formação que estabelece estreita relação entre as práticas formativas e o contexto de trabalho. Institui-se uma concepção de formação centrada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa. (BARRETO, 2011, p. 237).

Aqui, Barreto (2011) chama atenção para a necessidade de uma formação de professores que esteja voltada para ações práticas, ações que sejam pensadas e realizadas dentro do espaço escolar. Nessa perspectiva, temos a ideia de que nada melhor do que as

peessoas que estão diretamente envolvidas no processo de ensino aprendizagem possam refletir e buscar as soluções.

Antonio Nóvoa, também defende a ideia de uma formação de professores reflexiva: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática [...]”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

Entretanto, não podemos pensar que simplesmente pelo fato de se promover a formação continuada, teremos resolvido todos os problemas encontrados na área da educação:

A formação continuada como geradora de mudanças insere-se um quadro político prospectivo, em que formação é idealmente participar do futuro (Goguelin, 1970) (sic) a partir do presente, e assumir o risco para formar é mudar de forma que pode implicar em deformar! Mas que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação a esses conhecimentos. (MARIN, 1995, p. 27).

Desse modo, devemos lembrar que ao dar forma (formar), podemos estar dando a forma errada. É por isso que afirma que, mais do que transmitir esses conhecimentos, a formação de professores deve se preocupar, principalmente, com a aplicação desses conhecimentos. Além de aprendermos, tomarmos conhecimento de algumas coisas, precisamos por em ação dentro da prática docente de cada dia.

Resultados e Discussão

Ao pensar a formação continuada centrada na escola, busca-se no presente trabalho, analisar como esses momentos têm acontecido dentro da EEM José Martins Rodrigues. Assim, analisando

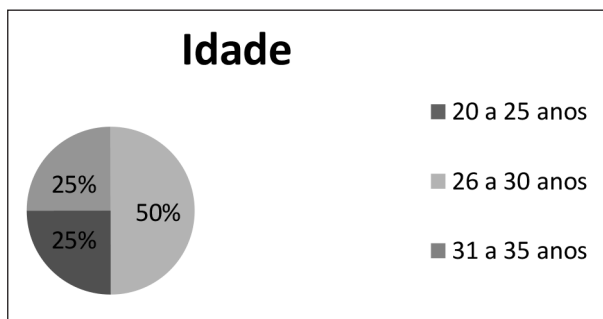
do as respostas dos professores selecionados para responderem ao questionário, podemos ver dentro de um contexto específico como está sendo aproveitado o tempo extraclasse para o investimento na formação de todos os profissionais da escola.

Quatro professores responderam ao questionário. A escolha desse número para a aplicação de questionário se dá pelo fato de que dentro do atual quadro de professores, que é de 28 (vinte e oito), apenas 08 (oito) se encaixam no perfil estabelecido para a pesquisa de ter pelo menos quatro anos de experiência em sala de aula. É preciso que o professor tenha essa experiência mínima para que ele tenha passado pelo período de ampliação de carga horária para atividade extraclasse. Dentre os professores selecionados, apenas um pertence ao quadro efetivo da escola, os demais são contratados por tempo determinado.

Dos quatro docentes selecionados para responderem ao questionário, temos três professoras e um professor. Eles atuam na educação há pelo menos quatro anos, como dito anteriormente, com idades entre 26 e 52 anos, todos com a formação mínima de graduados. O questionário é composto por dez questões objetivas e uma subjetiva. Nessas questões buscamos montar um perfil desses profissionais e, principalmente identificar os pensamentos deles no que diz respeito à formação continuada.

Dos professores selecionados temos dois que estão na faixa entre 26 a 30, um de 36 a 40 e um acima de 41 anos. Como podemos evidenciar no Gráfico 1, a maioria dos professores é jovem.

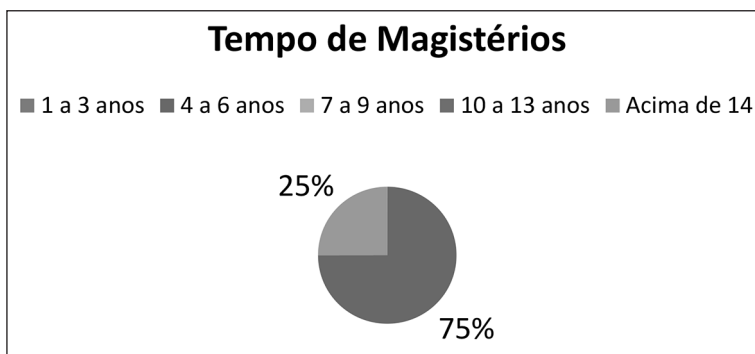
Gráfico1 – Faixa etária dos professores.



Os dados obtidos quanto a idade dos professores selecionados, demonstram um quadro de professores bem jovem consoante com o quadro geral da escola. Esses novos profissionais, em idade e em experiência, chegam, como constatado anteriormente, cheios de dúvidas e anseios e podem, com os desenvolvimentos contínuos de formações, conseguir desenvolver todas as suas potencialidades enquanto professores de educação básica.

No Gráfico 2 observa-se o tempo de magistério dos professores que fizeram parte da pesquisa:

Gráfico 2– Tempo de magistério dos professores.

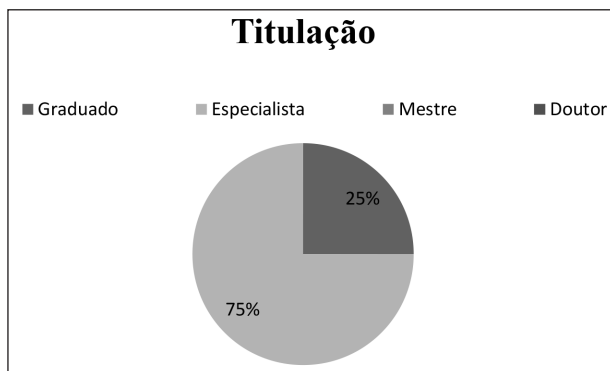


O tempo de magistério foi quesito chave para a seleção da amostra, pois é necessário que esses professores tenham acompanhado a mudança do horário extraclasse. Desses profissionais, apenas um possui mais de 14 anos de profissão e os demais possuem

de quatro a seis anos. Essas informações dialogam com o gráfico anterior, pois comprovam que esses professores são ainda muito novos no magistério.

Dos professores pesquisados, um é graduado e três são especialistas (GRAF. 3).

Gráfico 3 – Nível de formação dos professores.



Analisando a relação entre os cursos de graduação cursados e as disciplinas que lecionam, todos os professores possuem habilitação na sua área de atuação (Gráfico 4). No caso dessa amostra, de dois são professores de História, um de Matemática e um de Língua Portuguesa.

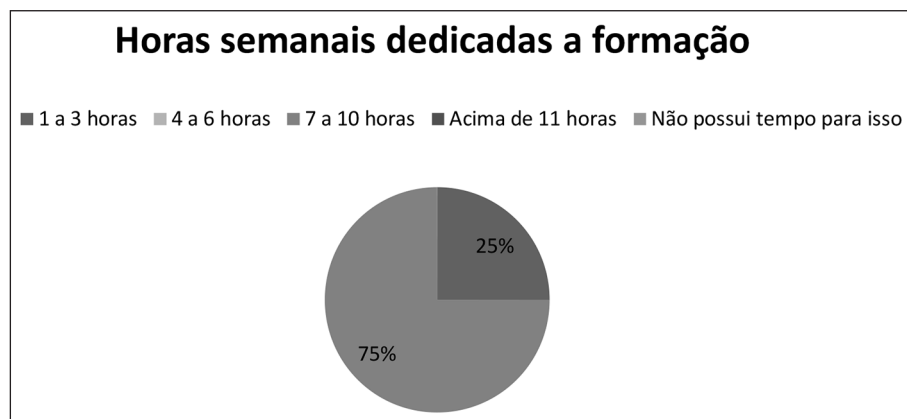
Gráfico 4 – Relação entre os cursos de graduação cursados e as disciplinas que os professores lecionam.



No Gráfico 5, observam-se as horas semanais de dedicação de cada professor à sua formação. Podemos observar que 75% dos professores afirmaram dedicar semanalmente de uma carga horária de pelo menos sete horas de estudos. Esse número remete uma postura ativa desses profissionais que estão mais preocupados em manter-se atualizados. Evidencia que estão de acordo com a nova demanda de profissionais que devem ser também pesquisadores, preocupados com o seu autodesenvolvimento:

[...] A nós professores cabe investir nos processos e auto-conhecimento e autodesenvolvimento, que implica nos responsabilizarmos pelo projeto do nosso crescimento, tornando-nos sujeitos/agentes transformadores, criadores e diretores do nosso próprio projeto de vida. (PORTAL apud ANTUNES; SANTOS, 2013, p. 305).

Gráfico 5 – Horas semanais dedicadas à formação.



Na análise do questionário a seguir, buscamos estreitar as perguntas com o objeto de estudo. Sobre a rotina da escola, ao tentar evidenciar se na escola os professores possuem tempo para a formação continuada, observa-se que 100% afirmam haver tempo disponibilizado pela instituição para a formação continuada. Quando perguntados sobre o funcionamento da escola, sobre a forma-

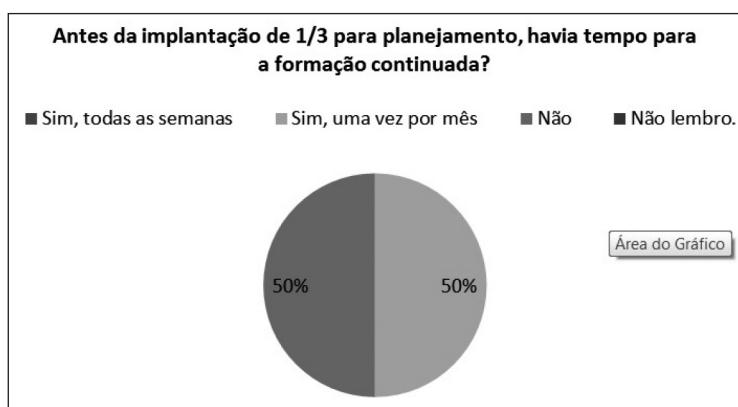
ção continuada, todos os docentes afirmaram que dentro das 13 horas semanais disponibilizadas para as atividades extraclasse a mesma disponibiliza tempo para atividades de formação docente.

Esse resultado demonstra que a escola a escola está ciente de seu papel formador, favorecendo assim, a criação de um ambiente em que o professor possa além de ensinar, aprender. Como sugere Nóvoa:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

No Gráfico 6, questionamos a respeito de como era a disponibilidade de tempo antes de 2012, anterior a ampliação do tempo para planejamento. A opinião ficou dividida: 50% afirmaram que antes do aumento das horas-atividade, não havia tempo dedicado na escola para a formação continuada, e outros 50% afirmou que havia tempo disponível, mas somente uma vez por mês.

Gráfico 6 – Disponibilidade de tempo para formação continuada antes da implantação de 1/3 para planejamento.

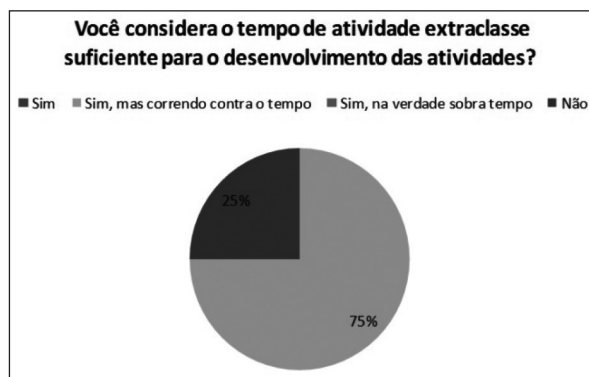


Quando questionados se após a implantação dos 1/3 de atividade extraclasse houve ampliação do tempo dedicado à formação continuada, 100% dos professores afirmam terem percebido que com o advento do 1/3 tiveram acréscimo para os momentos de estudos dentro da escola.

Nóvoa (2000, p. 67) remete para necessidade de troca de experiência no espaço escolar e defende a escola como sendo o local mais apropriado para a formação docente: “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor [...]”. Diante da importância de se ter na escola um local de aprendizado para o professor, identifica-se que a conquista do 1/3 têm favorecido essa prática.

No Gráfico 7, verifica-se a avaliação dos professores quanto ao tempo disponível pela lei do 1/3. 75% considerou que consegue realizar suas atividades, que são de: planejamento, correção de atividades, elaboração de provas, etc. Embora precisem correr contra ele para conseguir dar conta de todas essas atividades. Já 25% considerou que o tempo ainda é pequeno.

Gráfico 7 – Avaliação dos professores quanto ao tempo de atividade extraclasse.



A partir desse resultado, podemos perceber que, embora tenha ocorrido um avanço nas horas dedicadas, as atividades ex-

traclasse, eles ainda se sentem angustiados, como se estivessem correndo contra o tempo para conseguir dar conta de todas as demandas que a profissão exige.

Finalizando a parte objetiva do questionário, a pergunta que se segue busca saber se o professor se sente motivado a participar das atividades de formação.

Gráfico 8 – Valorização dos Momentos de Formação Continuada na escola.



100% dos professores expressaram que estão interessados na formação continuada no espaço escolar. Assim, mais uma vez, podemos identificar o interesse e o compromisso destes profissionais. Todos eles afirmam que veem nesse momento um período para se prepararem melhor para o desempenho da função que exercem. O fato de valorizarem a formação remete-nos a uma demanda atual por professores que além de estarem preocupados com a formação, sejam também sujeitos autônomos nesse processo. Sujeitos pesquisadores.

Já na parte subjetiva do questionário, foi perguntado aos professores quais são os principais desafios que enfrentam no que se refere a sua formação continuada. Segundo eles, o principal desafio é o tempo. A profissão exige muito de cada um. É preciso ainda mais tempo para o planejamento das ações a serem desenvolvidas, para correção de atividades, cumprimento de atividades burocráti-

cas e, muitas vezes as horas para a formação são diminuídas. Como podemos perceber na fala de uma das professoras:

Mas como nossa profissão exige muito de nosso tempo ainda fica difícil dedicar parte de nossas horas para estudos mesmo, com o aumento das horas atividades. E o que vejo é que só com muita dedicação e abdicando de alguns momentos da vida pessoal é que conseguimos ampliar nossos conhecimentos. (Relato da professora A)

Através do depoimento desta professora, percebemos como a profissão docente exige do profissional que, muitas vezes, deixa de estar envolvido em suas atividades pessoais para o cumprimento de suas obrigações, bem como para o investimento em sua formação.

Outra professora também deixa claro em seu depoimento o empecilho da falta de tempo:

As escolas estão oferecendo a possibilidade no próprio ambiente de ensino, já é um grande progresso, mas o tempo ainda é curto para a demanda de exigências escolares. Quando penso na formação continuada que cada professor tenta buscar individualmente, como especialização em uma das disciplinas que leciono na Escola, (Sociologia), o tempo, a falta dele, ainda é o maior entrave para a conciliação e busca de uma melhoria na prática docente. (Relato da Professora B)

Aqui, percebemos que a professora destaca o avanço das escolas no que diz respeito a formação continuada, ressaltando que, isso foi possível graças a ampliação de horas extraclasse. Para ela, embora haja esse avanço, o tempo continua sendo o grande problema.

Elaborar atividades, provas, corrigir em tempo hábil, realizar atividades burocráticas, como preenchimentos de diários, consomem muito tempo dos profissionais. Dessa forma, percebemos que o profissional deixa de investir em sua própria formação para que consiga dar conta de todas essas atribuições.

Embora ambos apresentem o maior desafio que enfrentam, os professores reconhecem a importância da formação continuada. Apesar do pouco tempo, mostram-se conscientes do inacabamento humanos e a necessidade de estarem em constante atualização.

Desse modo,

O educador, ser humano vital no contexto educativo, representa a possibilidade de transformação social. Através de seu autoconhecimento, em um caminho próprio de conhecimentos, torna-se possível também compreender o outro, ajudar o educando a compor uma realidade em seu entorno, percebendo e entendendo a necessidade de mudança no meio social em que está inserido (ANTUNES; SANTOS, 2013, p. 297).

Considerações Finais

Com os enormes desafios que a educação enfrenta, a formação continuada de professores mostra-se com um dos caminhos que podemos trilhar na busca de soluções. Quando investimos nesse profissional estamos investindo em todo o processo educacional, pois como vimos, o professor representa uma possibilidade de transformação social. A qualificação, desse modo, reflete-se na educação como todo.

Ao analisarmos a ampliação do tempo extraclasse dos professores da escola José Martins Rodrigues em Quixadá-CE, podemos perceber que a nova carga horária aumentou as possibilidades de formação docente dentro do espaço escolar. De acordo com as informações prestadas pelos professores, observou-se que o tempo dedicado para a formação continuada saltou de uma vez por mês para uma vez por semana, organizados por área de conhecimento.

No que concerne ao profissional docente, ao tentarmos traçar um perfil desse profissional, percebemos que ele valoriza esses momentos de formação na escola e reconhece a necessidade de estar em contínua construção de seus saberes, de sua prática docente. Entretanto, o professor sinaliza que esse tempo ainda é insuficiente diante da quantidade de atividades dentro e fora de sala de aula.

Desse modo, podemos afirmar que o que muda na formação docente com a ampliação de carga horária é a possibilidade de fazer da escola um local ativo de qualificação profissional. A escola passa, então, a ser um espaço chave para que se desenvolvam ações que se voltem para a constante atualização e diálogo dos docentes. Os teóricos de educação e os próprios professores que contribuíram para esta pesquisa convergem quanto a necessidade do constante processo de formação humana e, conseqüentemente, com a do profissional da educação.

Diante dos dados analisados, é evidente que precisamos reconhecer os enormes avanços que a conquista do 1/3 de planejamento representa para essa formação, entretanto, não podemos deixar de enfatizar que ainda é necessário avançar mais nesse assunto, uma vez que o professor ainda se sente angustiado com os desafios que a rotina de sala de aula apresenta, principalmente em relação ao tempo necessário para planejar suas aulas, elaborar e corrigir atividades e investir em sua formação. A formação continuada na escola, assim, auxilia a garantir uma qualidade maior da educação brasileira, para que tenhamos efetivamente uma educação transformadora de realidades sociais de todos os envolvidos no processo educacional.

Referencias

ANTUNES, Denize Dalpiaz; SANTOS, Betina Steren. Formação Docente: processos motivacionais e subjetividade. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2013.

BARRETO, Formação Docente e a relação entre a teoria e a prática: contribuições para o debate. In: ANDRADE, Francisco Ari de. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Formação de professores e pesquisa em educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2011.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 03 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal, PT: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola.** Portugal, PT: Dom Quixote, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Margarita Victória; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização.** Brasília: Liber, 2008.

Recebido em: 01.12.2015

Aceito em: 31.10.2016

A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do IFMA sob a óptica da coordenação pedagógica

SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: suzanasantoscoutinho@outlook.com

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFM. E-mail: Ielia.silveira@ufma.br

RESUMO

O artigo analisa a Formação Continuada de Professores que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A pesquisa é de caráter qualitativo e envolveu as coordenadoras pedagógicas do curso técnico em Agropecuária – PROEJA. Como problema de pesquisa têm-se os seguintes: Qual a concepção de formação continuada de professores adotada no PROEJA? Quais as orientações teóricas e metodológicas que norteiam a formação continuada de professores que atuam no PROEJA? Quais as dificuldades encontradas pelos professores do PROEJA no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Para o desenvolvimento dessa pesquisa nos fundamentamos em Alarcão (2003), Brasil (2007), Contreras (2002), Nóvoa (1991), Perrenoud (1999), Pinto (1982), dentre outros. Essa pesquisa possibilitou a constatação da importância de uma formação continuada para o exercício da prática educativa cada vez mais aprimorada em prol de um trabalho pedagógico fundamentado teórica e metodologicamente, uma vez que desses educadores são exigidos conhecimentos e práticas voltados para o desenvolvimento desses jovens e adultos que viabilizem, sobretudo, a sua permanência no ambiente escolar. A pesquisa permitiu compreender que a formação continuada se faz necessária em razão de ser um componente importantíssimo para a qualificação profissional. Desse modo, o PROEJA em seu documento base, já estabelece essa formação aos docentes como condição essencial para atuação nesse programa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. EJA. PROEJA.

The continuing education of teachers that work in PROEJA in the context of IFMA under the optics of educational coordination

ABSTRACT

In this paper, we analyze the Continuing Education of Teachers o work that in the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Young and Adults – PROEJA. The research is qualitative and involved the pedagogical coordinators of the technical course in Agriculture – PROEJA. As a research problem we have: What is the conception of continuing education of teachers adopted in PROEJA? What are the theoretical and methodological guidelines that orientate the continuing education of teachers that work in PROEJA? What are the difficulties encountered by PROEJA teachers in the development of their pedagogical practice? The development of this research was based on Alarcão (2003), Brasil (2007), Contreras (2002), Nóvoa (1991), Perrenoud (1999), Pinto (1982), among others. In this research it was ascertained the importance of a continuous educaton for the practice of the educational practice improved for a pedagogical work based theoretically and methodologically, since these educators are required knowledge and practices aimed at the development of these young and adults that ensure, specially, their permanence in the school environment. It is understood from this research that continuing education is necessary because it is an extremely important component for professional qualification. Thus, the PROEJA in its basic document establishes this education for teachers as an essential condition to act in this program.

Keywords: *Continuing Education of Teachers. EJA. PROEJA.*

Introdução

O contexto brasileiro atual tem perpassado por diversas transformações de cunho político, econômico, social e cultural, necessárias para que se compreenda o contexto que estamos inseridos. Essa compreensão parte do momento em que percebemos essas transformações influenciando diretamente o campo da educação e conseqüentemente a formação de docentes. Neste sentido, lhes é exigido passar por continua formação, em busca de uma recons-

trução do seu saber escolar para atender o progresso científico e tecnológico impostos à sociedade contemporânea. Ou seja, que o docente se desenvolva profissionalmente através de uma formação consistente para um trabalho pedagógico condizente com as necessidades estabelecidas pelo mundo atual.

Compreender a formação do professor diante dessas transformações é apreender o processo que constitui o ser educador, desde sua formação inicial até o seu exercício profissional permanentemente. Desse modo, faz-se primordial uma formação continuada, fundamentada em concepções que direcionem o profissional a desenvolver seu exercício de acordo com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente a escola e a ação docente e que ainda remetem o profissional da educação a ampliar sua prática visando possibilitar aos alunos uma construção crítica e positiva do meio social em que estão inseridos.

A partir disso, nomeamos a formação continuada de professores do PROEJA *Campus* Maracanã do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), para que possamos compreender a importância desta para a escola, principalmente no que diz respeito ao alcance significativo de uma prática educativa sólida e com mais qualidade.

Desse modo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) surgiu por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual foi substituído em seguida pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. O PROEJA surge com o intuito de propiciar uma integração da formação profissional com a educação básica, por meio dos níveis fundamental e médio na modalidade da EJA, fazendo com que o aluno participante do programa obtenha a formação profissional em conjunto com a elevação do nível de escolaridade.

O presente artigo tem como objetivo basilar analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, em curso técnico do IFMA, particularmente no campus Maracanã. Desse modo, apresentamos alguns aspectos importantes acerca da for-

mação continuada de professores que atuam no programa. Iniciamos esse artigo com a introdução apresentando o objeto de pesquisa em estudo e análise, depois as políticas para a formação de professores no Brasil, em seguida um estudo acerca de algumas concepções relevantes a formação continuada de professores, logo após a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da formação continuada no contexto do PROEJA do IFMA- Campus Maracanã e por último apresentamos nossas considerações finais, com a intenção de colaborar com o saber e, buscar descobrir alternativas para compreender o fenômeno em discussão.

Políticas para a Formação de Professores no Brasil: revisitando a trajetória histórica para entender a Formação Continuada

A trajetória histórica da formação de professores no Brasil tem sido considerada um movimento de luta dos educadores pela sua formação e profissionalização do magistério desde os anos 70, 80, chegando aos anos 90 até os dias atuais. É importante compreendermos sua importância política, social e cultural em cada período histórico, além da contribuição que tem dado no sentido de preparar profissionais para “abraçar” sua ação docente orientada por políticas educacionais.

Desse modo, faremos um recorte histórico a partir dos anos 90 até os dias atuais compreendendo que nesse período a educação brasileira foi representada pelo forte aprofundamento de políticas neoliberais em que o campo educacional e a formação de professores ganham, nesse momento, importância estratégica para a realização das reformas educativas, em prol de uma educação de qualidade comprometida com a formação adequada de seus profissionais (FREITAS, 1999).

Para isso, nos fundamentamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que garante e rege a formação de professores, nos perfis de profissionais formados segundo o contexto político,

social e econômico em análise e nos estudos de alguns autores que abordam essa temática, como: Alarcão (2003), Gómez (1992), Kuenzer (1999), Perrenoud (2002), Roldão (2003), Saviani (2008), Schon (1992; 2000), e dentre outros.

A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil a partir da década de 1990 aos dias atuais

A formação de professores tem ganhado espaço significativo nas ações históricas, políticas e sociais do contexto brasileiro principalmente nos anos de 1990, chegando aos dias atuais. Esse percurso histórico é marcado por encontros e desencontros acerca do que realmente deveria sustentar uma concepção de formação de professores, nos possibilitando compreender com mais precisão essa formação docente. Contudo, no decorrer do processo, submergiram, ficando a educação e a formação profissional docente sem uma perspectiva de desenvolvimento social.

A década de 1990 constituiu-se um marco na educação, pois se deu prioridade, no campo das políticas educacionais, como estratégia para resgatar os problemas político, social e econômico que o país vivenciou durante os anos 70 e 80.

Cabe ser ressaltado que no contexto da década de 90 à formação docente passou por mudanças importantíssimas, tendo em vista que o professor teve que construir habilidades e competências em si para que estivesse preparado para desenvolver sua prática de acordo com a ideologia capitalista. Para isso, não caberia ao professor somente a função de conhecer a linguagem acadêmica, mas saber de maneira dinâmica, transmitir esse conhecimento através de novas formas de trabalho assegurado pelo sistema produtivo.

Sendo um período de desenvolvimento de políticas de cunho neoliberal, deu-se ênfase à competência como sendo uma categoria que estava fortemente relacionada com as questões atinentes ao mundo do trabalho e às novas formas de produção, levando a

formação docente a não desconsiderar o caráter ideológico de tais políticas na introdução da formação por competência na educação brasileira. Então, diversos conceitos sobre competência foram desencadeados, possibilitando assim uma melhor compreensão, uma vez que esses conceitos não estão somente relacionados às questões do conhecimento, mas também, e principalmente à forma como são empregados, associados e mobilizados pelo profissional.

Conforme Roldão (2003), a competência surge diante de uma situação em que o sujeito é capaz de mobilizar de forma adequada diferentes conhecimentos prévios, selecionando-os e integrando-os de acordo com a situação em questão.

Para Perrenoud (1999), a competência é compreendida como sendo a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao se incorporarem uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar (ROLDÃO, 2002). Já Kuenzer (1999, p. 7) analisa essa categoria expressando que “[...] trabalhar por competência exige a redefinição do modelo pedagógico repensando os problemas de transição dos conhecimentos e de aprendizagem a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.”

Tal conceito atribui um significado diretamente relacionado aos resultados imediatos que o processo produtivo impõe às questões econômicas e que acaba influenciando o sistema educacional de ensino, levando a educação a se orientar por uma concepção de mundo produtivo, tendo em vista apenas a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação humana, aspecto fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Outra questão relevante nesse contexto da década de 1990 se refere ao aspecto da reflexão como preponderante para um melhor aprimoramento da prática e conseqüentemente para a formação dos professores, e, a esse respeito, faz-se necessário citarmos os estudos

de Schon (1992, 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992) pioneiros nesse estudo. Para esses estudiosos, ao pensar a reflexão como aspecto importante para o processo educacional, assim como para a prática docente, é interessante destacarmos quatro conceitos e/ou movimentos básicos que envolvem todo esse estudo: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Partindo dessa compreensão é que se entende a ação como toda atividade profissional desempenhada pelo professor.

O conhecimento na ação refere-se ao conjunto de informações interiorizadas (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), adquiridas por meio da experiência e da atividade intelectual, mobilizadas de maneira inconsciente e técnica no exercício profissional diário do professor.

Quanto à reflexão na ação, é realizada durante a ação pedagógica sobre o saber que está subentendido na ação. Considerada uma ferramenta importante de aprendizagem do professor, principalmente devido ao contato com a realidade prática que ele desenvolve, que o faz adquirir e construir, através de novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto às dificuldades impostas pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão sobre a ação é aquela realizada após a ação pedagógica sobre a ação praticada e o conhecimento que está implícito nessa ação.

Por fim, a reflexão para a ação é a realizada antes da ação pedagógica; ocorre através do processo de tomada de decisões, no período do planejamento da ação que será colocada em prática. Todavia, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental valor, pois pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação.

Salientamos que, a atitude reflexiva não espera do professor somente o saber fazer, mas, além disso, que saiba de maneira consciente explicar o desenvolvimento de sua prática e de suas

decisões tomadas e que ainda tenha a capacidade de perceber se suas decisões são adequadas para favorecer o processo de aprendizagem do aluno, pois, conforme Perrenoud (2002), instruir é, antes de tudo, atuar na urgência e deliberar na incerteza.

Como podemos observar, o processo reflexivo terá como aspecto fundamental a prática do professor, que não poderá estar dissociada das bases epistemológicas e teóricas, as quais se constituem uma alternativa primordial para o desenvolvimento intelectual do docente. Portanto, entendemos que não cabe ao docente somente o saber fazer; só isto apenas não é suficiente, pois acabaria restringindo a sua ação prática.

Convém lembrarmos que a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia foi um marco na elaboração e execução de políticas educacionais direcionadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial. Uma dessas reformas para o Ensino, específica da realidade brasileira, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que destaca um capítulo próprio à formação de professores, conforme, apresentamos em alguns desses artigos a seguir:

Art.61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efeito exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996 p. 139).

O referido artigo faz uma ressalva à necessidade de uma formação acadêmica para que os profissionais da educação possam desempenhar sua função docente.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Percebemos que o dispositivo legal sustenta ainda mais a necessidade da formação acadêmica para os profissionais da educação, formação esta que deve ser embasada para uma plena qualidade do exercício profissional dessa carreira. Contudo, ao serem criados os Institutos Superiores de Educação (IESs), a qualidade é posta em questão, tendo em vista que a formação oferecida por essas instituições de ensino é fragmentada, com o mínimo de tempo possível, gerando uma concepção equivocada da própria Lei.

Sobre os Institutos de Educação Superiores a LDBEN n. 9.394/96, no art.63 dispõe:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior,destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 142).

A respeito deste artigo, Saviani (2008), destaca que os institutos superiores de educação surgem como instituições de ensino

em nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação fragmentada, aligeirada, de baixo custo, por meio de cursos de curta duração. Em conformidade com o autor, percebemos que há uma desvalorização da base comum nacional (LDBEN), uma vez que não é assegurada aos alunos uma formação baseada na qualidade, no compromisso e na responsabilidade.

Silva (1998) ratifica que a universidade, por apresentar um caráter de instituição pluridisciplinar, responsável pela produção e divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação.

Portanto, como podemos perceber, os anos de 1990 foi um período de mais intensidade nas discussões referentes à formação de professores. Como referências dessas mobilizações, houve a surpreendente promulgação da nova LDBEN n. 9.394/96 que, apesar de incorporar alguns itens que constavam das discussões mais amplas e do projeto de LDB que tramitava no Congresso, redesenhou a questão, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma reestruturação do curso de Pedagogia considerado primordial para essa formação.

A Formação Continuada: um breve estudo sobre as concepções em questão

No contexto atual, a sociedade brasileira se encontra inserida em uma cultura marcada pela velocidade do avanço tecnológico, o qual possibilitou a aceleração do processo de circulação e obtenção da informação. De acordo com Esteve (2004), essa revolução tecnológica fez com que desse início a um momento histórico representado por uma sociedade do conhecimento. Conforme o autor esse novo modelo de sociedade de conhecimento nos proporciona uma economia também de conhecimento e esta conse-

quentemente apresenta um valor de mercado, em que começam a mudar as exigências, desejando assim um capital humano cada vez mais qualificado e isso é observado na educação que deve preparar a população segundo o que estabelece a economia vigente. Neste sentido, começa um processo de mobilização nacional em prol da melhoria da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à formação dos docentes.

Diante disso, buscaremos a partir de então apresentar um breve estudo das concepções acerca da formação continuada de professores, compreendendo particularmente a visão dos autores como um processo importante para o aprimoramento da prática educativa.

A formação continuada de professores fundamentada nas concepções em estudo representa uma significativa importância no sentido de apreendermos melhor o avanço do conhecimento teórico permitindo uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem possibilitado um vasto processo de discussões e debates em âmbito nacional e internacional. Dando ênfase ao âmbito nacional trago para essa discussão às instituições de ensino superior e as escolas que são consideradas espaços importantíssimos para se repensar a formação inicial e continuada. Uma vez que o espaço acadêmico é uma instância geradora de produção e divulgação de conhecimentos reportados ao ambiente escolar e conseqüentemente aos professores e dessa maneira espera-se que sejam colocados em prática para um trabalho educativo mais aperfeiçoado.

A escola nesse sentido torna-se reconhecida como lugar privilegiado na formação de seus docentes, uma vez que é um ambiente em que o conhecimento pode ser produzido e compartilhado, numa ação formativa constante e integrada à prática educativa (NÓVOA, 1995). Logo o espaço escolar é considerado referência na contínua formação docente, uma vez que começa com a formação inicial, considerada de extrema importância na construção da iden-

tidade profissional, porém não deve ser vista como a principal, ou seja, há a necessidade de um constante processo de consolidação dessa identidade por meio de formação continuada para o aprimoramento da prática educativa (IMBERNÓN, 2001).

Ainda sobre esse aspecto, Almeida (2006, p. 86), ressalta:

A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Compartilhando desse pensamento Nóvoa (1995, p. 28), ressalta:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Desse modo, entendemos que a formação continuada deve ter como espaço propício o próprio ambiente escolar para sua realização, por possibilitar um processo coletivo de reflexão e intervenção na ação pedagógica, ou seja, por ser uma realidade a qual os professores estão diariamente desenvolvendo seu trabalho pedagógico e vivenciando a construção de uma identidade profissional que perpassa por um constante aperfeiçoamento da prática educativa.

É interessante ressaltarmos ainda que essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação. Assim, baseada na reflexão, nos fundamentamos em Alarcão (1996, p. 175), que ressalta:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Fundamentado ainda no pensamento de Alarcão (1996), a formação continuada é um elemento propiciador do pensar e repensar sobre a ação praticada no contexto da sala de aula. Comungando desse pensamento Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática.”, levando o docente a analisar, questionar e transformar sua prática, construindo em si uma postura autônoma, o que ocasionará modificações não somente na sua prática como também em toda educação (NÓVOA, 1991, p. 30).

Analisando ainda a temática em questão, Imbernón (2001, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Desse modo, a postura reflexiva não espera da ação docente apenas o saber fazer, mais além de tudo o que o mesmo possa explicar acerca de sua prática e as decisões tomadas e que possa ainda entender se essas decisões estão adequadas para proporcionar uma aprendizagem de qualidade ao aluno.

Pimenta (2002) por sua vez, chama atenção ao emprego da terminologia professor reflexivo, pelos ímpetus de esvaziamento

da nomenclatura nos debates e discussões sobre a formação do professor e conseqüentemente sua prática. Segundo a sua visão, o processo de mudança crítica da prática e a busca de resolução dos problemas do dia a dia no contexto da sala de aula demandam uma atitude reflexiva, mas além de tudo a troca de experiências práticas da própria escola e de contextos socioculturais diversos, compreendendo a necessidade da educação como prática social e a ação docente como de natureza política.

Outra maneira de conceber a Formação Continuada é apresentada por Contreras (2002), que destaca a importância não somente das condições pessoais do docente em desenvolver sua prática educativa, como também das condições estruturais e políticas em que a instituição escolar e a sociedade interagem entre si, e como esses fatores influenciam na construção da autonomia profissional docente. Sobre essas questões, o autor apresenta três modelos tradicionais desse processo de profissionalidade. São os seguintes: Técnico, Prático e Intelectual Crítico. Sobre isso, cabe destacarmos, junto Contreras (2002, p. 92):

O Técnico se caracteriza por uma autonomia como status ou como atributo; autoridade unilateral do especialista; não ingerência; autonomia ilusória; dependência de diretrizes técnicas; insensibilidade para os dilemas; incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. O Prático, por sua vez, apresenta a autonomia como responsabilidade moral e individual, considerando os diferentes pontos de vista, entre os quais: equilíbrio entre a independência de juízo e responsabilidade social e capacidade para resolver criativamente as situações problema para realização prática das pretensões educativas. O Intelectual Crítico compreende a autonomia como emancipação, liberação profissional e social das opressões; superação das distorções ideológicas; a consciência crítica; a autonomia como processo coletivo dirigido por meio da transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Diante disso, o professor precisa construir dentro de si uma postura de um intelectual crítico que busque desenvolver sua prática baseada na autonomia, transformando e renovando sua ação pedagógica como profissional da educação. Em conformidade com Contreras (2002), no que se refere ao intelectual crítico, Giroux (1997) entende que o professor é um intelectual transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, levando em consideração a posição do autor, compreendemos que o docente, ao assumir a postura de intelectual transformador, passa a inovar, mudar e renovar sua prática profissional, pois não é mais um técnico que apenas executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica e sim sujeito construtor da sua profissão. Porém, não deve ser considerado o único responsável pela formação continuada, apesar de ser o ator principal desse contexto, mas o Estado e a Sociedade também devem se responsabilizar por esse aspecto, uma vez que estão diretamente ligados ao contexto educacional.

As percepções das Coordenadoras Pedagógicas acerca da Formação Continuada de Professores no contexto do Proeja do IFMA - Campus Maracanã

A formação continuada dos professores que atuam no PROEJA do IFMA campus Maracanã é analisada conforme as percepções das Coordenadoras Pedagógicas do curso de Agropecuária – PROEJA, fundamentada no que está instituído pela proposta pedagógica do programa, fazendo assim uma relação com às percepções obtidas através da pesquisa de campo.

A proposta pedagógica do programa tem como objetivo principal a construção de um conjunto de referência e a sistematização de concepções e práticas políticas pedagógicas e metodologias que orientam a continuidade do processo (BRASIL, 2007, p. 60). A proposta propõe uma formação integrada do cidadão, através de

conhecimentos científicos, profissionais, para a vida, para a construção de uma identidade pessoal como ser político, social, cultural que tem a capacidade de se modificar e modificar a realidade que faz parte. Neste sentido, a educação é o instrumento fundamental para isso, por fazer brotar no ser humano a busca incessante pelo saber, tornando-o um ser consciente e crítico da sua própria história.

Diante disso, as instituições proponentes devem contemplar em seu plano de curso a formação continuada da seguinte maneira: formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; participação em seminários regionais, supervisionado pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC e participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam: ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa. (BRASIL, 2007, p. 60).

No que diz respeito à SETEC/MEC, gestora nacional do PROEJA, tem como obrigação organizar programas de caráter especial para o processo de formação de professores, além de proporcionar pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com os Estados, utilizando-se da modalidade da educação a distância, como veículo de aprendizagem para uma capacitação educativa.

Isso poderá ocorrer através dos seguintes processos de aprendizagem: oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; articulação institucional, com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA e fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação

profissional (BRASIL, 2007, p. 60-61). Como podemos observar o programa tem uma proposta de formação de professores específica para o desenvolvimento pedagógico do Programa, em que esta tem que está pautada em processos teóricos e metodológicos e nos princípios educativos da política da EJA.

A coleta dos dados empíricos para a realização dessa pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico que deu sustentação ao objeto estudado. As sujeitas da pesquisa foram entrevistadas no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem intervir na prática profissional.

O levantamento e análise dos dados foram organizados da seguinte forma: Primeiramente através do contato com as coordenadoras pedagógicas da instituição para uma apresentação formal acerca da pesquisa, em seguida nos foi apresentado o plano do curso técnico em Agropecuária (IFMA, 2010) para que pudéssemos ter acesso a algumas informações inerentes a proposta pedagógica elaborada pelo IFMA, *Campus Maracanã*, em relação ao programa.

Depois aplicamos as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, buscando extrair as suas percepções sobre a formação continuada oferecida aos professores que atuam no PROEJA. Posteriormente fizemos a organização, sistematização e análise dos dados, em que foi possível fazermos um paralelo com as concepções, percepções e declarações expressadas coordenadoras no que tange ao objeto investigado, buscando construir e reconstruir o conhecimento. Faz-se necessário ressaltarmos que identificamos os sujeitos da pesquisa por pseudônimos, substituindo assim os seus verdadeiros nomes por nomes fictícios.

O Documento – Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010, p. 26) apresenta como princípio: a) a formação acadêmica à preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão

dos princípios e tecnologias a ele concernentes dá luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, alicerçada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Ao entrevistarmos os sujeitos da pesquisa em relação a existência de um plano de formação continuada para os professores do PROEJA, nos foi relevado o seguinte:

Na prática não, quando eu cheguei os professores tinham acabado de ter uma especialização que a instituição deu [...] para trabalhar com a educação de jovens e adultos, conhecer o programa PROEJA. (Coordenadora Cecília)

Não existe. Se existe um plano, ele nunca saiu do papel. [...] o que houve foi um curso de especialização preparatório para esses professores. (Coordenadora Amanda)

Diante disso, podemos compreender que não existe um plano sistemático, organizado pela instituição sobre formação continuada para os professores que atuam no Programa. A única formação que teve foi à especialização oferecida aos professores logo no processo da implantação do PROEJA na instituição.

De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), a instituição proponente do Programa deve ter a responsabilidade e o compromisso em preparar e oferecer formação continuada aos docentes do programa, levando em consideração os parâmetros básicos assinalados pelo documento oficial, através da capacitação do docente por meio de participação em programas de formação, como: programas de especialização em EJA, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA e participação em linhas de pesquisa que trabalham com EJA, ensino médio e educação profissional.

Além do exposto, essa formação precisa contemplar outros aspectos importantes, como por exemplo: um ambiente pedagógico adequado para que aconteçam as discussões, planejamento, troca de experiências para um melhor desempenho profissional no contexto da sala de aula, principalmente pelo fato dos docentes terem como público alvo os jovens e adultos, uma vez que são alunos que necessitam de um cuidado maior por se encontrarem em sua maioria em uma situação de vulnerabilidade social.

Quando perguntado às coordenadoras acerca da concepção de formação continuada, elas expressaram reciprocidade com as concepções discutidas na literatura acerca da temática:

Para mim a formação continuada é processual. É o professor ter a sua formação inicial, mas estar constantemente tendo acesso aos conhecimentos atuais, aos questionamentos atuais, às teorias, aos teóricos que estudam sobre isso [...]. (Coordenadora Cecília)

É o aprimoramento da prática. É estarmos em constante aprendizado e capacitação da nossa prática para desenvolvermos metodologias de acordo com o público que estamos trabalhando. (Coordenadora Amanda)

As concepções de formação continuada apresentadas pelas coordenadoras expressam com muita exatidão o conhecimento e a importância dela para o desenvolvimento profissional.

Segundo IMBERNÒN (2011), a formação continuada é um elemento primordial para o aperfeiçoamento da prática docente. Desse modo, depreendemos o valor da formação continuada para o desenvolvimento profissional, para renovação da prática educativa, principalmente por proporcionar ao corpo docente um contato com um vasto leque de conhecimentos, o que possibilitará uma formação mais sólida teoricamente e metodologicamente para um melhor trabalho didático em sala de aula.

Diante disso, as coordenadoras demonstraram bastante compreensão em relação à formação continuada, em que os pensamentos expostos acerca das concepções tiveram certa sintonia, pois

foram bastantes conceituais, trazendo para a pesquisa um conhecimento apropriado sobre o assunto, relacionando esse saber com a prática diária, especialmente no que tange a formação aos docentes do PROEJA.

Outro ponto interessante relatado pelos sujeitos da pesquisa se refere a quantas formações continuadas foram oferecidas aos professores que atuam no Programa até o presente momento. A esse respeito, as coordenadoras relataram:

Depois desse curso inicial não houve mais nenhuma preparação para o professor trabalhar com o PROEJA. (Coordenadora Amanda)

De 2010 para cá eu acompanhei umas três, e eu nem sei se os professores caracterizariam como formação pedagógica. Dentro da semana pedagógica a gente tira um momento para falar sobre a EJA. Mas falando de forma bem clara como o programa foi organizado de cima para baixo, o que eu sinto é que, por exemplo, vai ter o proeja e a escola não se prepara adequadamente, principalmente em relação a capacitação dos docentes para atuar no programa. (Coordenadora Cecília)

As entrevistadas expressaram opiniões diferenciadas em relação a realização ou não de formação continuada específica para os docentes do PROEJA, sobretudo a de que não há uma formação continuada voltada a eles. A coordenadora Amanda deixa isso bem claro quando diz que houve somente um curso inicial, ou seja, a especialização oferecida logo no início da implantação do Programa aos docentes, considerada a única formação destinada a eles.

Vieira Pinto (1982, p. 21-22) nos chama atenção para o fato de que:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. [...]. A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo em que vai modifi-

cando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (que teme perder o estabelecido, que é o seu forte no plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias.

Ante o exposto, é possível inferir que o setor pedagógico da instituição tem dificuldades para oferecer formação continuada aos professores que atuam, no PROEJA, embora a formação contínua seja um dos aspectos primordiais já apontados pelo Documento Base (BRASIL, 2007). Este enfatiza que a formação dos educadores deve orientá-lo na elaboração do planejamento, organização das atividades que serão desenvolvidas no contexto da sala de aula e propiciar um processo permanente de avaliação da prática educativa, para que ocorra a socialização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar pelo corpo docente.

Quando perguntado às coordenadoras quais os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam no PROEJA, eles apontaram:

Hoje a gente ainda continua assim “pendurado” que eu digo “preso” em Paulo freire como aquele que introduziu os estudos sobre a EJA e não se busca outros teóricos para enriquecer o conhecimento. (Coordenadora Cecília)

Como não participei de nenhuma formação continuada, não sei dizer que fundamentos teóricos metodológicos norteiam o PROEJA [...]. (Coordenadora Amanda)

É interessante focar a fala da Coordenadora Cecília por apresentar um olhar crítico às ideias Freirianas como norteadoras para o desenvolvimento dos programas que têm como público alvo os jovens e adultos, nesse caso específico o PROEJA. As ideias de Freire serão referências teóricas e metodológicas para o pensar, agir e o repensar da prática educativa levando em conside-

ração sempre o contexto em que os alunos estão inseridos. Busca também tornar o ser humano, um ser político, consciente de suas ações e decisões, para que possa construir e reconstruir sua história, transformando a realidade por meio da educação em prol do bem social. Sobre isso, Freire (1997, p. 20) ressalta:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Desse modo, as ideias de Freire são importantíssimas para o desenvolvimento de qualquer programa que tem como princípios educativos a EJA, por apresentar de maneira coerente um pensamento que direciona muito bem o trabalho dos docentes com essa modalidade, além de propiciar aos alunos uma consciência crítica para que possam através do conhecimento alcançar seus objetivos.

Em relação às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada para professores que atuam no PROEJA, as entrevistadas relataram o seguinte:

Dentro da rede a principal é não ter referência de profissionais que trabalham com o Proeja, por exemplo, eu não sei quem eu procuro para trazer e me dar um apoio, [...] temos pouquíssimos profissionais e os que têm não trazem nada que desafia tanto a coordenação como os professores [...]. (Coordenadora Cecília)

Uma das coisas, um dos impedimentos, dos empecilhos, das dificuldades é exatamente reunir os professores. (Coordenadora Amanda)

O relato da coordenadora expressa a dificuldade em não se ter no próprio contexto do instituto uma referência profissional que apresente um estudo mais avançado sobre o PROEJA, que te-

nha um conhecimento mais aprofundado, que tenha uma dinamicidade no trabalho com esse segmento; que desafie os profissionais com saberes até então não sabido por eles e que isso cause um entusiasmo maior nos educadores na realização das atividades direcionadas a esse público. Por outro lado, a Coordenadora Amanda, relata o quão se torna difícil reunir o corpo docente para a realização da formação continuada, o que nos remete a pensar a falta de responsabilidade e compromisso que esses profissionais têm em relação ao bom desempenho do programa.

Outra questão colocada nessa discussão diz respeito à superação das dificuldades em relação ao processo da formação continuada, sobre o qual as coordenadoras relataram o seguinte:

Na verdade, no dia a dia mesmo, é aquele jeitinho brasileiro, é a situação acontecendo e a gente resolvendo [...]. A outra dificuldade são professores apresentarem situações que você também não tem como resolver. (Coordenadora Cecília)

Na verdade, a gente tem superado assim: a gente tem ido de encontro a isso na marra mesmo [...], para quando surge a necessidade, [...] para definir algumas coisas, [...] suspende as aulas, a gente tem aulas até um determinado horário aí para e senta e reúne com todo mundo. (Coordenadora Amanda)

Diante das declarações, compreendemos que há uma luta diária para a superação das dificuldades encontradas para a realização de formação continuada; os entraves vão surgindo e as coordenadoras buscam enfrentar as situações inesperadas com os recursos que lhes são proporcionados, buscando sempre meios de resolver e assim continuar desenvolvendo as atividades. Uma vez que é de muita relevância a realização de formação continuada aos professores que atuam no PROEJA do campus Maracanã para que através dela se alcance uma prática adequada para o aperfeiçoamento profissional.

Considerações Finais

Os constantes processos de mudanças e reformas ocorridas na educação brasileira com o advento de diversas políticas públicas educacionais, especialmente na década de 90, tem propiciado uma maior importância ao papel dos professores como agentes relevantes na construção e reconstrução de uma educação de qualidade e do alcance de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento de políticas educacionais que possibilitem uma formação para os educadores que lhes dê suporte para desempenharem suas atividades pedagógicas com mais qualidade. Por isso, compreendemos que a educação é essencial e insubstituível, pois é um espaço primordial para o desenvolvimento cognitivo e socio-cultural dos discentes.

Desse modo, como pesquisadoras envolvidas diretamente no campo da pesquisa, movidas pela natureza investigativa, na busca de respostas que venham possibilitar uma maior compreensão acerca do objeto em estudo, entendemos que o conhecimento se encontra em um constante processo de transformação que necessita ser sempre analisado, investigado e abarcado na sua intensidade, para que alcancemos um entendimento seguro e então possamos obter as respostas de que necessitamos.

A pesquisa empírica nos proporcionou um contato próximo com o objeto pesquisado, por meio do fenômeno investigado, ao entrevistarmos as coordenadoras do curso de agropecuária – PROEJA, a fim de captarmos as percepções das mesmas sobre o desenvolvimento da formação continuada, no que tange à concepção e ao aprimoramento da prática educativa no curso.

O processo de formação continuada de professores que atuam no PROEJA do Campus Maracanã foi considerado um aspecto complexo, no sentido de possuir todas as orientações teóricas e metodológicas importantes para o desenvolvimento profissional do educador e ao mesmo tempo se encontrar tão distante de ser

colocado em prática. Essa atitude nos faz refletir acerca da falta de compromisso tanto do corpo pedagógico quanto do corpo docente em relação a própria renovação profissional, tornando-os meros reprodutores de uma prática obsoleta, que já não atinge os parâmetros estabelecidos pela educação.

As coordenadoras foram bem coesas quando destacaram algumas dificuldades inerentes à realização da formação continuada, como, por exemplo, a falta de profissionais capacitados para dá essa formação, uma vez que a própria rede de ensino não dispõe e quando tem não oferecem nada de novo sobre o PROEJA. Outra dificuldade expressada é a falta de compromisso dos docentes em querer reunir-se para participar da formação continuada, demonstrando nenhuma responsabilidade pela qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos do programa e tampouco pelo seu aperfeiçoamento profissional. Destarte, entendemos, o quanto é relevante a realização de formação continuada aos professores do PROEJA, para que desempenhem sua prática educativa fundamentados no que está instituído pela proposta pedagógica do programa, a fim de propiciar uma melhor capacitação ao corpo docente e uma educação de qualidade.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____.(Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV; L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2007.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia. 2010.

_____. Decreto n. 5.478, de 24 jun.2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004 – 2006/ 2005/ Decreto/ D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 jul.2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004 – 2006/ 2005/ Decreto/ D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. **A Terceira Revolução Educacional: a sociedade do conhecimento**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMA) CAMPUS MARACANÃ. **Plano de Curso Agropecuária – PROEJA**. Eixo Tecnológico: recursos naturais. São Luís, MA. 2010.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, António (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal, PT: Universidade de Aveiro, 1991.

PEREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do profissional como profissional reflexiva. In NOVÓA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1982.

Roldão, M. De que falamos quando falamos de competências? **Noesis**, p. 59- 62, jan./mar.2002.

_____. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Lisboa, PT: Editorial Presença 2003.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. 3. ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. B. de. **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÔVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 17.03.2017

Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do PISA

NEMONE DE SOUSA PESSOA

Graduada em Matemática (USP); Mestra em Educação (UFRN); Professora da rede pública estadual de ensino do Piauí e de Graduação da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: nemoneli@msn.com

JOVINA DA SILVA

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Avaliação Institucional (UNB) Administração Educacional (UECE) e Docência do Ensino Superior (FSA). Mestra em Educação (UFPI) e Professora de Graduação e pós-graduação da FSA. E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

Este estudo resulta de uma pesquisa que buscou investigar acerca dos resultados do PISA, avaliação comparada, desenvolvida internacionalmente para compreender o processo educativo vigente no Estado, tendo em vista que as avaliações padronizadas em larga escala constituem, na atualidade, forte instrumento para a mobilização de políticas e/ou projetos que vislumbrem melhoria de indicadores educacionais. Objetivou-se, portanto, verificar em que medida os resultados de proficiência dos estudantes avaliados no estado do Piauí por meio da prova do PISA proporcionam mecanismos de conduta para a concretização de propostas educacionais que, de fato, intervenham pedagogicamente nesses indicadores. Para tanto, buscou-se referências em diversas fontes, tais como: Soares Neto (2013), INEP (2015), Schwartzman (2006), SAEPI (2013), dentre outras, que mostram a experiência brasileira na promoção desse tipo de avaliação e no uso dos resultados dos testes produzidos por esse sistema educacional em âmbito nacional e local, a partir de seus objetivos declarados. Outrossim, promoveu-se discussão sobre alguns fatores, que eventualmente se estabelecem como aspectos condicionantes para a obtenção de tais indicadores resultantes desses tipos de exames e indica-se alguns modelos que devem ser adotados pela gestão educacional local, de forma a dinamizar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionar o sistema educacional para a melhoria da qualidade social da educação piauiense.

Palavras-chave: Gestão Educacional. PISA. Indicadores.

Educational management in Piauí and the use of PISA results

ABSTRACT

This study results from a research that investigated about the results of Pisa, comparative assessment internationally developed, to understand the current educational process in the state, in view of the large-scale standardized assessments constitute, today, powerful tool for mobilizing policies or projects that envisage improvement of educational indicators. Aim must, therefore, be determined to what extent the results of proficiency of students assessed in the state of Piauí in PISA proofing of conduct mechanisms for the implementation of educational proposals that, in fact, intervene pedagogically these indicators. To this end, we seek references from various sources such as: Soares Neto(2013), INEP(2015), Schwartzman, 2006),SAEPI(2013), among others, show that the Brazilian experience in promoting this type of evaluation and in the use of test results produced by this education system at national and local levels, from their stated objectives. Furthermore, we propose a discussion of certain factors that eventually settle as conditioning aspects for obtaining such indicators results of these types of surveys and indicate some models to be adopted by the local educational management in order to streamline the processes of teaching and learning and, consequently boost the education system to improve the social quality of Piauí education.

Keywords: Educational Management. PISA. Indicators.

Introdução

Na última década, a avaliação em larga escala estabeleceu-se como condição *sine qua non* para a análise e a implementação de políticas públicas em todos os âmbitos das gestões educacionais. Nesse modelo, a proficiência é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos exames. Em outras palavras, com os exames, pretende-se discutir qualitativamente o aprendizado e, conseqüentemente, o ensino, fazendo questionamentos do tipo: O que os estudantes efetivamente aprendem na escola está dentro da média de aprendizagem observada entre os demais

estudantes da mesma faixa etária ou escolaridade no país e/ou no mundo?

Nesse cenário, o Brasil também fez com que aumentasse consideravelmente o volume de recursos investidos em políticas de avaliação, bem como, em programas que objetivam melhorar os indicadores obtidos com a realização desses testes, que são aplicados nas esferas pública e privada, com o intuito de diagnosticar e acompanhar a eficiência do sistema educacional vigente. Desde a primeira edição em 2000, com a aparição do Brasil em avaliações, a cultura de avaliação em larga escala como um processo de aprimoramento do sistema educacional está integrada ao contexto escolar. Sobre a sua importância, Penin (2009, p. 23) reforça:

[...] em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

Nesse estudo, as informações mostram que muitos gestores, professores, pais e alunos, não compreendem a proposta adjacente aos mecanismos avaliativos observados na atualidade. Segundo Vasconcelos (2009, p. 222, apud FERNANDES, 2015, p. 18),

A divulgação de resultados de avaliações (SAEB, IDEB, PISA, ENEM, ENADE) tem trazido dados preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados estes índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao “normal”. Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

A consciência e tomada de decisão vem gradativamente ganhando fôlego entre a maioria das pessoas. Recentes manifestações da população brasileira, exigindo educação no “padrão FIFA”, no evento da Copa do Mundo de Futebol, realizado no Brasil em 2014, evidenciam que boa parte da sociedade está cobrando maiores investimentos em educação, rumo ao padrão de qualidade educacional no país, a exemplo do seguido pela entidade internacional de futebol, no que diz respeito às exigências para a realização desse grandioso evento esportivo.

Os sistemas avaliativos ganham visibilidade por apresentar uma perspectiva nacional da Educação, ao mesmo tempo, em que constituem uma prestação de contas do serviço prestado no âmbito educacional. Portanto, se faz necessário a implementação de estratégias de qualidade nos sistemas nacionais de avaliação no país.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil, instituído amostralmente em 1995, consolidado como política de avaliação educacional nos anos posteriores, é amplamente difundido no meio escolar e já se incorpora a prática educativa do professor com tão grande força, que por vezes, se sobrepõe ao prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997). A sobreposição acontece quando muitas instituições de ensino básico utilizam a metodologia do SAEB para conduzir a proposta de avaliação da escola, selecionando conteúdos e direcionando o trabalho pedagógico em sala de aula de uma maneira “preparatória” ou “intensiva” das questões que são exigidas nos testes desse Sistema. Nesse descompasso, outras habilidades relevantes à formação do estudante deixam de ser exploradas ou desenvolvidas.

Os equívocos observados na implementação da política de avaliação brasileira, contudo, não retiram a sua popularidade junto ao contexto escolar. A mesma notoriedade, no entanto, não se compara, nem de longe, à de outro sistema avaliativo instituído internacionalmente desde 2000: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que por ter sua relevância apre-

sentada há menos tempo, ainda não se firmou no âmbito das escolas brasileiras.

Relatórios emitidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico(OCDE), entidade responsável pela aplicação do referido exame internacional, confirmam que os indicadores nacionais e locais do insucesso escolar referente à escolaridade básica, continuam a ser preocupantes em relação a outros países participantes.

Considerando esse quadro, nesse estudo objetivamos esboçar a utilização dos resultados do PISA, como fator que subsidia a prática de sala de aula e o estabelecimento das relações professor x aluno e ensino x aprendizagem na rede de ensino do Piauí.

Educação Básica no Brasil e no Piauí: aspectos históricos da avaliação em larga escala

A avaliação em larga é responsável, nos últimos anos, pela implementação de políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação, e toma “novo corpo” a cada resultado obtido nas edições dos exames que são aplicados aos estudantes, pois fornecem subsídios para a análise das desigualdades intra e extra-escolares. De posse dessa poderosa ferramenta, muitos países adotam mecanismos avaliativos em caráter censitário e/ou amostral, que possibilite a compreensão de alguns aspectos educacionais observados e, de outra forma, buscar o equacionamento da política educacional ora apresentada.

Nesse contexto, o Brasil, desde 1995, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), moldado a partir do *National Assessment of Educational Progress* dos Estados Unidos (NAEP), que tem medido periodicamente, por amostragem, o desempenho dos estudantes do último ano das séries inicial e final do ensino fundamental, e na terceira série do ensino médio (SCHWARTZMAN, 2006).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) coordena o sistema avaliativo que acontece a cada dois anos, abrangendo duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, mediante a realização da Prova Brasil no ensino Fundamental para estudantes de escola pública e a prova do SAEB, para estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares. No entanto, somente a partir de 2005, o SAEB passou a avaliar os estudantes do ensino fundamental de forma censitária, mantendo na amostragem apenas os do ensino médio. Com exceção das avaliações que integram o SAEB, o Ministério da Educação ainda disponibiliza a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica, destinada ao público das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A referida prova é implementada nas redes públicas desde 2008 também sob a coordenação do INEP, integrando o conjunto de avaliações em larga escala brasileiro. Nela, o estudante do 2º ano do Ensino Fundamental é anualmente submetido a uma avaliação que visa aferir suas habilidades cognitivas na perspectiva do letramento, ou seja, destina-se ao público (crianças) que está no processo de alfabetização, envolvendo leitura e letramento matemático.

Recentemente, em 2013, foi incorporada ao referido processo avaliativo e ao SAEB, exames de proficiência, também de forma censitária, para os alunos do 3º ano Ensino Fundamental, etapa esta que consolida o ciclo de alfabetização nas séries iniciais. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi aplicada aos estudantes em 2013 e 2014, e a partir de então, passará a ser aplicada de dois em dois anos, seguindo a dinâmica da Prova Brasil, com o intuito de mensurar as habilidades e competências dos alunos nas mesmas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, na perspectiva do letramento.

Essa última avaliação, no entanto, se difere da Provinha Brasil, por não possuir caráter diagnóstico, tendo como objetivo principal

aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

O Brasil, além das avaliações nacionais, participa como convidado, juntamente com mais de 60 (sessenta) países, das avaliações do PISA desde a sua primeira edição, em 2000. O programa coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acontece a cada três anos e abrange três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo a cada edição, maior ênfase em uma dessas áreas.

Portanto, o PISA, objetiva avaliar de forma amostral, se os estudantes de escolas públicas e particulares aos 15 anos de idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas. Nesse sentido, avalia-se até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos atuantes na sociedade contemporânea. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP, que sobre a participação nacional afirma (2009, p. 9):

O País participa do Pisa por duas razões: buscar um retorno sobre a educação nacional que não seja apenas baseado nas avaliações nacionais realizadas pelos governos central e local, e compartilhar metodologias e tecnologia em avaliação educacional que auxiliem no desenvolvimento das avaliações educacionais, as quais vêm demonstrando grande aperfeiçoamento na última década.

A cultura da avaliação comparada está instituída como mecanismo para aprimorar o sistema educacional preponderante, com base no que é estabelecido, além das fronteiras geográficas. Por outro lado, fazer parte de um sistema avaliativo em âmbito internacional subsidia de forma empírica a construção de situações semelhantes para propostas em um nível nacional e/ou local.

Muitos estados da Federação e municípios, atualmente, conduzem suas políticas educacionais a partir de sistemas avaliativos próprios, com o intuito de dimensionar o desenvolvimento dos processos educativos em suas respectivas jurisdições. O Piauí é um dos estados brasileiros que possuem um sistema avaliativo próprio. O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), implementado desde 2011, e que possui objetivos semelhantes à proposta do SAEB: subsidiar os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas a eficiência e a eficácia das ações pedagógicas, propostas para a melhoria da qualidade social da educação. Os testes do SAEPI são aplicados anualmente aos alunos da rede pública das séries finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e 3º série do Ensino Médio e as áreas de conhecimento avaliadas são: Língua Portuguesa e Matemática.

No caso do SAEPI, e não diferente dos demais sistemas avaliativos estaduais, são disponibilizados materiais informativos por meio de revistas: as do Sistema de Avaliação e Gestão Escolar que trazem os padrões de desempenho alcançados pela rede nos testes aplicados e as revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática e o Caderno da Gestão, com indicadores de matrícula, aprovação, reprovação, entre outros indicadores do Estado, que objetivam sugerir possíveis intervenções nos processos educativos para a melhoria dos indicadores e padrões de desempenho educacionais por escola (SAEPI, 2013).

Historicamente, compreende-se que as avaliações em larga escala e seus sistemas avaliativos têm produzido, ao longo das últimas décadas, nos níveis macro e micro, concepções importantes acerca das responsabilidades e possibilidades de atuação das gestões educacionais para a condução de políticas públicas que interatuem eficaz e eficientemente nos modelos pedagógicos ora vigentes. Resta saber, se as gestões educacionais têm conseguido compreender as demandas adjacentes a cada resultado divulgado com essas avaliações.

A prova do Pisa

O PISA é uma sigla do *Programme for International Student Assessment*, cuja versão em português, intitula-se: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É um programa internacional de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante, uma coordenação nacional; no Brasil a responsabilidade pelo programa fica a cargo do INEP. Em 2012, última edição da prova, perto de 510.000 estudantes de 65 países participaram da avaliação do PISA, organizada pela instituição internacional e suas respectivas coordenações nacionais.

Na função de avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências de escolas públicas e privadas, matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, o objetivo principal do PISA é fornecer indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ofertada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Em âmbito micro, os resultados produzidos pelo programa podem indicar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade atual, já que a idade escolar avaliada se configura, segundo especialistas, como a fase em que os jovens que se encontram no fim da educação obrigatória na maioria dos países da OCDE, precisam responder para algumas demandas sociais, tais como: Estão preparados para os desafios do futuro? Conseguem refletir, argumentar e se comunicar efetivamente? São capazes de continuar aprendendo por toda a vida?

As respostas às demandas acima descritas são observadas nos resultados dos testes propostos pelo programa, uma vez que as questões cobradas no exame abrangem situações que não estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. Segundo a OCDE, os testes foram projetados para avaliar até que ponto os alunos no

final do ensino obrigatório, podem aplicar os seus conhecimentos a situações da vida real, condição essencial para sua plena participação na sociedade. As informações coletadas por meio de questionários socioeconômicos no processo de aplicação dos testes, também fornecem informações que podem ajudar os analistas a interpretar os resultados e avaliar o impacto das decisões da política educacional estabelecida em cada país integrante.

Sabe-se, que a referida avaliação acontece a cada três anos de forma amostral e em cada edição o foco é centrado em uma área do conhecimento. Na edição de 2000, o foco era Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências. A partir de 2009, a dinâmica utilizada se repete, com ênfase na Leitura; 2012, em Matemática; e em 2015, Ciências. A ênfase em uma área a cada edição significa haver mais itens na prova sobre a área focalizada e menos itens das demais; o que possibilita comparar os resultados obtidos por área a cada nove anos.

O PISA disponibiliza aos países participantes outras áreas de avaliação, que são submetidas em caráter opcional, tais como: letramento financeiro, resolução de problemas e leitura digital. Permite ainda, que a avaliação de matemática seja realizada em computador. Em 2012, por exemplo, o Brasil optou por participar das três áreas com provas eletrônicas, realizando a primeira avaliação eletrônica do país.

Outro ponto importante que envolve o Programa é a forma de seleção dos estudantes e escolas que participam da avaliação sem, contudo, perder de vista os padrões de comparabilidade internacional, indicando os resultados dos diversos países participantes em uma mesma escala de conhecimento.

As escolas e estudantes são selecionados, segundo a OCDE, baseados inicialmente, nas informações fornecidas por cada país em relação aos seus respectivos sistemas educacionais: idioma, perfil dos alunos e das escolas, entre outras. Tais características definem o que se denomina “estratos” da amostra, e implica no

agrupamento das escolas a serem contempladas com a avaliação; tarefa que fica sob a responsabilidade do INEP aqui no Brasil. A definição desses estratos reúne em uma mesma classe, escolas – da zona urbana até 2012 – que possuem grandes semelhanças entre si, ainda que possuam algumas diferenças. A definição da escola a ser aplicado o teste é realizada por sorteio pelo consórcio internacional, responsável pela avaliação e um *software* também, disponibilizado pelo mesmo consórcio ao INEP, que sorteia os estudantes por unidade escolar que realizarão a avaliação. A listagem dos estudantes elegíveis foi, anteriormente, enviada ao INEP pela própria escola.

Segundo o Relatório do PISA 2012, divulgado pelo INEP, no sorteio realizado pelo *software*, observa-se que os estudantes avaliados em 2012 estavam mais avançados que os avaliados em 2003, indicando que o Brasil vem conseguindo melhores resultados na promoção da educação entre seus estudantes. O detalhamento deste “eventual avanço” será observado a seguir.

Resultados das avaliações do PISA no Brasil e Piauí

A participação do Brasil no PISA, como foi mencionada, tem o intuito de verificar o desempenho dos estudantes brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. Em nível de Estado, possibilita uma discussão sobre os modelos educacionais vigentes em cada unidade da federação, considerando as especificidades regionais de cada ente participante da prova.

O exame é realizado pela OCDE, entidade formada por governos de 34 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado, entre eles: Estados Unidos, Canadá, Japão, Áustria, Itália, França, México, Polônia, Coreia, e como único representante da América do Sul, o Chile. Países não membros da OCDE

também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado desde 2000; os convidados totalizam 30 (trinta).

Os testes são aplicados a cada triênio, sendo que em cada edição o foco da avaliação é centro em uma área do conhecimento. A Tabela 1 mostra a participação brasileira e do Piauí nas cinco edições do PISA:

Tabela 1 – Participação do Brasil e Piauí no PISA.

Edição	Área foco da avaliação	Número de Países	População Amostrada	
			Brasil	Piauí
2000	Leitura	43	4.893	n/c
2003	Matemática	42	4.452	n/c
2006	Ciências	57	9.295	311
2009	Leitura	66	20.127	663
2012	Matemática	64	18.589	709

Fonte: INEP (2012).

Quanto à participação, o aumento significativo observado na amostra brasileira, a partir de 2006, foi realizado de forma a permitir que os resultados fossem analisados por unidade da federação. Em anos anteriores, os resultados eram computados nas cinco regiões demográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. No Piauí, a participação de estudantes avaliados se mantém percentualmente semelhante ao longo das três últimas edições da prova, representando 3% a 4% da amostra brasileira.

Por produzir um diagnóstico da educação brasileira comparada ao que é notado nos demais países, inclusive, naqueles que encabeçam a lista dos mais desenvolvidos nos níveis socioeconômico, tecnológico e de produção científica, o PISA revela uma situação preocupante para a educação nacional. A Tabela 2 revela o quadro observado:

Tabela 2 – Resultado PISA Brasil x Resultado OCDE

Edição	Resultado Brasileiro por área			Média das áreas	
	Leitura	Matemática	Ciências	BRASIL	OCDE
2000	396	334	375	368	500
2003	403	356	390	383	497
2006	393	370	390	384	497
2009	412	386	405	401	500
2012	410	391	405	402	498

Fonte: Relatório Nacional PISA 2012 (INEP, 2013).

Os números divulgados pelo INEP indicam avanços graduais na educação brasileira, contudo, a média brasileira encontra-se abaixo da média das áreas dos países que realizaram as avaliações desde 2000.

Quando analisado por área, por exemplo, devemos considerar que os resultados são tecnicamente comparáveis nas edições em que o foco da avaliação é o mesmo. No caso do Brasil, observa-se aumento na proficiência de 396 para 412 em Leitura e de 356 para 391 em Matemática, interpretando-o como avanços nas habilidades dos alunos avaliados. Entretanto, esses números ocultam o nível de proficiência dos mesmos alunos, já que a OCDE adota uma escala padronizada para especificar os níveis de proficiência em que se encontram a maioria dos estudantes avaliados. Em Leitura, por exemplo, são sete níveis de proficiência, e os resultados obtidos indicam em que nível se encontra a maioria percentual dos estudantes brasileiros. Para essa análise, vamos tomar por base as últimas edições do PISA por área do conhecimento (TAB. 3).

Tabela 3 – Resultado Brasil 2009 – Leitura

Nível/Edição	Abaixo de 1b	1b	1a	2	3	4	5	6
2009	-	16%	28,6%	27,1%	15,9%	6,1%	1,2%	0,1%

Fonte: INEP (2013).

A Tabela 3 indica que nos níveis mais altos de proficiência em leitura concentra-se menos de 2% dos estudantes brasileiros avaliados no exame de 2009. Enquanto que nos níveis mais baixos, 1b e 1a, encontram-se aproximadamente 45% dos estudantes brasileiros.

Da mesma forma, as proficiências em matemática e ciências obtidas pelos países, obedecem a uma escala adotada de seis níveis. Nesse contexto, os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, por nível, não se diferem dos evidenciados em leitura. Vejamos a seguir:

Tabela 4 – Resultado Brasil 2012 – Matemática

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2012	35%	32%	21%	8%	4%	1%	0,5%

Fonte: INEP (2013).

Esta tabela indica que os estudantes brasileiros avaliados em 2012 possuem baixos níveis de aprendizado em Matemática, considerando que 70% encontram-se nos níveis mais baixos da escala. Esse resultado confirma os indicadores obtidos nas avaliações nacionais, em que o aprendizado em Matemática continua sendo grande entrave para a educação brasileira.

Em Ciências, a situação não é diferente (TAB. 5). Em 2006, o percentual de estudantes brasileiros nos níveis mais altos da escala (5 e 6) é menos de 1%.

Tabela 5 – Resultado Brasil 2006 – Ciências

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2006	27,92%	33,09%	23,78%	11,25%	3,40%	0,52%	0,04%

Fonte: INEP (2013).

Em contrapartida e segundo a tabela, o maior contingente de estudantes brasileiros, cerca de 60%, possui baixa proficiência em Ciências. No geral, os resultados obtidos nas edições indicadas apontam a pouca eficiência do sistema educacional brasileiro atual, tendo em vista que a OCDE institui o nível 2 como o “aceitável” para os estudantes com 15 anos de idade, abaixo disso considera-se que os estudantes apresentam baixo desempenho. Qualitativamente, enquanto o Brasil possui a maioria dos estudantes em níveis menores ou iguais a 2, países com *alta performance*, como Coréia do Sul, Finlândia e EUA concentram a maioria dos estudantes nos níveis 3, 4 e 5 da escala, segundo relatórios da OCDE.

Desse modo, a diferença, entre o Brasil e países que obtém os melhores resultados no PISA é visível e é verificada nas etapas posteriores da vida escolar. Segundo a OCDE, a média de engenheiros formados entre os concluintes de cursos superiores nos países membros da organização é de 14%; na Coréia do Sul, esse índice é de 25%. No Brasil, segundo dados do MEC/INEP, obtidos através do Censo da Educação Superior (2009), apenas cerca de 5% dos concluintes estavam nas áreas de Engenharia.

A distância observada na condução das políticas educacionais é ainda mais esmagadora se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e econômico observado entre os dois países. Nesse ínterim é, portanto, válido analisar, através desses percentuais, a vocação e o incentivo que os dois países fornecem para a inovação tecnológica. Segundo o boletim Radar: tecnologia, produção e comércio exteriordo (2014) do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA:

[...] a economia nacional mostra-se pouco intensiva em trabalho qualificado e de cunho técnico-científico, insu-
mos tidos como necessários à inovação e à competição
em mercados globais. De outro, o sistema educacional
brasileiro parece operar em um equilíbrio de baixa qua-
lidade, em todos os níveis de ensino, o que afeta a capa-
cidade produtiva da força de trabalho, em geral, e a das
engenharias, em particular. (RADAR, 2014, p. 19).

A formação em nível superior nas carreiras que exigem apro-
fundamento científico fica comprometida pela pouca eficiência dos
sistemas de ensino ofertados nacionalmente, pois ainda segundo
a revista, “o Brasil segue tendo diante de si grandes desafios para
melhorar o aprendizado, em todos os níveis de escolaridade, com
potenciais repercussões na qualidade da força de trabalho” (RA-
DAR, 2014, p. 34).

Em âmbito estadual, o Piauí não foge a regra brasileira, desde
2006, recebe nota padronizada no teste. O Estado obteve resul-
tados mais baixos que a média nacional, embora com pequenos
avanços.

Tabela 6 – Resultado PISA – Piauí

Edição	Leitura		Matemática		Ciências	
	Piauí	Brasil	Piauí	Brasil	Piauí	Brasil
2006	378	393	343	370	375	390
2009	380	412	366	386	382	405
2012	402	410	385	391	402	405

Fonte: INEP (2013).

Entretanto, os aumentos verificados nas médias obtidas por
área avaliada entre os estudantes piauienses, não deverão fazer

parte da análise comparada por área de conhecimento, já que entre 2006 e 2012, não houve repetição dos focos da avaliação em nenhuma delas. Com isso, não temos, por exemplo, como examinar o avanço real da proficiência dos estudantes piauienses em Leitura, já que a próxima avaliação, com foco nessa área, será realizada apenas em 2018. Somente, após a realização da avaliação do PISA em 2015, poderemos comparar o resultado do rendimento dos estudantes piauienses em Ciências.

Ainda conforme dados do INEP (2012), no que diz respeito à proficiência dos estudantes, o estado concentra a maioria dos alunos nos níveis abaixo de 1 e 1 em Matemática e Ciências. Em Leitura, a maioria dos estudantes alcançaram os níveis 1 e 2 em sua grande maioria.

Estes números revelam que o padrão de desempenho dos estudantes piauienses demonstra carência de aprendizagem em relação ao que é previsto para a etapa de escolaridade avaliada ou no máximo os jovens estudantes demonstram ter aprendido o mínimo do que é proposto para a sua fase escolar.

Os dados do Piauí demonstram a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante das desigualdades econômicas e sociais historicamente verificadas e debatidas em âmbito nacional, se incorporando às diferentes concepções educacionais observadas nas regiões brasileiras. Tradicionalmente, os estados da região Norte e Nordeste detêm, em média, os piores indicadores educacionais e sociais; no PISA, essa realidade não é diferente.

Assim, uma análise minuciosa sobre o que difere entre si, as gestões educacionais nas regiões brasileiras, ou ainda, mais detalhadamente, por estado poderá explicar os indicadores. Nessa perspectiva, vale incrementar algumas percepções acerca de alguns temas que podem ser discutidos em relação aos modelos de gestão verificados nas edições do PISA, conforme propomos a seguir.

O PISA como elemento de análise da gestão educacional no Piauí

Os resultados educacionais produzidos pelo PISA não possuem objetivos muito distintos dos obtidos em outras avaliações de larga escala, já incorporadas aos diversos sistemas educacionais, via governos federal, estadual e/ou municipal, por possuírem como característica comum: fornecimento de indicadores de forma a subsidiar a instituição de políticas públicas que visem melhoria da educação básica ofertada nos diversos sistemas de ensino e em todas as dependências administrativas.

Nesse sentido, na composição da “nota” na escala, além da resposta do estudante, é presumível que outros fatores extra avaliação colaborem direta ou indiretamente para os resultados. A análise sobre a influência de alguns desses fatores é parcialmente realizada com as respostas dadas pelos estudantes no questionário disponibilizado na avaliação. Outras possíveis consequências são retiradas de indicadores nacionais, coletados em questionários preenchidos por gestores, professores e alunos, quando avaliados na Prova Brasil e também, através de dados do Censo Escolar, ambas monitoradas pelo INEP.

O PISA em 2012 perguntou aos estudantes em qual momento da vida escolar eles foram reprovados – se no ensino fundamental ou no médio. Para esta, obteve o percentual de 37,4% estudantes brasileiros reprovados uma ou mais vezes, uma das mais altas entre todos os países participantes.

Nesse aspecto, o Piauí possui, segundo respostas ao mesmo questionário, 41,4% de estudantes reprovados uma ou mais de uma vez, implicando, com isso, a necessidade de estabelecer políticas de combate à repetência, focando, por exemplo, no apoio pedagógico aos estudantes fora da sala de aula e ou destinando maiores investimentos aos primeiros ciclos escolares, que se consolidam com a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em

que ao estudante deverão ser conferidas habilidades cognitivas e motoras decisivas para seu prosseguimento na carreira escolar.

Nesse âmbito, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA aplicada censitariamente aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública em 2013, demonstram que mais de 70% dos alunos piauienses avaliados concentram-se nos níveis mais baixo de Leitura e Matemática (1 e 2), enquanto que 56% estão nesses mesmos níveis em escrita.

As altas taxas de repetência e evasão são grande problema enfrentando a nível nacional e local. No Piauí, segundo dados do INEP (2013), 1,8% dos alunos abandonam a escola ainda nas séries iniciais do EF, 4,2% nas séries finais da mesma etapa e 13,4% no Ensino Médio. O alto índice de abandono no ensino médio do Estado é histórico e pressupõe um estudo mais minucioso, mas que pode ter relação direta com fatores socioeconômicos, já que muitos estudantes preferem se lançar no mercado de trabalho que permanecer na escola, ou ainda, pela necessidade de uma revisão do currículo escolar que, em muitos casos, não favorece a prosseguimento dos estudos desses estudantes nas instituições escolares.

É importante proporcionar ao estudante um ambiente físico, que estimule e viabilize o aprendizado, favorecendo as interações humanas. A infraestrutura das escolas públicas, muito embora não seja fator decisivo para a obtenção de bons indicadores, tem sua importância justificada pelas condições físicas que são submetidos diariamente, alunos e professores na promoção da educação pública.

Em 2013, pesquisadores brasileiros realizaram estudos com base em dados do Censo 2011, confirmando que 40% das escolas brasileiras possuem infraestrutura básica, isto é, dispõe de água, sanitário, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. Já as consideradas com estrutura escolar adequada ou avançadas somam 15,5% do total das escolas brasileiras (NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE, 2013);

as demais possuem infraestrutura elementar, isto é, não favorecem o aprendizado. Ainda segundo o mesmo estudo, os índices mais graves estão nas redes municipais e nas regiões Norte e Nordeste, onde menos de 8% das escolas chegam a um nível adequado ou avançado em infraestrutura. No Piauí, segundo dados do Censo Escolar (2014), 32% das escolas possuem laboratório de informática, 6% laboratório de ciências e 15% quadra poliesportiva.

A avaliação do PISA, também revela, através de seus resultados, algumas experiências de sucesso, fornecendo modelos de gestão de países, como Cingapura, com pouco mais de 5 milhões de habitantes (2012), é um dos primeiros colocados nas edições da avaliação internacional. Este resultado transformou gradativamente o país asiático em uma sociedade de conhecimento, a partir da destinação de maiores investimentos no campo educacional; cerca de 3,6% do Produto Interno Bruto (PIB), a partir de 1990. As ações mais significativas para essa transição foram a valorização da carreira docente, com a equiparação de salário dos professores recém-formados ao de um engenheiro ou médico em início de carreira e a construção de salas de aula modernas e atraentes, além de investimentos em recursos tecnológicos acessíveis às escolas e alunos, garantem o sucesso alcançado em seu sistema educativo. A formação dos professores também consolida o patamar educacional alcançado nesse pequeno país com

[...] ênfase em didática e em liderança e se equilibra sobre três pilares: valores, habilidades e conhecimento. Em Cingapura, o professor é aquele que tem conhecimento e que sabe transmiti-lo – a didática e a prática são tão importantes quanto a teoria [...] A docência é encarada como uma profissão lucrativa e prestigiosa. (PISA, 2012, p. 481).

A valorização da docência e uma remuneração digna na profissão são fatores que repercutem significativamente na qualidade da educação do país asiático. Em território brasileiro, a situação é

substancialmente diferente. Segundo pesquisa realizada em 2013, em 21 países, por estudiosos da *Varkey Gems Foundation*, da Inglaterra, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos professores. Os pesquisadores analisaram se a profissão é muito procurada, qual é o *status* social dos professores e se os entrevistados acreditam que os alunos respeitam os docentes. Em cada país foram 1000 entrevistados e entre os questionamentos, os entrevistados brasileiros foram perguntados se gostariam que os filhos fossem professores: apenas 20% responderam que sim. Por outro lado, 45% disseram que não encorajariam os filhos a se tornarem docentes. Para os pesquisadores, tais percentuais indicam a desvalorização da carreira, tendo em vista que, segundo eles, países que mais respeitam os professores são aqueles que mais encorajam os filhos a seguirem esta profissão.

No caso do Piauí, segundo dados do portal Qedu, 17% dos professores que responderam o questionário por ocasião da aplicação da Prova Brasil (2011), afirmaram possuir salário bruto que varia de 04 até 05 salários mínimos e 48% responderam que exercem outra atividade (em educação ou não), além da docência na escola em que estava lotado à época da pesquisa.

Do outro lado do mundo, na Finlândia, outro país de destaque na avaliação do Pisa, os professores recebem, em média, três mil euros mensais e são altamente qualificados; em geral, possuem, no mínimo, mestrado em suas áreas de atuação (REVISTA EDUCAR PARA CRESCER 2013).

De forma complementar a pesquisa feita entre os docentes piauienses disponibilizadas no portal Qedu, 42% dos respondentes concorda que os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos nas séries avaliadas estão relacionados com a sobrecarga de trabalho dos mesmos, o que dificulta o planejamento e o preparo de suas aulas, pois 57% trabalham 40h/aula ou mais semanalmente; para mais de 90% dos professores, os problemas de aprendizagem ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno e/ou a

falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.

Na Coréia do Sul, outro país líder em bons resultados no PISA, a participação dos pais na vida escolar do aluno é significativa, diferente da brasileira, que segundo a OCDE, estão entre os “menos interessados” na educação de seus filhos. No entanto, vale ressaltar que a participação familiar na vida escolar idealizada pela educação de qualidade é aquela que não se restringe apenas a frequentar festas comemorativas na escola, ou conversar esporadicamente com algum professor. Seguir de perto a lição de casa, informar-se sobre o que a criança está aprendendo e incentivar a leitura de livros estão entre os pilares de uma família realmente interessada na educação dos filhos.

Uma possível contradição para tal argumentação é verificada no Piauí, quando no questionário dos estudantes do 5º ano na Prova Brasil (2011), sobre o incentivo dos pais sobre seus estudos, 95% dos alunos confirmaram que os pais os incentivam a estudar. No entanto, na mesma pesquisa, 32% dos estudantes responderam que em dias de aulas passam 3 horas ou mais assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos. Em contrapartida, 73% afirmaram que “nunca ou quase nunca” frequentaram o museu. Ao que nos parece, o incentivo para os estudos dado pelos pais, segundo os estudantes, requer um acompanhamento mais sistemático e direcional. Apenas falar ao filho que “deve estudar mais”, sem acompanhar essa trajetória ou propiciar meios de como fazê-lo, presumivelmente, não configura a postura incentivadora que a educação requer. Isso poder ser comprovado com a resposta dos alunos do 9º ano, 41% afirmaram que “de vez em quando” ou “nunca ou quase nunca” fazem o dever de casa de matemática, por exemplo.

Não desconsiderando a temática de investimentos em recursos humanos e de forma a assegurar o bom funcionamento das escolas, em especial, no contexto de uma gestão escolar democrá-

tica, devemos repensar sobre o processo de seleção dos diretores das escolas, mas, sobretudo, sobre a profissionalização desse gestor, destinando mais investimentos para aprimorar lideranças que possam ser capazes de mudar a realidade educacional.

Segundo portal Qedu, através dos questionários que são distribuídos aos diretores das escolas que foram avaliadas na prova Brasil (2011), coordenada pelo INEP, 90% dos diretores das escolas públicas piauienses entrevistados disseram ter participado de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação nos últimos dois anos) e 85% afirmaram usar “quase sempre” os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada do qual participaram. A maioria dos diretores (64%) diz já ter concluído cursos de especialização e 31% afirmaram não possuir cursos de pós-graduação (QEDU, 2011).

Uma análise preliminar sobre esses números indica percentuais animadores, no entanto, não temos idéia de qual (is) foi (ram) o (s) foco (s) de estudo desses profissionais nessas capacitações e/ou formações, o que necessariamente nos leva a posicionar-nos sobre propostas específicas de aprofundamento de estudos, por quais esses gestores deveriam passar. Nessa perspectiva, os modelos formativos a serem implementados deverão ser orientadores para um plano de trabalho que, de fato, transforme esse gestor em “cuidador da aprendizagem” e, não apenas, executor de tarefas burocráticas e/ou financeiras da escola.

Evidentemente, que essa situação é complexa, já que a equipe escolar é heterogênea e o diretor da escola, sem o apoio desses profissionais e da comunidade, por mais boa vontade que tenha, não conseguirá fazer muita coisa. Nesse âmbito, a proposta de fortalecimento da gestão democrática nas escolas tem sido amplamente debatida e disseminada há muito tempo nas escolas brasileiras.

A mudança da realidade educacional através de uma gestão democrática, no caso brasileiro, possui como pressuposto inicial a construção e execução do Projeto Político Pedagógico da esco-

la, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN n. 9.394/96, e que institui orientações factíveis a respeito de alguns problemas evidenciados anteriormente: gestão escolar, formação de professores e currículo. Sobre esse documento percebemos que ainda hoje esse movimento perdura sobre descompassos e/ou equívocos em sua elaboração. De acordo com os questionários preenchidos pelo professor na ocasião da aplicação da Prova Brasil (2011), 11% dos professores do Piauí disseram desconhecer como foi desenvolvido o projeto político pedagógico da escola, 16% afirmaram que o mesmo foi elaborado utilizando um modelo que foi encaminhado pela Secretaria de Educação e outros 14% responderam que o documento foi elaborado inicialmente pelo diretor da escola e apresentado ao grupo de professores para validação e /ou sugestões.

Diante desse quadro, a gestão compartilhada nessas situações fica relegada ao simples cumprimento de uma etapa burocrática para funcionamento da escola e não ao que prescreve a lei maior da educação, como suporte à melhoria da qualidade social da educação.

Outro fator que é preciso reavaliar na gestão educacional local é o real impacto da qualidade da oferta do ensino noturno. Segundo dados do INEP (2013), o Brasil possui, em média, 1,8% dos alunos das séries finais do EF matriculados no turno noturno, contra 4,8% no Piauí. Na mesma ordem, possui ainda 29,6% dos alunos do Ensino Médio estudando à noite; o Piauí tem 38,8% concentrados na oferta noturna, o que poderia, eventualmente, justificar a obtenção de alguns indicadores negativos nas últimas avaliações externas nessa fase escolar, já que boa parte dos estudantes desse turno concilia trajetórias de estudo e trabalho o que, conseqüentemente, leva-os a um desempenho escolar não satisfatório, quando comparável aos que frequentam o turno diurno.

Nessa discussão, entre ampliar ou reduzir a oferta de vagas noturna, não podemos nos esquecer de que o acesso a uma esco-

la de qualidade deve ser garantido a todos os jovens estudantes, trabalhadores ou não e, com tal demanda, o mais apropriado é (re) pensar como se constrói uma educação de qualidade no período noturno.

Obviamente que, a discussão e/ou a implementação de propostas que busquem a solução ou melhorias em todos os aspectos abordados até esse momento no que diz respeito à gestão educacional, não surtirão efeito significativo se a atuação do professor em sala de aula não estiver de acordo com o que é almejado nas múltiplas abordagens cognitivas que sustentam testes como o PISA, por exemplo.

Situação que ocorre pelo simples fato de que o professor é o principal agente responsável pelo funcionamento da sala de aula. Segundo Tardif (2008), essa “solidão” do professor é entendida como sinônimo de autonomia e responsabilidade, mas ao mesmo tempo, vulnerabilidade, podendo operar de maneira positiva ou negativa para a aprendizagem dos alunos.

Com base em tais argumentos, a gestão de sala de aula deverá ser fortalecida com o investimento em formações continuadas direcionadas para a mudança efetiva de postura do professor em sua prática pedagógica. As questões abordadas no PISA se diferem substancialmente das que são, na maioria das vezes, trabalhadas em sala de aula, pois não preservam a superficialidade com que tais conteúdos são tratados na rotina diária das salas de aula brasileira.

Em matemática, por exemplo, a avaliação exige do estudante a capacidade de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos (PISA, 2012), e não se resume unicamente na aplicação de técnicas e algoritmos do cálculo matemático. Alguns itens da prova do PISA solicitam ao estudante, inclusive, a demonstração do seu raciocínio, como uma das etapas para o crédito completo da questão. A deficiência nas

habilidades matemáticas dos estudantes piauienses é comprovada com os resultados obtidos na última edição do exame, em 2012:

Tabela 7 – Resultado PISA Matemática – Piauí por habilidade

Edição	Formular	Empregar	Interpretar
Abaixo do Nível 1	50,1	41,3	37,4
Nível 1	25,6	30,4	32,3
Nível 2	12,0	14,6	17,9
Demais Níveis	12,3	13,8	12,4

Fonte: INEP (2013).

Os dados da tabela evidenciam que mais de 70% dos estudantes piauienses avaliados não possuem as habilidades matemáticas exigidas na prova. De outra forma, não possuem capacidade para aplicar conceitos, fatos, procedimento e raciocínios matemáticos para resolver problemas formulados matematicamente e chegar a conclusões; não reconhecem e identificam oportunidades para utilizar a matemática e, por fim, não refletem sobre suas soluções, resultados, conclusões e interpretações matemáticas em problemas presentes em um contexto real (INEP, 2013).

Uma avaliação subjetiva desses resultados indica que os estudantes piauienses não estão “letrados” matematicamente, ou seja, não são ativos na resolução de problemas e, por conseguinte, não estão aptos a agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos e reflexivos.

Em âmbito escolar, a função do coordenador pedagógico, com o uso desses resultados, seria mediar a formação continuada dos professores, de forma a dinamizar a prática pedagógica dos mesmos, para a melhoria do ensino e aprendizagem e nessa perspectiva, conceder a ambos, a afirmação de sujeitos competentes técnica e politicamente.

A atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar precisa, de uma vez por todas, romper com as situações meramen-

te burocráticas ou disciplinares. A verdadeira função deste profissional se delinea junto ao ensino e aprendizagem, portanto, suas atribuições deveriam estar intimamente e unicamente relacionadas com a formação dos professores da escola, na atualização de suas práticas e implementação de novas metodologias de ensino para a promoção de intervenções no processo educativo. Além disso, a formação inicial deficiente desse profissional evidencia a enorme distância entre o real e o ideal. Em um estudo realizado por Mizziara, Ribeiro; Bezerra em 2014, com base em pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis de educação, observa-se:

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento de teorias pedagógicas, avaliação educacional, currículo e formulação de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 614).

A formação inicial desses profissionais não subsidia o caráter formador desse profissional, já que o mesmo, frequentemente, é desviado de sua função. Geralmente os coordenadores pedagógicos se vêem atropelados por uma série de outras atribuições:

[...] organização de improviso de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 613).

Esse princípio, embora pareça ultrapassado é o que, de fato, fará a diferença na busca pela melhoria dos indicadores que são avaliados no PISA e/ou outras avaliações externas, além de outros não menos importantes como: formação do professor e gestores escolar e suas respectivas valorizações, enquanto profissionais essenciais para o desenvolvimento da nação; a destinação de investimentos e o efetivo acompanhamento da aplicação desses recursos pelas gestões educacionais nas escolas, em prol da Melhoria da Qualidade Social da Educação.

Considerações Finais

A educação é direito social e cabe ao Estado sua oferta, e para isso, deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito, além de buscar o desenvolvimento de políticas educacionais que estabeleçam como fim não apenas o acesso, mas, sobretudo, assegurem a qualidade da educação ofertada nos diversos sistemas de ensino. Este estudo apresentou alguns aspectos que precisam ser analisados com detalhes no âmbito educacional brasileiro e, mais especificamente, no Piauí, para que essa qualidade seja efetivamente assegurada.

As análises realizadas nessa pesquisa fundamentaram-se nos indicadores educacionais obtidos junto aos testes do PISA, avaliação externa de caráter internacional, dos quais participaram desde 2000 de forma amostral, estudantes piauienses de escolas urbanas pública e privada, na faixa etária de 15 anos de idade, momento de transição entre o Ensino Fundamental e Médio. A proposta do PISA é mensurar se os estudantes nessa fase escolar estão habilitados a utilizar os conteúdos apreendidos em sala de aula nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências para a resolução de problemas de ordem prática, exigindo destes, maior aprofundamento nos conhecimentos adquiridos na escola até então. Desse modo, como qualquer indicador educacional, o PISA,

vislumbra que os resultados fornecidos nessas avaliações provoquem melhorias nos diversos Sistemas de Ensino, público e privado, através da implantação de políticas educacionais que proporcionem avanços, como os já verificados nos países que possuem os melhores resultados, daí ser conhecida como uma avaliação comparada de âmbito internacional.

Considerando a análise dos resultados do PISA, no Brasil e no Piauí, observou-se que ainda possuímos *déficits* educacionais significativos em relação aos demais países. Os resultados obtidos por Cingapura, Finlândia e Coréia, por exemplo, nos fazem refletir o quanto o Brasil e o Piauí estão distantes de alcançar os objetivos de um país ou estado a caminho do desenvolvimento socioeconômico almejado. Em outras palavras, se quisermos chegar ao patamar educacional alcançado por esses países de referência, a educação brasileira e piauiense precisa se reinventar, isto é, necessita urgentemente implantar e/ou rever políticas educacionais que possam, de fato, preparar os jovens para o mundo atual e para a vida futura.

Ao longo deste trabalho se apontou fatores que justificam o atraso escolar vivenciado nas redes de ensino nacional e local. A frequência à educação pré-escolar e a posterior alfabetização de crianças na idade certa se traduzem em melhores resultados na sequência da vida escolar. Da mesma forma, vale à pena investir em aulas de reforço, após o horário escolar, tendo em vista que, nesses momentos, é possível recuperar os alunos com baixo rendimento. Notadamente, quando o índice de reprovação de estudantes é alto, baixa o desempenho geral do país; o mesmo vale para estados e municípios.

Compreende-se que a criação de condições humanas para viabilizar melhorias nos resultados do PISA é outro aspecto de grande relevância. A valorização docente, através do pagamento de melhores salários e/ou com base em sua atuação, são situações que favorecem o trabalho pedagógico da escola, bem como o investimento em formações continuadas direcionadas a professores,

equipe escolar e gestor, que produzam concepções acerca do papel e da responsabilização de cada um desses atores na formação dos alunos são notoriamente fatores que influenciam nos resultados positivos vislumbrados nos sistemas de ensino.

Por fim, às condições supracitadas, ainda acrescentamos as que dizem respeito à infra-estrutura das escolas, pois, só é possível tornar o ensino de Ciências mais significativo quando o aluno tem acesso a um laboratório. O hábito de leitura é facilitado e viabilizado quando a escola dispõe de uma biblioteca, ou ainda, quando os pais lêem para os filhos durante os primeiros anos escolares. O aluno só aprende a resolver problemas em Matemática se for exposto a eles, e isso só acontece, se o professor se render às tendências metodológicas e tecnológicas disponíveis atualmente, defendidas por diversos estudiosos da área.

No âmbito pedagógico, a definição de um currículo escolar pautado nessas novas demandas se faz necessário, bem como a indicação e definição de políticas educacionais específicas para a Educação no Campo sejam incorporadas, de forma que essa clientela consiga efetivamente ser exposta às condições mínimas de aprendizagem.

De modo geral, os dados produzidos pelo PISA no Brasil e no Piauí demonstram a fragilidade da escolarização formal dos estudantes e, muito embora, as avaliações externas tenham sido incorporadas pelos sistemas de ensino e escolas, ainda não são aproveitadas na sua totalidade, pois a maioria das equipes técnicas e docentes envolvidas no processo educativo possuem dificuldades de leitura e interpretação dos indicadores produzidos por essas avaliações.

Desse modo, este estudo ganha sua devida importância por colocar em debate, os resultados, as notas obtidas na prova internacional, destacando as causas possíveis da fragilidade escolar, verificada em âmbito nacional e no Piauí. Da mesma forma, a presente pesquisa, por consolidar indicadores educacionais do PISA e

das avaliações externas brasileiras, pode ainda ser considerada relevante ao ser indicada como ponto de partida para detalhar, com maior veemência, cada fator denotado como passível de ajustes para as gestões educacionais, contribuindo de forma mais precisa para a minimização dos diversos problemas educacionais observados, portanto, é uma rica fonte de investigação para a gestão educacional do Estado do Piauí e de outros sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2015.

GEM, Varkey. **Índice Global de Status de Professores**. Disponível em: [Mhttps://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf](https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

INEP, **provinhabrasil**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

INEP, **Dados entrevistas diretores e professores Prova Brasil (2011)**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/118-piaui/pessoas>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

OCDE. **About Pisa**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

RADAR: Tecnologia, Produção e Comércio exterior. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infra-estrutura. 32. ed. Brasília: Ipea, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza na América Latina. **Cadernos Adenauer VII**, Rio de Janeiro, n. 2, jun. 2006.

SOARES NETO, Joaquim J. et al. Uma Escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 13.12.2016

Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educar em direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE-UFPi) e mestre em Educação. É docente vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPi), no Departamento de Fundamento de Educação, do Centro de Ciências da Educação – DEFE/CCE.

E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo faz uma análise da epistemologia do pensamento cartesiano como um viés excludente, destacando seus efeitos na educação e em nossa trajetória formativa, e apresenta perspectivas pós-abissais de pensar as práticas de educar em direitos humanos na contemporaneidade. Assim, objetiva compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifesta nos usos da ciência, do Direito e da Educação, bem como, conhecer a perspectiva pós-abissal e descolonizadora do pensamento, estabelecendo relações com uma nova prática de educar em direitos humanos. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, estabelecendo pontes entre a teoria de Santos (2010) e outras abordagens que apontam uma perspectiva pós-estruturalista de descolonização do pensamento, como Agamben (2012), Baldi (2012), Bhabha (2003), Carvalho (2009), Certeau (1994), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1984, 1987, 2002), Gauthier (2012), Kastrup (2012), Panikkar (2004), Quijano (2010), O texto desafia pensar novas práticas de educação em direitos humanos que priorizem micropolíticas, a partir da experiência, dos afetamentos produzidos na comunidade escolar, entendida como uma espécie de entrelugar, rede rizomática de novos modos de educar em direitos humanos.

Palavras-chave: Epistemologia. Prática. Educação. Direitos Humanos.

Among the abyssal lines of thought and training, thinking education practices in human rights which cross the wall of violence and exclusion

Abstract

This article is an analysis of Cartesian thinking epistemology as an exclusionary bias, highlighting its effects on education and our training journey, and presents post-abyssal prospects on thinking the practices of education in human rights in the contemporary world. Thus, it aims understand the abyssal thinking as a modern epistemology, manifested in the use of science, law and education, as well as, know the post-abyssal and decolonizing perspective of thinking, establishing relations with a new practice of educating on human's rights. This is a bibliographic research, establishing bridges among the theory of Santos (2010) and other approaches that point to a post-structuralist perspective of decolonization of thinking, as Agamben (2012), Baldi (2012), Bhabha (2003), Carvalho (2009), Certeau (1994), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1984, 1987, 2002), Gauthier (2012), Kastrup (2012), Panikkar (2004), Quijano (2010). The text challenges to think new education practices in human rights that prioritize micro politics, from the experience, the affects produced in the school community, understood as a kind of between place, rhizomatic network of new ways of education in human rights.

Keywords: *Epistemology. Practice. Education. Human rights.*

Introdução

Este artigo surge como um processo de estudos e reflexões vivenciadas nas aulas do curso de doutorado em educação, mais especificamente nas disciplinas Epistemologias da Pesquisa e Educação e Diversidades Culturais, momento que provocou em nós uma experiência de deslocamento, na medida em que buscamos questionar nossos alicerces epistemológicos, arraigados no paradigma cartesiano eurocêntrico positivista, fazendo-nos pensar sob outras vertentes e perspectivas no tocante ao papel da ciência e dos interesses que a mobilizam. Como efeito dessa experiência, foi produzida em nós a possibilidade de um encontro com outro lugar

e outro modo de produção de conhecimento e de saberes – a filosofia e a epistemologia africana –, historicamente excluída como saber válido no mundo acadêmico e vista como saber menor, inferiorizado pelo pensamento abissal europeu. Desses dois movimentos, deslocar-se e encontrar-se, foi possível criarmos entrelugares, que a partir das vivências de estranhamentos e de encantamentos, possibilitam-nos pensar a ciência, o direito e a educação numa perspectiva de pensamento pós-abissal.

Diante da estranheza que nos causam essas leituras e da necessidade de uma desterritorialização do pensamento que elas nos instigam a exercitar, emergem uma diversidade de problemas, de olhares e de caminhos que podemos fazer uso, e com esforço, tentarmos, aqui delimitarmos, nosso sujeito/objeto de discussão: a relação entre o pensamento abissal, o pós-abissal e a perspectiva de educar em direitos humanos na contemporaneidade.

Assim, a discussão que nos mobiliza neste trabalho, o que caracteriza esse modo de pensamento abissal? Como esse modo de pensamento abissal se manifesta na ciência e no direito? O que significa pensar numa perspectiva pós-abissal o educar em direitos humanos na contemporaneidade, principalmente na vida de crianças e adolescentes no espaço escolar? Essas são algumas das questões problematizadoras que desejamos elucidar neste ensaio. Assim, objetivamos compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifesta nos usos da ciência, do direito e da educação, bem como, conhecer a perspectiva de pensamento pós-abissal e descolonizadora do pensamento, estabelecendo relações com a educação em direitos humanos.

Partimos da premissa que esse pensamento abissal constituiu-se como um conhecimento, uma epistemologia moderna de forma arbitrária, violenta e excludente em sua performance científica e normativa em relação a outras formas de pensamento, criando fronteiras que nos distanciam e nos separam científica, histórica e culturalmente de outros tipos de conhecimentos, saberes e

experiências humanas. Pelos usos da ciência e do direito, criamos formas também abissais de organização da vida, de relações sociais e de educação. Sendo a perspectiva pós-abissal uma tentativa de reconhecer esses limites, a partir da potencialidade de outros modos de pensar, numa ecologia de saberes, podemos considerá-lo um tipo de pensamento válido e congruente com a perspectiva de educar em direitos humanos crianças e jovens na contemporaneidade, pela sua natureza democrática, humana, respeitosa de como lidar com as pluralidades e as diversidades de modos de educar e de criar.

Usamos, como fundamentos para discorrer sobre essa questão, a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2010), e outros pensamentos convergentes como Quijano (2010), Ramose (2010), organizados no livro “Epistemologias do Sul” (2010). Dialogando também com Castro-Gomez (2005), Moreno (2005) e autores que versam especificamente sobre a temática da educação em direitos humanos como Candau (2003), Carbonari (2008), Benevides (2011), Silva (2010), mantendo um diálogo com Foucault (1984, 1987, 2002), Certeau (1994), Agamben (2012), Baldi (2012). Panikkar (2004), Bhabha (2003) e outros da perspectiva mais contemporânea pós-estruturalista como Deleuze e Guattari (1995), Gauthier (2012), Kastrup (2012), Carvalho (2009) dentre outros.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma revisitação às leituras e suas discursividades, pretendendo alcançar raízes epistemológicas de pensamento. Com uma estrutura simples, após introduzirmos, fazemos uma discussão do pensamento abissal, caracterizando-o e percebendo suas manifestações na ciência e no direito, para, em seguida, apontarmos como perspectiva o pensamento pós-abissal na relação com a educação em direitos humanos.

O pensamento Abissal

Com base nos estudos de Santos (2010), podemos dizer que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, pois consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis, criando abismos estruturais entre culturas, sociedades, economias e modos de educar e de produzir conhecimento. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha”, o positivismo cartesiano europeu, constituído como paradigma dominante, e o universo do “outro lado da linha”, representando toda produção de conhecimento historicamente excluída e considerada como inválida pelo modelo anterior. Suas principais características são a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha e a capacidade de produzir e radicalizar distinções. Essas formas de distinção visíveis e invisíveis na modernidade ocidental se caracterizam, portanto, como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social, por meio da distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais.

Essa forma de pensamento abissal manifesta-se principalmente no campo do conhecimento, fazendo uso da ciência moderna como monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de conhecimentos alternativos como a Filosofia e a Teologia. “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade.” (SANTOS, 2010, p.33). E assim:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para

além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Manifesta-se também no campo do direito moderno, na medida em que essa instituição determina aquilo que é legal ou ilegal, de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. No direito moderno, instituído na linha do pensamento abissal, “deste lado da linha”, o que significa ser legal e ser ilegal são as formas de existência perante a lei, e que por essa razão, a distinção entre ambos é consagrada como distinção universal. Enquanto que esse mesmo pensamento, mas “do outro lado da linha”, é caracterizado pelos conhecimentos populares, instituído como lugar onde não há conhecimento real, onde existem apenas crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem se tornar objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Nesse, o direito moderno o caracteriza como o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordos com os direitos não oficialmente reconhecidos. Assim, entendemos que toda a construção discursiva científicista, na qual o direito se insere, passou a ser identificado com a lei, objeto de conhecimento científico do direito. E fica evidente que:

O discurso jurídico, que é um discurso de poder [...], cumpre, então, uma função escamoteadora, a de manutenção do status quo. E em assim sendo, a ruptura com o conceito tradicional de direito (legalidade) e com a visão científicista dominante encontra-se na percepção de que a ciência do direito não passa de um discurso que propõe a si mesmo regras especiais, o que o caracteriza como discurso disciplinador da sociedade, pois disciplinando a si próprio, disciplina inevitavelmente os demais, através da segregação de uma organização de saber orientada para policiar as suas fronteiras e reprimir quem ousar transpô-las, utilizando-se, para isso, de um processo de desqualificação e marginalização de seus opositores. (RAMOS, 1997, p.88-89).

A nosso ver, trata-se também daquilo que Foucault (2002) se propõe a analisar como o panoptismo, um sistema de vigilância individual e contínuo que visa o controle e a correção social, uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX, e que junto a esse sistema surge o Direito Penal moderno, a lei punitiva em casos de infração. Esse poder disciplinador sobre os corpos será o modelo que validará a educação moderna (FOUCAULT, 1987).

Corroborando com essa leitura, a ideia de Quijano (2010), que fazendo uma análise do pensamento abissal eurocêntrico, fala de uma colonialidade do poder através do controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos, do gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Conforme a linha abissal jurídica, a **lógica da regulação/ emancipação, instituída “deste lado da linha”**, o pensamento válido de ciência é impensável sem a distinção matricial entre o direito das pessoas e o direito das coisas. E a lógica da apropriação/violência, “do outro lado da linha”, reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não. Mas, historicamente falando, as linhas globais que separava o Velho e o Novo mundo (exemplo: Tratado de Tordesilhas, de 1494), divididos em dois lados, têm vindo a deslocar-se. Mesmo que em cada momento histórico elas são fixadas e a sua posição é fortemente vigiada e guardada. Para Sousa Santos (2010), nos últimos 60 anos do século XX, as linhas globais sofreram dois abalos tectônicos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O segundo, decorreu desde os anos de 1970 e 1980 e segue na direção oposta, um regresso do colonial e o regresso do colonizador, assumindo três formas principais: o terrorista, o imigrante indocumentado e o refugiado. E, dessa forma, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e a inexistência jurídica.

Tal leitura nos lembra de Agamben (2012), quando, em sua obra “*Homo sacer*”, faz a discussão do direito e do controle da

vida e da morte para o debate contemporâneo, a Tanatopolítica, avançando no debate da biopolítica proposta por Foucault (1987, 1984). O *Homo sacer* é, no direito romano, aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não podia ser tocado, embora condenado à total exclusão social e banido do convívio social, continuava vivo, tornando-se um corpo inexistente socialmente, um sem lugar. Nessas condições, vivia uma mera vida, uma vida nua. Agamben traz esse exemplo para a política contemporânea, dizendo-nos sobre nosso estado de anestesia total diante da mera vida, fazendo-nos mais indiferentes do que a sociedade romana. Pois, para nós contemporâneos, a vida do outro já não nos importa mais, o que significa o nosso consentimento ao fato de que essas vidas possam ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos. Se tomarmos como exemplo as crianças, os adolescentes e os jovens, mesmo protegidos pelo ordenamento jurídico, diariamente, testemunhamos situações de violação de seus direitos e não nos deslocamos “deste lado da linha”, mas reforçamos a linha abissal que nos separa. Embora, sujeitos de direito, perambulam pelas cidades brasileiras sem lugar, sem cidadania. Nossa indiferença é a forma de operar um cálculo de morte sobre suas vidas, sem matá-las no sentido literal do termo.

Sousa Santos (2010) nos diz que as linhas globais estão de novo em movimento, expandindo o “outro lado da linha” e encolhendo “este lado da linha”, gerando um pensamento e uma cartografia confusa, caracterizada pela violação de todos os princípios que se assentam na legitimidade histórica do paradigma emancipação/regulação “deste lado da linha”. Entretanto, o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que o princípio de humanidade não é posto em causa por práticas desumanas. Segundo o autor, é extremamente relevante entender que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global passa necessariamente pela

luta pela justiça cognitiva global, por uma nova epistemologia, a Epistemologia do Sul, “o outro lado da linha”, um pensamento pós-abissal.

Como consequência do pensamento e dessa cartografia confusa, temos uma nova forma de governo indireto em que o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Um tipo de fascismo social, que faz concessão à parte mais forte e tem poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca. Um tipo de fascismo contratual, legitimado pela diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil, é de tal ordem, que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. E um fascismo territorial, no qual os atores sociais com forte capital patrimonial retiram do Estado o controle do território onde atuam ou neutralizam esse controle, cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra os seus interesses.

Boaventura dos Santos (2010) vai dizer que isso gera um cosmopolitismo subalterno, que consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal. Mas que nessa cosmopolítica reside um sentido de incompletude, sem ambicionar a completude. Aponta como perspectiva o pensamento pósabissal, partindo da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que continua desprovida de epistemologia adequada. A diversidade epistemológica do mundo continua por se construir.

Pensamento Pós-Abissal e Educação em Direitos Humanos: um encontro possível

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. O pensamento pós-abissal é:

Um pensamento não-derivado, envolve ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. Em nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. [...] um aprender com o Sul. [...]. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, 53).

No desafio de educar em direitos humanos, significa pensar os direitos humanos a partir de um olhar que questione os alicerces da nossa cultura num movimento de reconstrução ou nova construção de nossas bases epistemológicas que dão sustentação as nossas concepções de educação e de direitos, desmistificando sua natureza violenta e excludente instituída pelo paradigma dominante de conhecimento científico eurocêntrico do projeto de modernidade, em que as práticas são orientadas para o controle racional da vida humana, entre os quais está a institucionalização das ciências sociais, como trata Castro-Gomez (2005).

Benevides (2011) dirá que educar em direitos humanos requer mudança cultural, que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante para o contexto do Brasil, cuja característica social mais expressiva é a pluralidade/diversidade cultural, mas que sedimentalizou suas estruturas de saber e poder na negação do outro, numa prática de violência epistemológica, que se serviu da escravidão de negros e índios, violando todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida.

Compartilhando da visão de Carbonari (2008), educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos ou nova institucionalidade e subjetividade. Se tomarmos como perspectiva pós-abissal a filosofia Ubuntu, diríamos que esse educar passa por duas teses. A primeira, “*motho ke motho ka batho*”, ou seja, ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros. Pois essa tese parte do princípio de que depreciar um ser humano é depreciar a si mesmo, e se é humano somente na relação com outros seres humanos. E a segunda, “*feta kgomo tshware motho*”, significando que entre a riqueza e a preservação da vida, deve-se escolher a preservação da vida do outro ser humano (RAMOSE, 2010).

Nesse caminho, impõe-se, como primeira condição para um pensamento pós-abissal, a copresença radical, significando que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos iguais. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido quando abandonamos a concepção linear de tempo. Sendo uma ecologia de

saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. E que nesse contexto cultural em que se situa essa ecologia de saberes, há ambiguidades, pois reside saberes e ignorâncias.

A ecologia de saberes é uma contraepistemologia. Sendo que sua emergência é impulsionada por dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo “do outro lado da linha” como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. O segundo, é uma proliferação de alternativas que não podem ser agrupadas como única alternativa global. A globalização contra hegemônica destaca-se pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Nesse modo de pensar, a própria ciência é parte da ecologia dos saberes. Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu designo original foi a conversão “deste lado da linha” em sujeito do conhecimento e “do outro lado da linha” em objeto de conhecimento. Uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento, como podemos exemplificar com os saberes medicinais indígenas e os espirituais africanos. Nesse sentido, numa ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. Isso traduz muito a nossa perspectiva de pesquisa de doutoramento que parte da premissa que não existe um único modo de edu-

car em direitos humanos e que é no contexto de cada realidade que novas possibilidades podem ser criadas, inventadas, a partir da potencialidade dos saberes-experiências dos professores e dos demais sujeitos de sua interação. Educar em direitos humanos não é uma regra, uma fórmula, uma lei, mas criação cultural que atravessa a todos os que habitam o contexto das práticas educativas.

Assim, converge para uma epistemologia da ecologia de saberes, assentada na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e das relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Como, também, reconhece que as diferenças profundas entre saberes levantam a questão da incomensurabilidade, uma questão utilizada pela epistemologia abissal para desacreditar a mera possibilidade da ecologia de saberes. A ecologia de saberes não ocorre apenas no plano do *logos*. Ocorre também no do *mythos*. Trata-se de uma epistemologia destabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Sua centralidade não está na distinção entre estrutura e ação, mas na distinção entre ação conformista e aquilo que designa *ação-com-clinamen*. E o *clinamen* é o que faz com que os átomos deixem de parecer inertes e revelem um poder de inclinação, isto é, um poder de movimento espontâneo.

Como perspectiva, essa ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, do que desconhecemos, e nos previne para aquilo que não sabemos e seja ignorância nossa. Não necessariamente, uma ignorância em geral, mas nossa. Se nos apropriarmos dos modelos educacionais a partir do qual nós professores fomos construídos, há de se considerar que há mais ignorância em relação ao conhecimento das diversidades culturais, de política, dos direitos humanos, do que saberes, ou seja, de todo conhecimento capaz de nos fazer pensar sob outra epistemologia, pois como nos lembra de Nóvoa (1997), o longo percurso da história dos cursos de formação docente foi for-

temente marcado pelo viés tecnicista do professor baseada numa racionalidade instrumental, fixados em saberes disciplinares, oferecendo aos professores uma compreensão fragmentada da vida, da sociedade, da pessoa humana. Assim, a potencialidade política do professor de intervir e de produzir saberes capazes de gerar uma educação em direitos humanos encontra-se atravessada também pela ignorância política, já que se pode afirmar que:

[...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o “porque”, o “para que”, “a quem” e “contra o que” educar [...]. (NASCIMENTO, 2003, p. 118-119).

Tal problemática assume contornos mais controversos, quando se instiga sobre qual o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e da formação cidadã, especificamente tratando-se das crianças, adolescentes e dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão, de pertencimento e seu protagonismo nos espaços escolares.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, esse processo educativo deve visar a formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Visa a formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. E, pretende, em suas linhas gerais, fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade

de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (SILVA, 2010).

Construir uma cultura de direitos humanos ou uma educação em direitos humanos que possa ir além dos imperativos do mercado que cria a exclusão, como nos diz Moreno (2005), parece ser um grande desafio educacional dos professores, principalmente porque, nas sociedades contemporâneas, grande parte de nossa experiência identitária e de cidadania foi deslocada para as relações de consumo (BARROS, 2009), contribuindo para a reprodução da cultura de violência principalmente entre as crianças e jovens. Educar em direitos humanos significa saber dialogar com a diversidade cultural que caracteriza o mundo hoje, sem perder de vista as questões de violação dos direitos da pessoa humana, manifestas, sobretudo nas formas de desigualdade social.

Entretanto, há de se questionar as bases, os regimes de verdade ou práticas discursivas do direito e de educação para que não se ofusque a questão das desigualdades sociais. Há de se indagar sobre a própria noção de direitos humanos que nós construímos e geralmente acreditamos ser a “salvação”, pois essa noção é atravessada pela ideia de incluir para normatizar, como um poder biopolítico de controle da vida como Foucault ressalta. Pensando a partir de outra perspectiva de direitos humanos, Panikkar (2004, p.207) dirá:

Nenhuma cultura, ideologia ou religião pode, hoje em dia, falar pelo conjunto da humanidade, muito menos resolver seus problemas. São necessários o diálogo e a interação com vistas à fecundação mútua. Por vezes, todavia, as próprias condições para esse diálogo não estão dadas, pois são condições não-ditas que a maioria dos participantes não pode cumprir. Sabe-se que a formula-

ção atual de direitos humanos é fruto de um diálogo bastante parcial entre as culturas do mundo, uma questão que apenas recentemente foi sentida de forma aguda.

Tudo isso chama nossa atenção também para outro ponto: a necessidade de descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre direitos humanos. O que sabemos sobre eles se restringem aos saberes eurocêntricos, principalmente aos marcos históricos da Revolução Francesa e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos escapando o conhecimento das lutas e das declarações e manifestos de outros povos, como os afro-americanos, de populações inteiras silenciadas, ocultadas, inexistentes para as nossas políticas públicas e para a educação. Enquanto se reconhece a “era das revoluções” (1789-1848) em solo europeu como nossas referências, se esquece da Revolução do Haiti (1804), insurreição ocorrida na América e silenciada pelo seu poder de resistência ao colonialismo. A colonialidade é uma face da modernidade (BALDI, 2012). Ela continua operando de modo sutil, por isso temos que pensar em termos de uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23).

Assim, logo se percebe que não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por condições melhores de vida, pois se assim o fosse, bastaria todas as reformas, estatutos, leis e projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastar-nos-iam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma, denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no contexto brasileiro, enfim, da vida, precisa ser entendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e da assecuridade dos direitos, a fim de chegarmos a sua efetivação,

à produção e apropriação do saber sobre os mecanismos de como efetivá-los, considerando as diversidades, o local da cultura.

Descolonização do pensamento e a prática de educar em direitos humanos

Intencionamos criar outro modo de pensar a prática de educar em direitos humanos a partir do paradigma da complexidade. Assim, necessitamos de um “raciocínio complexo” como princípio para se pensar a educação como política de cognição¹. E a cognição como invenção da atualidade (KASTRUP, 2008). Para se pensar desse modo, é necessário que haja uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23). Ou seja, criar outro modo de pensar para além do paradigma cartesiano abissal e excludente, binário e linear.

Para Guatarri (1985), isso expressa a necessidade de desnaturalização das análises da sociedade numa visão dicotômica totalizante e excludente, evocando uma mudança de lógica, fazendo-nos transitar em um plano de processualidades em que a variação é contínua e as relações são produzidas por conexões de fluxos intensivos e heterogêneos, considerando que tudo é político e que toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica.

Pois, nesse paradigma o pensamento complexo foi algo negado a nós, construindo um sujeito assujeitado, onde a potência do saber-poder lhe escapa. É pensando nisso, que trazemos para a discussão deste momento a ideia de pensar outros modos de educar a partir das práticas educativas, pois entendo que a *prática* é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a *teoria* um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática

¹ MOSÉ. Viviane. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jFzx-Fgb9RFI&list=UUQMPHFCVpidvQW7>> Acesso em 23 dez. 2014.

para atravessar o muro. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (FOUCAULT, 1984).

Para atravessar o muro, apresentamos como primeira perspectiva de uma prática educativa em direitos humanos, a perspectiva da prática como experiência, pois:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, onde não existe tempo para acontecer e onde o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião, encontra-se incapaz de viver, de experimentar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. (LAROSSA, 2002, p. 04).

Olhando sob esse ponto de vista, valorizamos a experiência como um componente fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que ao passo que se vivencia, se forma e se transforma. E que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. O sujeito da prática está sempre animado, agitado, em movimento. É um ser que trabalha, que pretende conformar o mundo, sempre pergunta sobre o que pode fazer, sempre está desejando fazer algo, produzir algo, consertar algo, está atravessado por um afã de mudar as coisas (LAROSSA, 2004). A experiência, nesse caso, é uma espécie de mediação entre a vida e o conhecimento (teoria e prática), condição necessária para quem se propõe a trabalhar com educação em direitos humanos.

Pensar uma prática educativa na interface com a educação em direitos humanos, significa pensar essa experiência como afetamento, e não como coisa já dada, possibilitando aos educadores e

educandos a capacidade de inventar/criar cotidianamente um modo de educar em direitos humanos a partir dos problemas e perspectivas do próprio lugar, desnaturalizando as formas homogeneizadoras e universais de como tem sido pensado os direitos humanos e as políticas educacionais, que mais tem sido impositivos do que efeito das experiências dos sujeitos da educação, professores, alunos, pais, etc. Os que estão diretamente envolvidos e engajados e representam um saber experiencial, uma saber das pessoas, local, micro, um sistema regional de lutas (FOUCAULT, 2004). Infelizmente, as políticas educacionais e de inclusão, geralmente, em especial a de formação docente, acontece de modo imperativo, partindo da condição de nossas incapacidades e não do que somos capazes de fazer ou do que já fazemos de novo.

Sobre a prática de afetar, a melhor resposta vem de uma criança que captura o nosso olhar e aciona o nosso ponto fraco, nos dirá Lazzarotto e Carvalho (2012). Essa condição de afetamento é que mobiliza nossa ação, porque nos coloca no plano existencial da vida, nas relações, no tempo e no espaço, e dessa condição emergirá as problematizações, provações das quais não podemos fugir, nem como educadores, nem como pesquisadores, nem como criadores/inventores.

Janete M. Carvalho (2009) traz essa discussão dos afetamentos como possibilidade de constituição de uma comunidade de afetos e afecções, ou seja, estado de um corpo afetado, com ênfase no cotidiano escolar, em vista da superação do crescente individualismo presente na sociedade contemporânea, caracterizada pelo esvaziamento dos espaços públicos, tendo como consequência, a individualização crescente e o enfraquecimento dos laços sociais e humanos.

Entre os modelos de comunidades que autora classifica como possibilidade atual, destaco o tipo de comunidade híbrida, alicerçada no pensamento de Homi Bhabha (2003), para quem pensar a questão da cultura na atualidade é entender que na contemporanei-

dade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido como uma condição. Híbrido, como produção de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados em processos de identificação. Esses *atravessamentos* enquanto prática educativa, ocorrem ou são *entrelugares*, terrenos para produção de novas subjetividades. Para Bhabha (2003, p. 20):

Terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. Ou ainda uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Assim, compartilhando da ideia de Giroux (2003, p. 69), a cultura pode ser vista como espaço performático, o pedagógico como ato performático e mais político, principalmente, nesse contexto pós-colonial, em que temos que expor aos estudantes o discurso da “sentencialidade”, educá-los para que pensem “fora da sentença”, e insistir para que eles “[...] ocupem as fissuras, as brechas e as hesitações esperadas [...] abrir espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário – ou revolucionário.”

Neste sentido, o trabalho intelectual também é um ato performático, marcado por formas de invenção, especificidade e crítica, reconhecimento contínuo das fronteiras como algo parcial, fluido, e aberto às incessantes tensões e contradições que informam a própria lógica, ideologia e autoridade do artista/educador, em relação a determinadas comunidades. Essas práticas performáticas do educador artista e criador é transgressora e opositora e desafia o poder empresarial que se instituiu como norma constitucional no

espaço público. Como prática performática, a pedagogia abre um espaço narrativo que afirma o contextual e o específico, enquanto simultaneamente reconhece as maneiras em que tais espaços são atingidos por questões de poder. Referenciar o ético e o político é central a uma prática pedagógica que rejeita o determinismo. E a educação política significa reconhecer que a educação é política porque é diretiva e dirige-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado (GIROUX, 2003).

Esse ato performático assume uma dimensão da prática educativa como *intervenção* e *resistência*. Enquanto, intervenção, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, a invenção implica um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. A intervenção é prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos. Uma forma de engajamento (KASTRUP, 2012). E resistência, uma microfísica, ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo sujeito-professor como para o corpo-coletivo-professor, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder, o que em nossa compreensão reside aí uma ideia fundamental de escola como corpo coletivo de pessoas. Como lugar das resistências. Uma alternativa às formas instituídas da biopolítica. É alternativa porque é um poder que se constitui pelo atravessamento do saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade (FOUCAULT, 1984). E o que somos nós, intelectuais, educadores? Com base na microfísica de Foucault (1984), como uma multiplicidade. Nós somos todos pequenos grupos. Somos ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

Essa rede pode também assumir a performance de uma prática educativarizomática, pois um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser,

intermezzo. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Essa prática se dá em meios às subjetividades, que transversalmente, ocorrem ao mesmo tempo no meio ambiente, nas formas de agenciamentos sociais institucionais e nas esferas mais íntimas do indivíduo (GUATTARI, 1985).

É sob essas perspectivas que desejamos pensar a escola, como lugar de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano através de maneiras de fazer (táticas), onde o sujeito se apropria da própria ordem ou funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Um espaço sociocultural, multicultural, intercultural onde há pluralidade e multiplicidade de significados de muitas culturas, sem almejar o consenso universal ou a verdade, mas o diálogo como linguagem potente de convivência nas práticas educativas em meio a contextos diversos, plurais e babilônicos. Um entre lugar para exercitar a hospitalidade, o respeito, a gentileza, o despojamento, o encontro, o abraço, a vida! E deixar pelo caminho as certezas, as defesas, os apegos que a nossa visão míope nos impõe, superada apenas quando nos deslocamos de nós mesmo, do nosso lugar de origem para encontrar no outro, o que somente em nós nunca basta.

Conclusão

Revisitar algumas leituras e nos encontrarmos pela primeira vez com outras no campo da epistemologia foi um significativo exercício de pensar sobre o pensamento e de como as suas formas de constituição ou seus usos têm contribuído para a construção de muros, de abismos entre territórios, culturais, teorias, modelos de educação, entre os corpos, produzindo os dilaceramentos dos

laços humanos na sociedade, de modo eurocêntrico e egocêntrico, próprio de sua performance capitalista na modernidade.

Assim, compreendemos que o pensamento abissal representa uma epistemologia violenta e excludente, manifesta, principalmente, por meio da ciência e do direito, fabricando formas de saber e de poder que violam os direitos humanos, na medida em que desconsideram qualquer perspectiva de vida e de como lidar com ela que ultrapasse os limites impostos por “este lado da linha”. Assim, a primeira de resistência a esse modelo é justamente reconhecê-lo como tal, destituindo-o do poder de verdade única, de racionalidade única, descolonizando-o do nosso pensamento, fazendo deslocamentos conceituais, metodológicos, epistemológicos, axiológicos que possam reinventar, criar novas formas de vida humana, alicerçadas numa perspectiva plural e intercultural do conhecimento, a qual denominamos de epistemologia do Sul, pensamento pós-abissal, ecologia de saberes, a que dará voz e lugar aos excluídos do saber e do poder.

A nosso ver, esse pensamento pós-abissal coaduna com a perspectiva de educar em direitos humanos como uma mudança de mentalidade, uma mudança cultural, já que a justiça social não se restringe e nem se cumpre apenas pelo estatuto da lei. Essa, quando atravessada pela ignorância, torna-se um instrumento poderoso de manutenção das desigualdades sociais. Entendemos que esse educar deve partir dos saberes e das experiências dos sujeitos da educação, com ênfase nos docentes, nas crianças e nos jovens da educação básica, sendo a própria escola o território de encontro e de superação dessas formas abissais de pensamento e de relações humanas, o “outro lado da linha”.

Como ponto de partida, e não de chegada, dizemos que outro modo de pensar a educação em direitos humanos é interface à prática educativa. E quando tratadas separadamente, reforçam formas abissais de pensamento, de políticas públicas de exclusão e modelos educacionais conservadores, sob o risco de não conseguir

problematizar, refletir e intervir na realidade de complexidades contemporâneas que produzem realidades e identidades/sujeitos transitórios, em fluxos permanentes em meio à condição caótica e babélica da sociedade e dos seres que nela habitam. Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre as diversas práticas educativas, pois elas emergem da própria necessidade de criar e inventar outros modos de pensar sociedades, educação, sujeito para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes para incluí-los à norma, sem problematizar a norma.

Descolonizando o pensamento, criando outros modos de pensar todas as realidades existentes, podemos perceber outros saberes e poderes que as populações, culturas esquecidas, excluídas do pensamento único, modelo abissal de educação e direito, produziu, e podemos pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens de educação que priorizem micropolíticas, a partir da experiência como transformação de si e da relação com o outro, como processos de afetamentos e afecções, para construir outros modelos de comunidades híbridas, comunidade dos afetos, um entrelugar, uma rede de transmissão de saber e poder que atravessa os corpos dos sujeitos da educação, numa espécie de rizoma, não centralizado, não hierarquizado, não homogeneizado e excludente, mas potencialmente capaz de criar, inventar a vida e novos modos de educar em direitos humanos. Essa perspectiva que se apresenta como campo das resistências, clama por um encontro na escola, como o chão fértil, o horizonte possível dessa nova performance das práticas educativas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

BALDI, Cesar Augusto. **Descolonizando o ensino de Direitos Humanos?** 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo em 18/10/2012. Disponível em: <www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade dos afetos**. Petrópolis, RJ: DP&A, Brasília, DF: CNPQ, 2009;

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1. Arte de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994;

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 120.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005.

p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**.v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 1984, 2010.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FONSECA. TANIA M.G.; NASCIMENTO. Maria Lívia; MARASCHIN. Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012;

GAUTHIER. Jacques. **O oco do vento: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba, PR: CRV, 2012;

GUATTARI. Félix. **Micropolítica – cartografia do desejo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985;

GIROUX. Henry A. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003;

KASTRUP. Virginia; PASSOS. Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008;

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual>.

clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf> . Acesso em: 25 jul.2014

LARROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. <<http://www.anped.org.br>> . Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

LAZZAROTTO; CARVALHO. **Afetar**. In: FONSECA. TANIA M.G.; NASCIMENTO. Maria Livia; MARASCHIN. Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 24-32.

MOSÉ. Viviane. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>> . Acesso em: 23 dez.2014.

NASCIMENTO. Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU. Vera; SACAVINO. Susana. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA. António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote. 1997.

PANIKKAR. Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI. Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. RJ, SP, Recife: Renovar, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES. Celma. **Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, Celma. **Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**.

In: SILVEIRA, Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 29.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Discurso jurídico e prática política: contribuição à análise do Direito a partir de uma perspectiva interdisciplinar**. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 1997.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 02.06.2017

Tarô do aprender em movimento: confetos produzidos por jovens skatistas do litoral do Piauí

KRÍCIA DE SOUSA SILVA

Pedagoga e mestranda em Educação pela universidade Federal do Piauí – UFPI.
Email: kriciasousa@hotmail.com

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – Ppged. E-mail: shara_pi@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho dedica-se a descrever e analisar os dados produzidos na técnica sociopoética “Tarô do aprender em movimento”, experimentada por jovens *skatistas* da cidade de Luís Correia – PI. A investigação teve como problema a seguinte questão: Quais os confetos (conceito + afeto) produzidos pelos *skatistas* de Luís Correia – PI acerca do aprender na relação com o movimento? Em meio a essa problemática, surgiram as questões norteadoras, tais como: O que pensam os jovens que andam de *skate* em Luís Correia – PI sobre o aprender na relação com o movimento? O que estes jovens aprendem com o corpo em movimento, andando de *skate*? Quais seus saberes? Que problemas os mobilizam em relação ao aprender? Quais as linhas de resistência que estes jovens *skatistas* produzem frente às concepções instituídas de aprender? Que potencialidades corporais são desenvolvidas pelos *skatistas* enquanto prática desse esporte frente aos problemas que os mobilizam no contemporâneo acerca do aprender na relação com o movimento? Para a produção dos dados, foi utilizada a Sociopoética, método que reconhece o corpo como produtor de conhecimento e valoriza os diferentes saberes e culturas dos sujeitos, possibilitando a construção coletiva de confetos sobre o tema-gerador, que, neste caso, foi aprender na relação com o movimento. As análises trouxeram reflexões sobre o aprender na incerteza, apontando para um movimento de construção e de desconstrução de saberes na cidade por meio da prática do *skate*, que requer uma abertura a novas possibilidades de aprender, de modo a criar experiências inovadoras que transformem os espaços educativos.

Palavras-chave: Juventudes. Aprender. Movimento. *Skate*. Sociopoética.

Learning of tarot in movement: confects produced by young skaters in the beach coast of Piauí

ABSTRACT

*This work is dedicated to describing and analyzing the data produced in sociopoética technique “Tarot learn on the move”, experienced by young skaters from the town of Luís Correia – PI. The investigation had the problem the following question: What confects (concept + affection) produced by young skaters Luís Correia – PI about learning in relation to movement? Amid this problem arose the guiding questions such as: What do you think young people who ride skateboard in Luís Correia – PI about learning in relation to the movement? What these young people learn with the body moving, skateboarding? What are your knowledge? What problems mobilize in relation to learning? What resistance lines that these young skaters produce front of conceptions instituted to learn? That body potentials are developed by skateboarders while practicing this sport with the problems that mobilize the contemporary learn about the relationship with the movement? The research method used was Sociopoética that recognizes the body as a producer of knowledge and values the different knowledge and cultures of subjects, enabling the collective construction of confects on the theme generator, which in this case was to learn in relation to the movement. The analysis brought reflections on learning in uncertainty, pointing to a building movement and deconstruction of knowledge in the city through the practice of skateboarding, which requires an openness to new ways of learning in order to create innovative experiences that transform spaces education. **Keywords:** Youth. Learn. Movement. Skateboard, Socipoetic.*

Introdução

Equilibrou o corpo no passo, no tempo-espaço,
No compasso e no silêncio.
E foi-se indo sem saber se assim se ia e assim se foi.
Pisou com o pé direito e, em seguida, com o esquerdo.
E descobriu que o chão vem vindo na medida
Em que se anda, caminha [...].
(Equilibrista –Sombaguá)

Este trabalho dedica-se a descrever e a analisar os dados produzidos na técnica sociopoética “Tarô do aprender em movi-

mento”, experimentada por seis jovens *skatistas* da cidade de Luís Correia – PI, durante pesquisa de dissertação de mestrado em Educação que tinha como tema-gerador: “aprender na relação com o movimento”. Assim, ao expor os percursos dessa investigação e o procedimento da técnica desenvolvida, explicitamos diferentes conceitos sobre o que é aprender em movimento para esse coletivo de jovens que teima em deslizar pelas ruas das cidades e realizar uma prática educativa inovadora e cambiante.

A pesquisa situada na linha de “Movimentos sociais, educação e políticas públicas” debruçou-se sobre as práticas pedagógicas descolonizadoras de jovens *skatistas* frente a conceitos prontos sobre o que é aprender, pois, enquanto educadoras, percebemos rupturas com o aprender cristalizado das escolas e com parte fundamental da formação dos cursos de Pedagogia, pois os espaços que são apropriados pelos jovens *skatistas*... Espaços que são do *skate* mostram que há outros modos de educar no contemporâneo (BRANDÃO, 2011). Assim, esta pesquisa se desenvolveu com e entre essa juventude, cartografando diferentes sentidos de aprender produzidos por seus corpos deslizantes quando circulam pelas praças, pelas ruas, deslizando sobre bancos de praças, corrimões, dentre outros espaços.

Desse modo, sentimos desejos de estudar os seus modos de aprender, tendo em vista que seus aprendizados anunciam um lastro de movimentos corporais, uma pedagogia feita de manobras que se faz ao deslizar, desviar, pular, cair, errar, levantar, seguir em frente, retroagir e usar de espaços inimagináveis para potencializar o corpo no processo de aprender – sua potência está em explorar territórios ainda não ocupados, instituir novas e radicais manobras, apontando para nós um pertencimento ativo dos lugares onde os jovens transitam, evidenciando saberes tatuados em seus corpos, fazendo-nos partilhar a seguinte indagação: É o jovem que habita a cidade ou é a cidade que habita o jovem? Há uma simultaneidade, uma sincronia entre eles. Ao viver a cidade, o jovem mostra que é

capaz de pensar, de criar e que sabe mais sobre si mesmo do que se pode imaginar (ADAD, 2011).

Nesse sentido, a escolha de trabalhar com esse coletivo, deve-se ao entendimento de que os jovens *skatistas* praticam e vivem a cidade, aprendendo com o corpo em movimento, permitindo a desconstrução de ideias prontas sobre o que é aprender, rompendo com fórmulas clichês e conteúdos pré-estabelecidos. Isso nos permitiu problematizar os formatos usuais da formação em Pedagogia, realizada por meio da reprodução dos saberes usuais no ensino e aprendizagem institucionais. Os *skatistas* escapam a este aprender ao se concentrarem nas ruas das cidades, saindo de salas de aulas, resistindo ao aprender formalizado e disciplinante existente na maioria das escolas.

Assim sendo, apresentamos a seguinte problemática: Até que ponto jovens envolvidos com o esporte radical do *skate* podem potencializar e inventar outros conceitos sobre o aprender na relação com o movimento tendo em vista os processos de criação e de sociabilidades, seus saberes e problemas que os mobilizam na contemporaneidade?

Em meio a esta problemática surgem as questões norteadoras, tais como: O que pensam os jovens que andam de *skate* em Luís Correia – PI sobre o aprender na relação com o movimento? O que esses jovens aprendem com o corpo em movimento, andando de *skate*? Quais seus saberes? Que problemas os mobilizam em relação ao aprender? Quais as linhas de resistência que esses jovens *skatistas* produzem frente às concepções instituídas de aprender? Que potencialidades corporais são desenvolvidas pelos *skatistas* enquanto prática desse esporte frente aos problemas que os mobilizam no contemporâneo acerca do aprender na relação com o movimento?

Percebendo tais questões, esta pesquisa se mostrou uma temática inédita no programa de pós-graduação do mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pois não exis-

tiam, até então, estudos sobre essa temática no programa referido, mesmo com tantos jovens praticantes do *skate*, mobilizando nossos corpos, fazendo-nos pensar: Como criar práticas pedagógicas que tomem o corpo todo no processo de aprendizagem dos jovens? É possível existir um modo de aprender em que o corpo não faça partedo processo, tendo em vista que o corpo do jovem é o próprio jovem? Le Breton (2006) afirma que a existência humana é antes de tudo corporal, e é por essa razão que as discussões desse trabalho são voltadas para uma educação que não separa a cabeça do resto do corpo, mas que, pelo contrário, prioriza o corpo no processo de aprendizagem.

Desse modo, enquanto estudosas de práticas pedagógicas e culturais típicas das juventudes, escolhemos jovens *skatistas* para ajudar-nos a pensar essas questões com/entre eles. Para tanto, fizemos uso de metodologias dinâmicas e prazerosas, parte do princípio da Sociopoética, a qual valoriza os saberes das culturas de resistência, como no caso de jovens *skatistas*, permitindo a produção em coletivo de conceitos sobre problemáticas que circundam um tema-gerador (GAUTHIER, 2012).

Para além do subjetivismo, escolhemos esta metodologia por ser um método que se adequa aos objetivos da pesquisa, bem como, por seus princípios, os quais permitem que os pesquisadores tenham liberdade para criar técnicas e dispositivos artísticos que estimulem o pensamento, o corpo e a criatividade do grupo (GAUTHIER, 2009). Assim, encontramos nessa abordagem metodológica um novo modo de construir o conhecimento voltado para a capacidade inventiva do homem, na qual categorias como corpo, juventude, educação e movimento surgem como possibilidades de problematizar a vida de jovens, permitindo a criação de novos contos que nos ajudaram a responder as questões aqui propostas.

Enfatizamos, por fim, que neste trabalho fazemos uso de algumas fotos, tornando-as um recurso importante para complementar nossa escrita, de modo a propiciar aos leitores um acompanha-

mento de nosso movimento enquanto pesquisadoras. Expomos também as imagens das produções plásticas do grupo-pesquisador, imprescindíveis para a criação dos confetos.

Entre o litoral e a pesquisa Sociopoética: algumas considerações metodológicas

Segundo Carneiro (2013), a primeira etapa da pesquisa sociopoética recebe o nome de negociação e tem como finalidade esclarecer os objetivos da investigação e a frequência dos encontros; negociar o território da pesquisa e definir o público-alvo/copesquisadores, momento em que foram convidados para a formação com o pesquisador oficial, aqui chamado de facilitador. Assim, é instituído o grupo-pesquisador que irá participar de quase todo o procedimento de pesquisa, pelas palavras de Petit (2014):

[...] a sociopoética transpõe para dentro da pesquisa o dispositivo do grupo-pesquisador. Assim, na pesquisa sociopoética, os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores de oficinas e convidam o público-alvo a se tornar copesquisadores de um tema-gerador, a partir de uma negociação conjunta. Os que aceitarem o convite passam a investigar com o pesquisador-facilitador a participar, com poder de decisão compartilhado, de todo o processo de pesquisa, inclusive da análise dos dados e da socialização da investigação. (PETIT, 2014, p. 22-23).

Logo após o momento da negociação, segue a oficina de produção de dados com o grupo, onde o facilitador seleciona e/ou cria técnicas sociopoéticas que envolvem dispositivos artísticos de produção dos conhecimentos por intermédio do corpo e do trabalho em grupo. Em seguida, pedimos que cada um dos sujeitos discorresse sobre suas produções diante do que viveram durante a oficina, relacionando-as com o tema-gerador que é proposto pelo facilitador, em outras palavras:

[...] pede-se que os copesquisadores expressem numa linguagem simbólica e criativa, os seus conceitos referentes ao tema-gerador. Chamamos de confetos (conceitos + afeto) os conceitos produzidos mediante os dispositivos sociopoéticos, por estarem perpassados de razão, intuição, emoção, sensação. (PETIT, 2014, p. 33).

A criação de confetos (termo sociopoético relacionado à junção das palavras conceito + afeto) é a principal meta desse método, pois, como afirma Santos (2014), essa abordagem teórico-metodológica de produção de conhecimento coletivo não se atenta aos conceitos que já estão naturalizados, mas se preocupa com a produção de confetos, outras maneiras de problematizar o tema-gerador. Para Deleuze e Guattari (1992), a Filosofia é a arte de criar conceitos, por sua vez, os conceitos são infinitos, e sendo criados nunca surgem do nada, pois é preciso um plano de imanência para criar os confetos. Pelas palavras dos autores:

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem cortar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar [...]. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46-47).

Para sociopoética, portanto, as oficinas funcionam como planos de imanência para a criação dos confetos, levando os copesquisadores a problematizarem sobre o tema-gerador a partir de dispositivos artísticos levados ao grupo. Desse modo, concordamos com Santos (2014), quando a autora afirma que durante a realização das técnicas sociopoéticas é possível perceber as ambiguidades e as divergências existentes entre o copesquisadores, levando-os à

reflexão e à criação, transferindo suas ideias e seus pensamentos do plano de imanência, no caso, da oficina de produção de dados para o plano de consistência, que é o da criação de conceitos.

Segundo Santos (2014), depois das oficinas de produção dos dados, é feita uma análise destes pelos participantes da pesquisa, também chamado na Sociopoética de copesquisadores. Logo depois dessa etapa é que o facilitador realizará sua própria análise na busca das linhas que perpassam o pensamento que foi produzido pelo grupo diante do tema-gerador nas suas múltiplas dimensões. Na etapa seguinte, nomeada como momento transversal, o facilitador leva esses resultados analíticos para os copesquisadores, de preferência, de forma mais sintética, literária ou lúdica. Esse momento é chamado de contra-análise e permite aos copesquisadores conhecer, confirmar, corrigir, reexaminar e, principalmente, contrapor-se às ideias tomadas pelo facilitador, tornando mais concisas as suas reflexões.

Para finalizar a investigação, faz-se a transversalização dos confetos produzidos pelo grupo-pesquisador com abordagens de filósofos e outros pensadores que dão suporte à filosofia produzida pelo grupo durante as oficinas de produção de dados.

Com as mãos na massa da pesquisa: o Tarô do aprender em movimento entra em ação

Conforme os procedimentos sociopoéticos, após realizarmos o momento de negociação com o grupo-pesquisador, composto por seis jovens *skatistas* (três moças e três rapazes), seguimos para a efetivação de nossa oficina de produção dos dados, realizada no dia 18 de abril do ano de 2015, na orla da praia de Atalaia, na cidade de Luís Correia, utilizando a técnica “Tarô do aprender em movimento”.

Ao iniciar a oficina, realizamos algumas dinâmicas e exercícios de alongamento com os jovens, de modo a despertar o corpo

e diminuir a ansiedade e a timidez dos copesquisadores, descontraindo o grupo. Na sequência, pedimos que todos se deitassem no chão e buscassem relaxar o máximo possível, pois iríamos dar início a uma atividade de relaxamento, na qual, segundo Gauthier (2012), é de suma importância durante a produção dos dados e por isso é desejável em cada sessão de oficina sociopoética, tanto em seu início quanto em seu término, já que marca o encontro ritualístico do grupo e a sua formação como grupo pesquisador (FIG. 1).

Figura 1 – Relaxamento e viagem imaginária com o grupo-pesquisador.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Por conseguinte, esperamos que todos estivessem bem à vontade. Em seguida, fizemos a leitura do roteiro da viagem imaginária ao lugar do aprender em movimento:

Nesse momento, vamos nos preparar para fazer uma viagem pelo nosso imaginário.... Sentados com as pernas um pouco afastadas, os braços estendidos na lateral do corpo, vamos procurar fechar os olhos e respirar três vezes, profundamente.... Profundamente.... Profundamente.... Sinta uma luz, vermelha como o fogo, envolvendo todo o seu corpo e penetrando em todos os seus órgãos. Essa luz se con-

fundindo com o ar que você respira, tornando o seu corpo leve e forte ao mesmo tempo, cheio de força para fazer você entrar num jogo. Para sua surpresa, uma cigana apresenta o jogo a você.... É um jogo de cartas. Um tarô. O Tarô do aprender em movimento. Em meio a este encontro, você ouve uma fonte de água escorrendo pelo seu caminho. Sinta o som da água escorrendo. Caminhando pela terra, de pés descalços, você encontra um lugar para sentar. A cigana vai ler as cartas do Tarô do aprender em movimento para você. Na primeira carta tirada, a cigana mostra a imagem do aprender. Qual é a imagem do aprender? Que relação há entre a imagem do aprender e o movimento? Nesta carta, há ainda o símbolo do aprender. Como é o símbolo do Aprender? Que relação este símbolo tem com o movimento? Para sua surpresa, na carta do tarô aparece a palavra do aprender. Que palavra é essa? E para completar a carta, o número do aprender aparece com muita nitidez para dizer da relação deste aprender com o movimento. Qual é o número deste aprender? Agora você começa a voltar da viagem com a proposta de registrar sua experiência. Mexa seus pés, pernas, mãos, braços... Abrace as pernas, movimente o corpo de um lado para o outro. Respire profundamente.... Abra os olhos! Pegue o material plástico e expresse sua viagem em uma imagem, um símbolo, uma palavra e um número do aprender na relação com o movimento. (Roteiro adaptado dos arquivos da Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad)

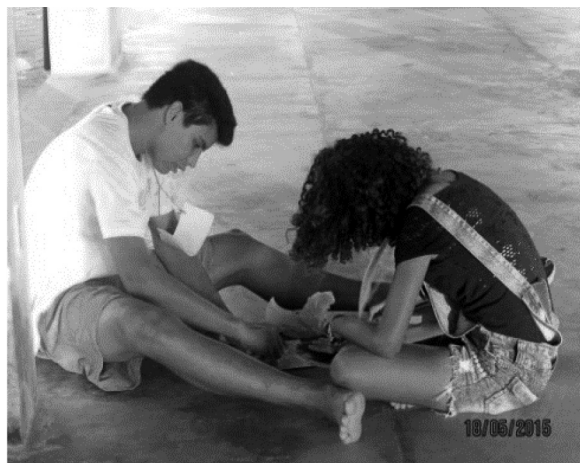
Terminado o momento do relaxamento e da viagem-imaginária, pedimos que os jovens aos poucos se sentassem e utilizassem os materiais plásticos dispostos pelo chão para fazer uma produção que respondesse aos problemas vivenciados por eles diante de tal experiência. Explicamos que os materiais estavam separados de acordo com os quatro elementos da natureza – terra, fogo, água e ar – e que eles deveriam escolher o elemento que mais se identificavam para fazer sua produção a partir dos materiais contidos em cada um deles. Conforme instruções, o grupo-pesquisador se delimitou com bastante concentração na atividade, como é possível verificar (TAB. 2; TAB.):

Figura 2 – Jovens em produção plástica do Tarô do aprender.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Figura 3 – Jovens em produção plástica do Tarô do aprender.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Todas as produções plásticas são de imprescindível valor para a criação dos confetos, pois realçam o estranhamento pelo grupo-pesquisador, proporcionando a multiplicação e a invenção de novas formas de potência do grupo que são expressas através da arte (ADAD, 2014). Assim, apresentamos cada uma das “Cartas do aprender em movimento”:

Aprender Acontece em Movimento



Descobrir e Redescobrir



Carta do Aprender H.S Humildade Sempre



Concluídas as produções, em roda de conversa, pedimos que todos sentassem em círculo e relatassem sobre suas sensações com a experimentação de produção de suas cartas do Tarô do aprender em movimento. Fizemos vídeo-gravação desse momento que, posteriormente, passou pelo crivo da análise.

Após a análise, apresentamos alguns confetos que nos ajudaram a problematizar o tema-gerador, inclusive, transversalizando-os

com pensadores, que nos ajudaram a ampliar e a referendar o pensamento dos jovens sobre o aprender em movimento.

Momento filosófico: o pensamento dos jovens do skate sobre o aprender em movimento

Em primeiro lugar, destacamos o confeto o **fogo do aprender que deforma**, visto que se trata do cuidado que se deve ter com o movimento, pois se precisa do aprender para se aquecer. Entretanto, sabe-se que se chegar perto demais do fogo do aprender começa a se queimar, a se deformar. Então, não pode ficar muito perto desse fogo, tem que encontrar o equilíbrio. A relação do fogo do aprender que deforma com o aprendizado é o cuidado. O cuidado que você tem que ter com você, com a sua vida para não se queimar ou se destruir.

O **Fogo do aprender que deforma** é um modo de aprender que coloca os jovens entre o cuidado e o perigo, possibilitando a eles um aprender que não propõe fórmulas prontas, mas sim, projetos abertos, bifurcações, com muitos caminhos possíveis, em que haja um verdadeiro rizoma entre os aprendizes e seus professores, entre os aprendizes, os professores e a cidade, e entre a cidade e a vida de todos, numa sintonia que se entrelaça, formando esse novo complexo que é o aprender na relação com o movimento nômade (SANTOS, 2014).

Nesse caso, os jovens trouxeram ainda o **aprender “acontece”** que é o aprender em que tudo pode acontecer e o aprender pode ser bom ou ruim, pode deixar mais forte ou mais fraco e isso de certa forma vai envolver a gente. É um aprender que se sabe que vai cair, que um dia vai estar bem, outro dia vai estar mal, um dia vai estar feliz e um outro dia vai estar triste. Posso inferir que neste confeto o aprender consiste no convívio das juventudes com a incerteza, sem possibilitar o controle da situação, deixando as coisas acontecerem, sem ansiedade.

O aprender “acontece” se entrelaça ao aprender com a paciência, pois aprender com o fluxo da vida há de se ter paciência, de modo que de uma hora para outra há de se aprender. No mundo de hoje, sempre se quer aprender o mais rápido possível. Mas a paciência mostra que se você não tiver calma e paciência para aprender, você não vai conseguir fazer nada direito. Tem que ter paciência para aprender direito.

Com o *skate*, aprender tem a ver com a incerteza e com a paciência para se aprender uma manobra nova que deixa o jovem *skatista* estressado, muito estressado, mostrando inclusive que não é todo mundo que vai até o final. Até o jovem aprender, passam-se horas e horas, cai-se, machuca-se e, além disso, é necessário ter bastante paciência para se conseguir aprender o movimento novo, que é a manobra. Cada manobra é um movimento, e para aprender cada movimento novo tem que se movimentar e ter bastante calma.

Percebemos, com o confeto **aprender com paciência** o movimento das manobras radicais, que este aprender estimula nos jovens a determinação e a persistência, valores que, segundo esse grupo, são intensificados por meio da prática do *skate*, quando afirmam na contra-análise¹ que:

Quando você começa a andar de *skate*, uma das coisas que você aprende é não desistir fácil! Acho que na escola o *skate* iria ajudar os alunos a não desistirem do que tem de aprender, de ter determinação para aprender as matérias que são mais difíceis. (Grupo-Pesquisador)

A determinação, entretanto, também precisa de motivação! O confeto **aprender-prazerem movimento** realça que a qualidade

¹ Como já foi referido, a contra-análise refere-se ao momento em que o pesquisador oficial volta a se reunir com o grupo-pesquisador para que este retifique, reexamine e torne mais precisos seus confetos e pensamentos (SANTOS 2014). É um momento importante para o reexaminar dos dados e para as críticas e desdobramentos acerca das análises que foram produzidas pelas facilitadoras, e, portanto, possibilita dar continuidade e ampliação à produção de confetos sobre o aprender na relação com o movimento.

deste aprender é o prazer, a pessoa tem que ter prazer. O prazer é muito importante para aprender. Quando não tem, não aprende nada, é muito chato! Para isso, os jovens tiram da carta do tarô, o elemento Água-ardo aprender que mostra que o prazer é que promove a vontade de se movimentar para aprender, por que a água, assim como o ar, está sempre em movimento.

Este **aprender-prazerem movimento** com o elemento da água-ar do aprender trata de aprenderes significativos ligados à experiência como aquilo que toca, que afeta, apontando para pensar nas aulas que assistem dentro do espaço escolar. E repensando o currículo de modo significativo para jovens, que têm na experiência do corpo a mobilidade e os sentidos do aprender. Sobre isso:

Hoje em dia, já existem projetos que já associam o *skate* com a escola! Não o *skate* como uma matéria a mais, mas são aulas extras que incluem o *skate* no planejamento escolar, aulas sobre o esporte, a história do esporte, como eles surgiram, etc. Por exemplo, se houve um trabalho na minha escola, em relação que eu pudesse falar de algum esporte, e eu pudesse falar do *skate*, isso para mim seria gratificante, não só por valer ponto, como é na escola, mas por estar fazendo alguma coisa que eu gosto. É um grande estímulo, sem falar que você vai mostrando o esporte, porque não é todo mundo que conhece, quem conhece é quem pratica. Muita gente vê o *skate* apenas como um brinquedo legal, fica se perguntando como a gente consegue ficar em pé em cima dele, sendo que pra nós é muito mais que isso, é um estilo de vida! (Grupo-Pesquisador)

A partir dessas narrativas, problematizamos: Por que barrar o *skate* de entrar na escola, se neste estudo ele tem apontado a todo o momento a possibilidade de proporcionar uma aprendizagem motivadora e instigante aos estudantes?

Grosso modo, é como se a cultura estivesse contida em uma mochila que devesse ser deixada na porta da escola e, ao ultrapassar os seus muros e portões, o aluno tivesse de abandonar sua bagagem de conhecimentos e estivesse apto a receber outros novos que nem sempre lhe dizem respeito ou despertam seu interesse. Nesse ponto,

a cultura urbana não tem espaço como expressão ou elaboração das identidades infanto-juvenis. Há um enorme potencial trazido pelos alunos que é silenciado por conta da necessidade, ou até mesmo da obrigatoriedade que a maioria dos professores tem em cumprir com as exigências institucionais relacionadas aos conteúdos voltados para a série seguinte e para as disciplinas específicas. [...] se a cultura urbana é impedida de entrar pela porta da frente da escola, ela, muitas vezes, tem de pular o muro para poder transformar-se em elemento de identificação e organização de crianças e jovens em torno dos gostos e práticas comuns e que constituem diversos grupos estudantis. (MARTINS, 2005, p. 57-58).

Refletindo sobre tais palavras, percebemos que as metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas nas escolas acabam por afastar o interesse dos jovens de muitas aulas que eles têm “obrigação” de assistir, o que resulta numa formação precária, pois os conhecimentos que lá são apreendidos têm data de validade, dias demarcados por provas e exames, em que, após adquirirem boas notas, os jovens logo esquecem o que aprenderam, ou quando se recusam a serem bons alunos, mostrando constantemente desinteresse no âmbito escolar, inclusive faltando aulas para realizarem suas práticas culturais. Sobre isso o grupo pondera na contra-análise:

Quando ainda estava na escola, eu sempre levava o meu *skate*, mas chegou um momento em que eu não poderia levar mais por que então eu iria acabar sendo suspenso do colégio, foi a partir daí que eu desisti de levar meu *skate* para lá. Mas eu nunca desisti de andar, sempre que saía do colégio já ia direto andar de *skate* ou, às vezes, faltava muito às aulas para andar de *skate*. Eu me arrependo até hoje de fazer isso, mas era uma coisa que eu não conseguia evitar. Eu queria andar de *skate* a qualquer custo. (Grupo-Pesquisador)

É desse modo que muitos *skatistas* acabam não sendo considerados como bons alunos na escola, fortificando estereótipos marginalizados que ocorrem para além dessa instituição, expandindo-se para o meio social em que os jovens convivem, de forma

que esse coletivo acaba sendo visto como ameaçador da ordem vigente, a saber:

Um exemplo, das pessoas que têm preconceito são os guardas da Praça da Graça, em Parnaíba. Lá, têm uns bancos de mármore ótimos para andar de *Skate*, a gente vai andar lá, mas na mesma hora chegam os guardas, chamam a polícia, como se a gente fosse vândalo ou bandido, sendo que o policial tinha que estar prendendo era bandido mesmo, que está roubando, matando, traficando. Ao invés de se importar com quem está praticando um esporte, sendo que o *skate* salva vidas, salva muita gente do crime, de drogas, de tudo, *skate* salva em todos os sentidos! (Grupo-Pesquisador)

Esse depoimento ganha apoio em uma das manchetes do jornal Meia Hora de Notícias (2015), um dos mais vendidos no estado do Rio de Janeiro, o qual, no dia 6 de novembro, divulgou uma reportagem com o título “PM confunde *skate* com arma e atira em jovem”. Abaixo trecho que relata o ocorrido:

O caso aconteceu no dia 16 de outubro deste ano, data em que o *skatista* baleado relatou está numa trilha com dois amigos, localizada próxima às comunidades Chácara do Céu e Rocinha, quando os três foram abordados por dois PMs da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) Vidigal. Em depoimento, o PM Wanderley Siuves da Silva disse que foi ao lado de um colega verificar uma denúncia de que homens armados estavam vendendo e consumindo drogas na entrada desta trilha. Durante a abordagem, um jovem escorregou após fazer um movimento brusco, assustando o policial militar que atirou no braço direito do rapaz. Ele justificou dizendo que o menor abaixou para pegar algum objeto não identificado (que seria o *skate*) e ele acreditou que se tratava de uma arma. Ferido no braço, o adolescente foi encaminhado para o Hospital Municipal Miguel Couto, na Gávea, onde foi medicado e liberado em seguida. O comando da UPP Vidigal determinou a abertura de uma sindicância para apurar a conduta de policiais. (SALAZAR, 2015, p. 14).

Percebemos, a partir dessa reportagem, que devido aos estereótipos relacionados ao grupo, os jovens *skatistas* se colocam em inúmeras situações de desentendimentos com a sociedade, incluindo até mesmo confrontos com a polícia. Entretanto, é a resistência dos jovens *skatistas* em continuar com a prática do *skate*, mesmo com as proibições da escola e muitas vezes da família e da sociedade, que permite que estes possam continuar a desbravar as ruas da cidade, e a inventar ainda mais tipos de aprender em movimento.

Não foi à toa que o grupo-pesquisador criou o confeto **Aprender “Descobrir e redescobrir” conhecimento** que é o aprender que descobre algo novo e quer se movimentar para aprender, redescobrendo os limites, as ideias, as vontades. O movimento relacionado ao aprender, é isso: descobrir coisas novas, e redescobrir coisas antigas, coisas passadas que não tinham sentido e a partir daquele momento tem. Por isso, este aprender diz que cada coisa que se vai aprender é um novo tipo de conhecimento que vai acrescentando ao que se sabe.

Nesta carta, descobrir e redescobrir são modos de saber que diz respeito ao conhecer que se aventura no mundo do aprender e nunca se chega ao fim. Nesta carta, o **símbolo (+)** mostra que quanto mais se aprende, mais se pode saber mais. Os jovens inclusive comungaram com estes confetos, criando de modo complementar outro símbolo, o **infinito do aprender** porque não se tem limite para aprender. Exemplificam, dizendo:

Na matemática, por exemplo, o infinito é o único símbolo que não representa número. Então, ele não lhe dá um final, se você colocar um “+ infinito” você não acabou de estudar o que você está precisando, então acho que o infinito em relação com o aprender é nunca ter um fim, você sempre tem algo a aprender ou a relacionar. (Grupo-Pesquisador)

Descobrir e redescobrir conhecimento, símbolo (+) e infinito do aprender são confetos que apontam para o ser humano como aquele que tem múltiplos conhecimentos que vão se combinando

entre si, interconectando-se, mestiçando-se, permutando-se. Esses modos de aprender se inserem numa educação complexa, labirinto de saberes = educação rizomática que, como uma raiz ou grama, espalha-se para todos os lados, prolifera-se infinitamente. Desse modo, os conhecimentos fazem múltiplas conexões, não têm centro, nem hierarquias, sendo um emaranhado de linhas e de saberes que se conectam de infinitas formas (GALLO, 2008).

Considerações finais

A partir dos confetos produzidos pelo grupo-pesquisador, acreditamos que os saberes dos *skatistas* estão inseridos de maneira rizomática no conhecimento que vai além da escola, da sala de aula ou do preconceito da sociedade com as práticas culturais juvenis, relevando disposição, uma série de ferramentas e de elementos dos quais podem dispor à sua maneira e segundo os problemas que vivem. Criam seu próprio fluxo do aprender, seu processo singular de desenvolvimento.

Neste caso, concluímos dizendo que nossa intenção não foi apontar o aprender na rua com o *skate* como aprendizado ideal. Contudo, temos a convicção de que não há um único modo de aprender, como também não há um modo de aprender que não tenha dificuldades, problemas, ou relações de conflitos.

Nosso desejo foi mostrar a vida que acontece em meio ao aprender deslizante, que se move, que admite experiências e fluxos por onde circula, em especial na cidade. Sobretudo, realçar que essa pedagogia do movimento aponta para outras formas de aprender e de ensinar que podem inclusive transformar a formação dos jovens para a vida, pois as quedas, deslizos e fracassos potencializam o corpo e a compreensão de estar no mundo, crescendo nos jovens os valores de força e de persistência, que podem usar não somente nas manobras com o *skate*, mas em qualquer outra situação.

Por fim, realçamos a importância de nos aproximarmos dos jovens que frequentam nossas salas de aulas, conhecê-los mais de perto para pensar atividades pedagógicas voltadas para seus desejos e anseios, pois os jovens skatistas com seu frequente movimento nos ensinaram que o aprender deve ser cheio de sentido e encanto, tendo como recheio, a Vida.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa de. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: _____. et al. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. Fortaleza: Eduece, 2014. p. 43-59.

_____. **Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar do desejo dos educadores**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BRANDÃO, Leonardo. **A cidade e a tribo skatista: juventude, cotidiano e práticas corporais na história cultural**. Doutorados: Ed. UFGD, 2011. 160 p.

CARNEIRO, Cristianne Teixeira. **Sociopoetizando o ser jovem nas linhas do pensamento dos jovens do curso técnico em Enfermagem do Colégio Técnico de Bom Jesus – PI**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2013.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Série Pensadores& Educação).

GAUTHIER, Jacques. **O Oco do Vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

_____. **Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador.** Edição Eletrônica. 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **Cultura Popular e Educação: O que a escola tem a ver com isso?** In: SILVA, René Marc da C. (Org.). **Cultura Popular e Educação – Salto para o Futuro.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

PETIT, Sandra Haydée. **Sociopoética: potencializando a dimensão poiética da pesquisa.** In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética.** Fortaleza: Eduece, 2014.

SANTOS, Vanessa Nunes dos. **Sociopoetizando a Filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina – PI.** 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2014.

SANTOS, Maria Dilma de Andrade Viera dos. **Jovens circenses na corda bamba: confetes sobre o riso e corpo na educação em movimento.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2014.

SALAZAR, Roberto. **PM confunde skate com arma e atira em jovem. Meia hora de notícias,** Rio de Janeiro, 6 nov. 2015. p. 14.

Recebido em: 25.06.2016

Aceito em: 10.03.2017

A polifonia presente nos enunciados produzidos nos discursos de sala de aula

MÁRCIA HELENA SAUAIA GUIMARÃES ROSTAS

Doutora; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Professora Adjunta vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia – MPET.

E-mail: mroostas@hotmail.com

MARIA REGINA ROSA LIMA

Mestra; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Professora Licenciatura em Informática e Supervisora Pedagógica. E-mail: reginalima52@gmail.com

LEANDRO HAERTER

Mestre; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Técnico em Assuntos Educacionais. E-mail:leando@pelotas.ifsul.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta a análise dos dados levantados numa pesquisa que envolve discursos produzidos no interior da sala de aula. Neste ambiente de pesquisa foi possível enumerar aspectos que envolvem a aprendizagem, tanto no que diz respeito à linguagem, quanto à interação entre os falantes que integram o ambiente de sala de aula – alunos e professores. Buscamos analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos, tomando Bakhtin e Vygotsky como referencial teórico. Apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, caracterizando-os como um estudo de caso, no qual envolveu 29 alunos de uma turma do Curso Técnico em Eletrônica, na forma Integrada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. Os dados coletados apresentam aspectos relevantes da comunicação entre professor e aluno. Para a análise dos dados foi definida a categoria de análise: Significação de expressões desconhecidas. Como resultado, a partir do universo dos alunos, foi possível apontar como aspectos mais relevantes: a necessidade de que o código linguístico seja compartilhado pelos sujeitos envolvidos para haver produção de sentidos e significados nos enunciados; a elaboração de um enunciado não se limita ao léxico e à gramática, mas à produção de significados nos processos de interação; o processo de interação é capaz de atribuir sentido e significado aos enunciados; e a apropriação de significado está imbricada diretamente na produção de sentido.

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem. Relação professor-aluno.

The polyphony present in the enunciation produced in the classroom speeches

ABSTRACT

This article presents the analysis of data collected in a survey, which involves the discourses produced inside the classroom. In this research environment it was possible to enumerate aspects in learning, both with regard to language, as the linguistic interaction between students and teachers in the classroom environment. We see to analyze the enunciation produces in the classroom e possible impacts on learning, verifying the presence of polyphonic aspects, taking Bakhtin and Vygotsky as a theoretical framework. We present the methodological procedures used: is characterized as a case study involving 29 students in a class of the Curso Técnico em Eletrônica, in an integrated manner, of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. The collected data show significant aspects of communication between teacher and student. For the data analysis was defined the category of analysis: Meaning of unfamiliar expressions. As a result, from the students' universe, it was possible to identify the most relevant aspects: the need of the language code to be shared by those subject involved to be production of senses and meanings in the enunciation; the elaboration of a enunciation is not limited to the lexicon and grammar, but the production of meaning in interaction processes; the interaction process is able to assign meaning and significance to the enunciation; and the meaning ownership is linked directly in the production of meaning.

Keywords: *Learning. Language. Teacher-student relationship.*

Introdução

Para entendermos o fenômeno da linguagem humana é necessário observar o exercício da fala nos mais variados espaços sociais. A sala de aula é um dos espaços do nosso cotidiano, em que podemos encontrar a linguagem em uso, cujo registro é materialmente palpável e passível de estudo. Bakhtin percebe o fenômeno da linguagem a partir dos enunciados que o constituem, dentro de um determinado contexto histórico e, em constante processo, até porque a sua concepção de mundo e de sociedade encontra-se em movimento e em transformação.

Para Bakhtin a peculiaridade básica da linguagem é o enunciado, pois para ele existir, faz-se necessário a presença de um enunciatador (quem fala ou quem escreve), de um receptor (quem ouve ou quem lê) e do momento histórico em que ocorre. No que diz respeito aos enunciados produzidos em sala de aula, o estudo que aqui apresentamos, busca focar um aspecto em especial: a aprendizagem, reconhecendo que a mesma se dá em contextos de interação.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky, por sua vez, compreende a aprendizagem como um processo histórico-social no qual a escola assume o papel de orientação do trabalho educativo pela ação colaborativa entre o professor e o aluno. Esta teoria produz um debate da sala de aula, a partir de práticas interacionistas que concebem o sujeito mediado por relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com a produção do conhecimento. A linguagem não se configura apenas como atividade inerente ao pensamento e, o pensamento não se constitui antes da linguagem, mas faz parte de um processo histórico-social de interação do sujeito com o seu conhecimento.

Assim, este texto intenta analisar, os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. As análises foram fundamentadas teoricamente em Bakhtin e Vygotsky, no que se refere a conceitos relacionados a enunciados e a dialogismos e, ainda, noções de linguagem e aprendizagem a partir da teoria sociointeracionista.

Embasamento teórico da pesquisa: Bakhtin e Vygotsky

Acreditamos que um dos papéis fundamentais da linguagem seja o discurso. Para entendermos o que é discurso, faremos uso de alguns autores, a fim de construirmos a concepção aqui utilizada.

Segundo Houaiss (2011, p. 308), o significado da palavra discurso está atrelado à exposição de ideias, ou ainda, à explanação

didática de um assunto que leve em conta o raciocínio lógico, quer por improvisado ou quer antecedendo a escrita de um determinado assunto. Sendo assim, poderíamos defini-la como toda situação que envolve a comunicação dentro de um contexto histórico específico, relacionada a um sujeito que fala a alguém que ouve um determinado assunto.

No ambiente de sala de aula, foco de nossa investigação, encontramos a linguagem em uso e linguagem, cujo movimento expressa múltiplos enunciados ali produzidos, constituindo o que denominamos de discurso. Na linguagem cotidiana, o discurso possui o objetivo de participar algo, e pode ser compreendido como um encadeamento de palavras ou sequência de frases, em uma determinada ordem, tendo por objetivo materializar o pensamento daquilo que se pretende comunicar. Observamos que, a composição da linguagem precisa, depende de um código linguístico conhecido entre os sujeitos envolvidos no discurso, para que haja efetivamente a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ao criarmos condições favoráveis para as interações discursivas no espaço de sala de aula entre os sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno), verificamos a necessidade do conhecimento sobre o código linguístico para que se possa explicar, perguntar e ouvir um determinado assunto. Boas perguntas, em um ambiente educativo, dependem tanto do conhecimento sobre o tema que está sendo explicado (enunciado), quanto da atenção àquilo que os alunos enunciam. Muitas das informações trazidas pelos sujeitos envolvidos precisam ser exploradas, seja colocando-as em evidência, seja confrontando a ideia exposta, mesmo aprofundando-as.

Tais interações discursivas são atravessadas por diferentes experiências de vida, configurações cognitivas, concepções de mundo e pelo debate sobre temas de diferentes áreas do conhecimento que conjugam rearranjos enunciativos. Bakhtin (1997) enfatiza que um enunciado pode ser entendido como:

[...] um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Os rearranjos enunciativos produzidos no espaço de sala de aula, pela interação dos sujeitos envolvidos, possuem propósitos pedagógicos e, as ações a eles relacionadas, devem auxiliar no desenvolvimento da argumentação, uma vez que estão associados diretamente, à criação de possibilidades enunciativas, que envolvam professor e aluno na interação discursiva através da exposição de suas ideias.

Na configuração do discurso, percebemos:

[...] a palavra é a arena [em que] se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema [...] A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, [e a] utilização da língua [...]. (BAKHTIN, 1986, p. 14, apud BRAIT, 2009).

A palavra é um espaço de embate, é produto de interação entre o falante e o ouvinte, é um território ao mesmo tempo comum e conflituoso entre os sujeitos do discurso. Procede de alguém e dirige-se para alguém. A língua, nesse sentido, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, o que a torna essencialmente dialógica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

Diante disso, é importante perceber como fundamental, que os sujeitos da pesquisa conheçam e se apropriem do código linguístico. Sem este domínio, a comunicação se torna difícil, truncada, comprometendo inclusive, no ambiente de sala de aula, a aprendizagem.

Os enunciados, que compõem o discurso, podem colaborar com as novas formas de subjetivação, repleta de conflitos, relações de dominação e de resistência, a partir dos rearranjos enunciativos constituídos em contextos diversos que caminham para o reconhecimento da heterogeneidade, da multiplicidade de vozes e da importância do diálogo. Diversidade de contextos que podem ser transpostos para o universo da sala de aula.

Por sua vez o dialogismo, conceito muito caro a esta análise, é um dos principais tópicos desenvolvidos na teoria social de Bakhtin, sendo este, o princípio fundamental atribuído pelo autor, à constituição da linguagem. Este conceito é permeado por um movimento de ir e vir de ideias, enunciados, que caracterizam o que denominamos, discurso. Na interpretação de Fiorin (2006), por exemplo, é possível extrair uma visão de mundo a partir do diálogo, uma vez que a realidade é sempre mediada pela linguagem, contribuindo para a elaboração do discurso.

Dessa forma, o dialogismo pressupõe uma “ativa posição responsiva”, que exige do interlocutor uma determinada postura diante do enunciado quer seja de concordância, quer seja de discordância, de modo que esta posição responsiva provoque um outro e novo enunciado no interior do discurso (BAKHTIN, 1997). O dialogismo, então, insere peculiaridades do sujeito na configuração do enunciado.

Na dimensão dialógica da linguagem o significado conferido ao enunciado depende do contexto social mais amplo no qual estão inseridos os sujeitos históricos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) Com base nesta prerrogativa, torna-se necessário observar atentamente a configuração estabelecida no diálogo entre os su-

jeitos envolvidos e, de cada um deles, na inserção de sua realidade sócio-histórica.

O dialogismo, através de suas diversas manifestações, é produzido na contraposição entre enunciados. Cada sujeito discursivo possui um papel definido no momento da enunciação e este papel configura-se, como um dos parâmetros importantes na análise dos enunciados, produzidos no discurso de sala de aula. Este movimento importante do ir e vir de pensamentos, ideias, que constituem o diálogo entre os sujeitos envolvidos na produção de discursos em sala de aula, configuram a noção de dialogismo.

Na teoria dialógica, o dialogismo interno do discurso, é outro ponto que merece atenção, porque mostra os enunciados construídos que comportam enunciados de outrem. (BAKHTIN, 1997). Deste modo, um enunciado não é, nem poderia ser “original”, uma vez que é atravessado por outros enunciados que o constituem.

Dentro do pensamento bakhtiniano é necessário observar a posição ocupada pelo sujeito no interior do discurso. Esta posição subsidia outro conceito, tão importante quanto o dialogismo – a polifonia, enquanto multiplicidade de vozes que constituem os discursos. O significado produzido ao enunciar está repleto da circularidade presente nos sujeitos envolvidos, constituindo a cada enunciado sentidos únicos (BAKHTIN, 2005). Em outras palavras, como destacam Brait (2009) e Tezza (2007), uma visão de mundo, uma categoria ética.

Para Bakhtin (2005) a polifonia é um conjunto de vozes autônomas, independentes entre si, participando do diálogo numa relação não hierárquica. Cada uma das vozes envolvidas representa percepções de mundo e realidade diferentes, e por esta razão, não são melhores ou piores, uma em relação à outra. Cada voz tem sua contribuição na composição do discurso.

Bakhtin (2005) apresenta um conceito de polifonia que surge a partir de estudos da obra de Dostoiévski. Neste livro intitulado – Problemas da poética de Dostoiévski – o autor descreve as vozes

presentes no romance e as responde configurando-se em sujeitos de seus próprios discursos. A polifonia é um termo originado da música que diz respeito àquilo que transita nos textos e mostram uma diversidade de vozes, bem como visões de mundo diferentes. O autor da obra de Dostoievsky se configura como um regente de orquestra que conduz as diversas vozes oriundas do processo dialógico. Bakhtin realiza um esforço necessário no sentido de aproximar filosofia da linguagem e estudos literários tomando a polifonia como pano de fundo.

Para fins deste texto, utilizaremos o conceito de polifonia, como o instrumento que permite evidenciar que existem diversas vozes, visões de mundo, concepções de sociedade e de realidade atravessadas pelas condições sócio-históricas-culturais dos sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno), na produção de enunciados a partir dos processos discursivos, presentes na sociedade mais ampla e nos espaços escolares.

Souza (2002, p. 21), ao se referir à concepção bakhtiniana de linguagem destaca:

[...] é [um] fenômeno social e histórico (ideológico); a unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa [e] a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos lingüísticos em contextos social e temporalmente novos [...].

O exercício de entendimento de um enunciado requer a apreensão dos contextos sociais reais e concretos vislumbrando as possibilidades de atribuição de novos significados. Sendo assim, a linguagem “[...] não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante [...]” (BAKHTIN 1997, p. 284). Na mesma direção “Cada enunciado é dirigido para uma resposta e não pode escapar da profunda influ-

ência do enunciado que ela antecipa como resposta [...]” (BAKHTIN 1997, p. 280).

A linguagem enquanto construção social se materializa pelos enunciados, de modo que não possa apartada do fluxo da comunicação verbal.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

A interação verbal configura-se como centro das relações sociais, valorizando a posição ocupada por um dos sujeitos (locutor e respondente), na elaboração do enunciado. “O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores imanentes dele mesmo ou do outro.” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

O domínio do código linguístico cria condições favoráveis para a materialização da interação verbal no universo de sala de aula. O professor (locutor e respondente), impregnado de seus valores e ideologias, define conteúdos e metodologias levando em consideração seus alunos (respondentes e locutores), também impregnados de valores e ideologias, reconhecendo a presença de enunciados anteriores dentro do processo de interação verbal.

A linguagem é constituída de forma dialógica. Como explicita Bakhtin (2005, p.42) as relações dialógicas são um:

[...] fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e as manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância.

As relações dialógicas perpassam pelo espaço de sala de aula, cujo processo de interação produz sentido e importância para os sujeitos envolvidos.

No mundo contemporâneo, observamos a existência de multiplicidade de vozes que se manifestam de formas distintas. Porém, não é somente como estas vozes se apresentam aos sujeitos, mas como os sujeitos se colocam diante delas no mundo. Neste sentido, é preciso atenção sobre as formas pelas quais os sujeitos envolvidos, mais especificamente na sala de aula, se posicionam diante da multiplicidade destas vozes. É a compreensão desta posição, que faz com que o conteúdo que transita nos enunciados de sala de aula, adquira sentido.

A linguagem, essencial nesse processo de construção de sentido, passa a ser considerado o lugar da constituição da subjetividade. “É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências.” (BRANDÃO, 2005, p. 268).

Os sujeitos das relações dialógicas, na perspectiva bakhtiniana, não possuem hierarquia entre si, ou seja, locutor e respondente ocupam posições na estrutura do discurso em que nenhum deles impõe determinada visão de mundo. Por esta razão, não se trata de assujeitamento, mas uma postura dialógica capaz de orientar a consciência que torna possível enxergar no outro o seu valor pleno e igualmente importante.

A partir dessa concepção de sujeito das relações dialógicas, vislumbramos um indivíduo apto a se posicionar diante da multiplicidade de vozes no mundo contemporâneo, percebendo a autonomia e singularidade de cada ponto de vista.

Esse sujeito dialógico encontra-se permeado pelas mudanças de paradigma da modernidade que envolve a velocidade de informações, as transformações no mundo do trabalho, o incremento de novas tecnologias, reformulações conceituais e discussões em

torno da diversidade cultural. No ambiente de sala de aula, o aluno e o professor, constituem este sujeito. Somente através da interação dialógica é possível construir processos de aprendizagem, processos de (trans)formação que ocorrem entre todos os sujeitos dialógicos. Portanto, para professor como aluno, para que haja aprendizagem, de fato, precisam (inter)agir.

O espaço da sala de aula, constituída pelos sujeitos dialógicos, configura-se como um lugar privilegiado para a produção das relações (inter)-subjetivas. É um local que cria condições favoráveis, a depender da relação estabelecida entre professor e aluno, para a percepção polifônica do mundo.

A atividade docente precisa estar voltada para uma atitude dialógica em que é possível assumir um papel questionador das verdades instituídas pela modernidade, conduzindo as trans(formações) de conceitos, desestabilizando certezas. Seriam como destaca Bakhtin (2005), forças centrípetas (homogeneizadoras) e centrífugas (heterogeneizadoras) capazes de desestabilizar o sujeito de suas verdades promovendo a apreensão de novos enunciados.

Nessa relação dialógica professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno configuram aspectos subjetivos e interativos que envolvem o verbal e o não verbal na produção de enunciados. A configuração e arranjo linguístico do enunciado ficam a cargo dos sujeitos, bem como a significação, seja ele oral ou escrito, constituindo uma troca enunciativa.

Esse processo subjetivo e interativo, de troca enunciativa, em que há uma relação dialógica que consiste na (re)elaboração de novos discursos e enunciados, denominamos de aprendizagem (dentro do universo de sala de aula). Esta configuração de aprendizagem é o que defendemos nesta pesquisa, em uma perspectiva interativa de diálogo. Esta perspectiva tem como base a produção de enunciados, potencial de representação, como defende Bakhtin (1995).

Os enunciados representam ideias e posicionamentos no mundo. Portanto, ao serem produzidos pelo professor e/ou aluno em sala de aula, refletem as suas representações. Se estes enunciados possibilitam a (inter)relação, haverá diálogo entre professor e alunos. Este diálogo estabelecido cria as condições de comunicação e, conseqüentemente, de expressão de ideias gerando aprendizagem. Bakhtin (1995, p. 319), destaca que o “[...] enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.”

Por outro lado, estabelecer a comunicação requer um envolvimento no universo social e cultural do outro, tarefa essa que ultrapassa os fatores linguísticos, mas envolve diretamente, dentro da escola, os fatores pedagógicos e relacionais. Desta forma o “[...] processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação [mediação] entre essas pessoas.” (VYGOTSKY, 2007, p. 23).

A teoria de Vygotsky (1995, 1997, 2000, 2001, 2007) aborda a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino e no processo de aprendizagem. Os sujeitos desta ação, professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno, em interação produzem novas experiências e conhecimentos visto que ambos os processos, ensino e aprendizagem, configuram-se como uma experiência social, intermediados pela linguagem. A representação da linguagem, oral ou escrita, indica as transformações significativas dada nas interações, por esta razão, cada sujeito é resultado do contexto social, histórico e cultural no qual vive e compartilha.

O autor defende que o comportamento humano é gerado pela interação dialética do homem com seu meio sociocultural. O sujeito está inserido em um processo histórico em constante movimento, transformando-se a partir da interação com outros sujeitos e da apropriação da cultura. Percebemos a importância deste pensamento para o universo da escola e, mais especificamente, da sala

de aula. Os processos de interação proporcionados pelo diálogo são processos históricos e estão em constante movimento, contribuindo assim, dentro de nossa investigação, para a interpretação do professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno, sob a ótica bakhtiniana.

Os sujeitos envolvidos no processo carregam signos de sua constituição enquanto sujeitos históricos. Estes signos representam sua história de vida a partir de relações estabelecidas entre outras pessoas e grupos. A representação da linguagem, constituída pelos enunciados que postulam ideias e saberes que são produzidos socialmente através da interação, é resultado do contexto social, histórico e cultural discutido por Vygotsky.

Com base na visão de Vygotsky, acerca do processo de interação do sujeito e de transformação do conhecimento, e de Bakhtin, no que tange ao dialogismo, a polifonia e aos enunciados produzidos na linguagem, os sujeitos envolvidos (locutores e respondentes) constroem novas experiências e conhecimentos, não estanques, mas sim em movimento constante de transformação, capazes de interferir significativamente nos processos sociais e de comunicação. Esta perspectiva nos mostra que a linguagem não é inerente à natureza humana, não preexiste ao ser humano, mas vai sendo formada a partir da condição social, econômica e cultural em que vive e se (inter)relaciona.

Os processos de interação dos sujeitos, na visão de Vygotsky, promovem novos princípios reguladores da vida social e do comportamento humano, conforme segue, nas palavras do autor:

[...] la posibilidad de que se forme un nuevo principio regulador de la conducta es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales sedan imposibles la actividad laboral y toda la vida social. [...] La vida social crea la necesidad de subordinar la conducta del individuo a las exigencias sociales y forma, al mismo tiempo, complejos

sistemas de señalización, medios de conexión que orientan y regulan la formación de conexiones condicionadas en el cerebro de cada individuo. La organización de la actividad nerviosa superior crea la premisa indispensable, crea la posibilidad de regular la conducta desde fuera. (VYGOTSKY, 1995, p. 85-86)¹.

As ideias defendidas por Vygotsky em sua teoria sociointeracionista comportam a ênfase no processo histórico-social e na função da linguagem no desenvolvimento do sujeito, tomando como base a concepção de um organismo ativo dotado de características biológicas, sociais e históricas.

Considerando a ideia que a linguagem faz parte de um processo histórico-social de interação do sujeito com o conhecimento, a teoria sociointeracionista constitui-se como uma ferramenta capaz de contribuir significativamente para o debate acerca das possibilidades de reflexão sobre a realidade de interação no espaço da sala de aula, uma vez que aponta para práticas interacionistas que concebem o sujeito mediado por relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com a produção do conhecimento. As práticas sociointeracionistas de ensino favorecem a participação dos sujeitos, e a estes é possível assumir diferentes papéis no processo de ensino e no processo de aprendizagem no que tange, principalmente, a (re)construção de enunciados.

A capacidade de abstração e generalização desenvolvida no exercício da linguagem presente no processo de interação social entre indivíduos aponta indicações do modo pelo qual os sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔

¹ [...] a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador do comportamento é a vida social e interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade de trabalho e toda a vida social. [...] A vida social cria a necessidade de subordinar o comportamento do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta a partir de fora [...] (Tradução livre).

aluno) enunciam as circunstâncias nas quais vivem e o movimento no qual o conhecimento se processa, cumprindo assim, uma dupla função, seja de um lado, permite a comunicação, organiza e media a conduta e, de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.

Existem muitas definições acerca do processo de ensino e do processo de aprendizagem, a cada uma delas, há por trás uma corrente epistemológica que a oriente, uma teoria do conhecimento. O professor conduz suas práticas educativas em conformidade com suas inclinações político-pedagógicas. Darsie (1999, p. 9) ao estudar este processo destaca que “[...] toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Essa é uma afirmação incontestável, em especial quando nos referimos à prática educativa escolar.”.

A aprendizagem, na ótica vygotskyana, é elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano. A escola, enquanto espaço de educação formal, configura-se como um dos locais em que tal processo se materializa. A importância das práticas pedagógicas que se revelam através das intervenções feitas pelo professor, no interior deste espaço de educação formal, podem se constituir como importantes indicativos do processo de internalização e de sistematização do conhecimento, implicando em transformações no mundo e no campo da cultura.

[...] a aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos [...] ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações. (VIGOTSKI, 2001, p. 304).

Vygotsky (2001) ressalta a importância do professor em conhecer aquilo que o aluno sabe, mesmo que seja de forma empírica, para que a partir daí possa apresentar os conceitos científicos, que se quer que ele aprenda na escola. Indaga sobre o

Que acontece no cérebro da criança [quando apresentado] aos conceitos científicos que lhe ensinam na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência das crianças? (VYGOTSKY, 2000, p. 103)².

Vygotsky (2000, p.133) completa o pensamento descrevendo, através de uma situação cotidiana de aprendizagem, a função do professor com base em suas práticas pedagógicas:

A criança deve achar difícil resolver problemas da vida cotidiana porque carece de consciência destes conceitos e, portanto, não pode operar com eles da forma que é exigida pela tarefa. [...] o professor, trabalhando com o aluno, forneceu a informação, fez perguntas, corrigiu e obrigou a criança a explicar. Os conceitos da criança foram formados pelo processo da aprendizagem, em colaboração com um adulto. Ao completar a frase, ela faz uso dos frutos dessa colaboração, desta vez independentemente. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver [...] problemas mais cedo do que os problemas da vida cotidiana.

Dessa forma, a interação entre professor e aluno favorece o processo de aprendizagem, tornando possível a produção de sentidos e a (re)elaboração de conceitos próprios, de modo a contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ao levarmos em conta a interação entre professor e aluno não podemos deixar de reconhecer que a sala de aula, comumente,

² Muito embora Vygotsky (2000) se refira a criança ao fazer referência aos processos de aprendizagem mediados pelo professor, não há impedimento de trabalharmos esta categoria com adolescentes e adultos, visto que o autor trata eminentemente dos processos de ensino e de aprendizagem na construção do conhecimento.

possui uma dinâmica em que se pressupõe a definição de papéis, muito embora estes não estejam configurados de forma rígida, sendo possível que o professor ensine, mas também aprenda, e o aluno aprenda não apenas com o professor, mas através da interação com os demais colegas.

As relações construídas entre professor e aluno dentro da sala de aula, refletem no interior do processo de construção do conhecimento. Desta forma, torna-se necessário estabelecer relações afetivas e de confiança favorecendo a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Vygotski (1995) sublinha em sua teoria, a ideia que a interação entre os sujeitos corrobora para o desenvolvimento do que denomina “discurso interior”. Sendo este caracterizado por ser dinâmico e instável e situado entre a linguagem e o pensamento, contribuindo, por sua vez, para a elaboração do pensamento reflexivo. Bakhtin, nesta direção, destaca que o processo da produção dialógica, em que há (inter)relação dos sujeitos, materializa-se enunciativamente. No que se refere à aprendizagem de um conteúdo de maneira significativa, trata-se da transformação dos enunciados que não se dão somente através das palavras e de signos, mas da linguagem num sentido mais abrangente.

Assim, ao traçarmos um paralelo entre o pensamento teórico de Vygotsky e Bakhtin, percebemos que além dos fatores biológicos, natos, o desenvolvimento da linguagem se dá através das interações sociais entre sujeitos históricos. Nesta perspectiva, não há como analisar a língua e a aquisição do conhecimento sem levar em consideração fatores extralinguísticos, sociais e culturais e os atravessamentos decorrentes das relações interpessoais e entre grupos. Abordar a importância da linguagem no espaço de sala de aula é também, levar em consideração todos estes fatores e ainda, estabelecer códigos linguísticos que possibilitem a comunicação entre os sujeitos envolvidos: aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. (VYGOTSKY, 2000, p. 130).

Muito embora Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975) tenham morrido no século passado, seus pressupostos teóricos permanecem contemporâneos ao tratarem a linguagem sob a ótica da aprendizagem, do campo cognitivo, das interações sociais regidas por sujeitos sócio-históricos.

A seguir apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, a fim de compreendermos o percurso metodológico percorrido pelo pesquisador.

Procedimentos Metodológicos Adotados e análise dos dados

O objetivo desta pesquisa foi analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. Para isso, utilizou-se como universo da pesquisa os alunos ingressantes no ano de 2015, da turma TRO IV³, do Curso Técnico em Eletrônica, forma integrada, da área da indústria, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Pelotas.

A escolha da turma se deu a partir da apresentação das intenções de pesquisa a um grupo de coordenadores de diversos cursos técnicos do IFSul e a voluntária adesão do Curso Técnico em Eletrônica à proposta. Após a adesão foi realizada uma reunião com os professores do referido curso a fim de identificar um componente curricular em que os alunos ingressantes tivessem maior dificuldade. Com a autorização do professor da disciplina de In-

³ TRO-IV – A sigla significa (TRO) se refere ao Curso Técnico em Eletrônica, (I) ao 1º semestre e (V) ao turno vespertino.

rodução à Eletrônica, reunimo-nos com os alunos para expor a pesquisa e convidá-los a participar e, tivemos a adesão voluntária de todos os alunos, com 29 informantes.

O interesse pela temática proposta se deu através de discussões que há tempos nos inquietavam, quais sejam em investigar, como ocorre a comunicação entre professor e aluno e, se estes sujeitos, produzem enunciados significativos. Uma trajetória investigativa que reflete no discurso pedagógico desenvolvido em sala de aula e conseqüentemente no processo de ensino e no processo de aprendizagem, justificando assim a proposta deste texto.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são premissas fundamentais neste trabalho. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a estratégia utilizada foi o estudo de caso (LÜDKE, 1986).

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista, previamente elaborado, e posteriormente foram transcritos os dados audiográficos, configurando assim o *corpus* empírico da pesquisa.

Para a realização da entrevista marcamos com o grupo de alunos, em turno inverso a ocorrência das aulas, em uma sala. Antes da atividade, fizemos uma reunião em que pedimos a autorização de gravação, condição essa para o início do trabalho de campo propriamente dito. Enquanto as entrevistas aconteciam o restante dos informantes participavam de uma atividade extraclasse a fim de que não tivessem contato com aqueles já entrevistados e, desta forma, não viessem a influenciar nas respostas.

A análise dos dados levantados, para fins da feitura deste texto, seguiu uma orientação teórica fundamentada em Bakhtin e Vygotsky a partir, especialmente, da categoria: “Significação de expressões desconhecidas”. A pergunta da entrevista que baliza esta categoria consistiu em: “Existem expressões ou palavras que você já ouviu de colegas ou professores, que desconhecias o significado? Onde você escutou? Dê exemplos.”.

Tendo como parâmetro o pensamento teórico de Bakhtin (1997, p.316) no que se referem aos enunciados, estes se configuram como:

[...] um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Assim, analisamos as expressões e palavras informadas como desconhecidas pelos alunos, através dos fragmentos presentes em suas falas e selecionados através da transcrição do material áudio-gráfico da entrevista.

Ricardo⁴ (14 anos), ao ser entrevistado, afirma:

[...] todas que eles falaram o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após. A professora explicou uma sobre pesca [...] é uma palavra bem estranha, [...] o que significava depois. A professora em literatura falando, [...] de uma maneira culta, enrolava a gente. Ela nos pegou com discriminação, e tinha um monte de palavras bonitinhas que eu esqueci, [...].

Entendo o que o colega do Morro Redondo fala, só que ele fala bem devagarinho, meio alemã enrolado, é que ele é alemão do Morro Redondo [...]. Tem que ter uma paciência para entender.

Conforme o fragmento transcrito da fala de Ricardo ao mencionar que “[...] todas [as palavras] que eles [professores] falaram, o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após.” Visualizamos, nesta fala, a necessidade de esclareci-

⁴ Todos os nomes utilizados durante o processo de pesquisa e também neste texto são fictícios, tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos informantes.

mento do código linguístico para que os enunciados façam sentido no processo de interação. Não há como manter um diálogo apenas com um dos interlocutores dominando o universo lexical utilizado naquele componente curricular. Da mesma forma quando afirma que “A professora explicou uma sobre pesca [...] é uma palavra bem estranha, [...]” podemos endossar a premissa bakhtiniana de que, um enunciado não se restringe ao conhecimento lexical e gramatical, mas sim, através da possibilidade de encontro de significados no processo de interação entre os sujeitos envolvidos. A palavra pesca, por exemplo, pode soar corriqueira quando se refere à atividade de pescar, em si, porém quando denota a ação durante uma prova de consulta não permitida às provas de colegas ou a um texto em particular, adquire outro significado.

A interação professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno dão-se pela apropriação da linguagem, como mencionado no parágrafo acima. Os sentidos construídos nos enunciados produzidos no espaço de sala de aula precisam ter uma conexão entre as experiências dos sujeitos envolvidos e os possíveis significados elaborados através destas relações. E sob a ótica vygotskyana é fundamental, neste processo de interação, que o professor se aproprie daquilo que o aluno conhece, para que os conceitos científicos apresentados façam sentido e torne possível o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Neemias (15 anos) diz que “[...] às vezes [fala] expressões, sei lá, expressões do dia a dia, clareou, eu que trago essas coisas [...]”. Ao pontuar em sua fala o termo “clareou” o aluno está fazendo menção a uma expressão desconhecida, até então, por ele. Ao nos determos mais atentamente ao significado construído em sala de aula ao termo – clarear – faz sentido outra premissa bakhtiniana, qual seja, a potência atribuída ao processo de interação capaz de, em contexto de relações dialógicas, em sala de aula, produzir sentido e significado a um determinado enunciado, neste caso, a expressão “clareou”.

Reforçando as análises acima, Bakhtin (1997, p. 341) destaca:

[...] o homem social [...] que fala e se expressa [...] em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.) A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). Em toda parte, temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo.

Márcio (15 anos) relata:

[...] a professora de português falava esculpido em carraro, não sabia que era isso aí. [...] eu vou aprendendo sobre várias coisas, vou absorvendo para eu melhorar, [...]. Algumas gírias, [...], mas algumas coisas eu vou aprendendo. [...] do curso, tipo, [...], sabia que existia a palavra, [...] não sabia o significado, tipo “elementos da eletrônica”, sabia que existiam, só não sabia o que faziam, tipo estanho, o chumbo, sabia que existiam não sabia das palavras específica, [...].

Marcio, na mesma direção da fala de Neemias, ao trazer o termo “esculpido em carraro” que se refere a uma expressão por ele desconhecida. Qual o significado construído em sala de aula para o termo – esculpido em carraro? Para o aluno se apropriar do significado desta expressão, ela precisaria fazer sentido para ele. Este sentido pode ser construído a partir do conhecimento da história do mármore na região italiana de Carrara ou relacionado à outra expressão, decorrente da primeira, por semelhança fonológica, “cuspido e escarrado” que significa no senso comum afirmar que uma pessoa é extremamente semelhante a outra. Sendo assim, o aluno só irá apropriar-se desta expressão se ela realmente fizer sentido para ele e, ao mesmo tempo, ser recorrente nas suas interações.

Márcio se refere, ainda, a “[...] ‘elementos da eletrônica’, sabia que existiam, só não sabia o que faziam, tipo estanho, o chumbo, sabia que existiam não sabia das palavras específica, [...]”, reforçando a tese de Vygotsky na qual o processo de interação social deve ocorrer num espaço que existe entre o conhecimento prévio do aluno e conhecimentos outros que ele tenha potencial em desenvolver. Esse espaço o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vygotsky (2007, p. 86) a ZDP é:

[...] a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Samuel (15 anos) ao mencionar uma palavra cujo significado era desconhecido por ele comenta que a utilizava sem conhecer o seu sentido denotativo, muito embora a usasse alternando o seu sentido. Afirma: “Meus colegas já falaram expressões que eu não conheço. A palavra que eu não conhecia era íntegra ou íntegraeu sempre trocava o sentido [...]”. O aluno a partir de suas experiências “aprendeu” a fazer uso dessas palavras atribuindo a elas um sentido vivencial, atravessado de sua visão de mundo. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) defende teoricamente que o processo de desenvolvimento do pensamento, ou seja, da aprendizagem, é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas [as] importantes [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995. p. 88).

Em sequência, retomamos alguns fragmentos utilizados na análise da categoria “Significação de expressões desconhecidas” a partir do pensamento teórico de Bakhtin e Vygotsky, a fim de que possamos apontar aspectos polifônicos presentes nos enunciados produzidos em sala de aula pelos alunos (Quadro 1).

Quadro 1 – Fragmentos e aspectos polifônicos

Fragmentos	Aspectos polifônicos
[...] todas que eles falaram o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após. A professora explicou uma sobre pesca [...]é uma palavra bem estranha, [...] Ricardo 14	No fragmento pescar assumiu o significado conotativo do ato de se utilizar de material não permitido para feitura de prova, sinônimo no meio escolar de colar. (Este significado foi produzido a partir do ambiente da escola) Pesca – 1. Ato ou prática de pescar; pescaria. 2. Arte de pescar; pescaria. 3. Aquilo que se pescou. 4. Ato de tirar alguma coisa da água. 5. Procura, investigação, pesquisa. (FERREIRA, 1988, p. 501)
“[...] às vezes [fala] expressões, sei lá, expressões do dia a dia, clareou, eu que trago essas coisas [...]” Neemias 15	No fragmento clareou assumiu o significado de entendimento, de conseguiu entender. (Este significado foi produzido a partir do ambiente da escola ao se referir a algo desconhecido que passou a conhecer.) Clareou – pode significar o amanhecer – à transformação da noite em dia. Uma palavra de cunho racista em que o claro associa-se ao bom, belo e o escuro ao ruim, feio. Clarear – 1. Tornar claro; iluminar, aclarar. 2. Abrir espaços ou clareiras em; rarear. 3. Tornar-se claro; aclarar-se. 4. Encher-se de clareiras, lacunas ou vãos. 5. Tornar-se lucido, penetrante ou perspicaz; aclarar(-se). 6. Tornar-se inteligível. 7. Encher-se de clareiras, de lacunas. (FERREIRA, 1988, p. 154)
[...]a professora de português falava esculpido em carraro, não sabia que era isso aí. [...] Márcio 15	No fragmento esculpido em carraro produzido de forma isolada não nos permite compreender o contexto exato do uso, porém é usualmente utilizado para explicar a origem, presente no senso comum da expressão – cuspidado e escarrado . Esculpir – 1. Trabalhar (pedra, madeira, barro, etc.), imprimindo-lhe uma forma particular. 2. Ferir (a pedra ou material semelhante) com instrumentos apropriados para desbastá-la, segundo a técnica da escultura. 3. Imprimir, gravar [...] 4. Trabalhar como escultor. (FERREIRA, 1988, p.264) Carrara -. Mármore branco italiano.

<p>Meus colegas já falaram expressões que eu não conheço. A palavra que eu não conhecia era <i>íntegra</i> ou <i>íntegra</i> eu sempre trocava o sentido [...]”</p> <p>Samuel 15</p>	<p>No fragmento <i>íntegra</i> ou <i>íntegra</i> o aluno se apropria do significado introduzido pelo meio acadêmico.</p> <p><i>Integrar</i> – 1. Tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar. 2. Determinar, de forma explícita, a integral de (uma função). 3. Inteirar-se, completar-se. 4. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se. (FERREIRA, 1988, p.365)</p> <p><i>Íntegro</i> – 1. Inteiro, completo. 2. Perfeito, exato. 3. Reto, imparcial, inatacável. 4. Briosos, pundonoroso. (FERREIRA, 1988, p.365)</p>
--	---

Como já apontado anteriormente, os aspectos polifônicos destacados nos fragmentos das entrevistas de Ricardo (14); de Nêmias (15), de Márcio (15) e de Samuel (15) obtidos na categoria “Significação de expressões desconhecidas” levou em consideração a realidade do IFSul, as condições sócio-históricas-culturais dos alunos na produção de enunciados a partir dos processos discursivos produzidos no espaço de sala de aula.

A polifonia, enquanto vozes, constituem um dos principais elementos capazes de representar percepções de mundo e de realidade a partir da ótica dos sujeitos inseridos em um processo de interação.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. A pesquisa configurou-se em um estudo de caso com caráter qualitativo, privilegiando a “Significação de expressões desconhecidas” como categoria de análise.

A análise dos dados baseou-se nos fragmentos das entrevistas de 4 alunos dentro de um *corpus* empírico de 29 alunos, em virtude de somente estes terem apontado, explicitamente, o desconhecimento de expressões ou palavras no espaço de sala de aula. Enquanto referencial teórico utilizou-se Bakhtin e Vygotsky.

A partir das análises elencamos 4 pontos considerados importantes que podem ser levados em consideração na apreciação de enunciados produzidos em sala de aula:

1. O código linguístico precisa ser compartilhado pelos sujeitos envolvidos a fim de que os enunciados produzam sentido e significado no processo de interação.
2. A elaboração de um enunciado não se restringe ao conhecimento lexical e gramatical de uma língua, mas sim a produção de significados adquiridos nos processos de interação.
3. O processo de interação assume uma importância tamanha capaz de atribuir sentido e significado aos enunciados.
4. A apropriação de significado está imbricada diretamente na produção de sentido.

Diante desses pontos arriscamo-nos a inferir que a sala de aula precisa constituir-se em um espaço dialético de (re)construção do conhecimento em que os sujeitos envolvidos sejam concebidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Sujeitos que se percebem em constante processo de construção e transformação, influenciados pelas interações sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços. O dialogismo presente neste ambiente, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade, além de acordos grupais, contribuindo decisivamente para processo de ensino e para o processo de aprendizagem .

Esperamos que essa discussão contribua para a compreensão mais ampla do fenômeno da linguagem, sobretudo, através do conceito bakhtiniano de polifonia que destaca a relevância do contexto histórico como elemento central desse processo, bem como, da perspectiva sociointeracionista vygotskyana, que concebe a linguagem não descolada do movimento histórico social dos sujeitos.

Por fim, apontamos para a pertinência do código linguístico compartilhado pelos sujeitos e para a consequente produção de significados nos enunciados, para o reforço da ideia de que a produção de um enunciado não se limita ao léxico e à gramática, mas, se amplia para os sentidos e significados produzidos na interação e, para o processo de interação que por sua vez, atribui destaque fundamental à produção de significado, relacionada diretamente à produção de sentido.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problema da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2005.

DARSIE, M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Uniciências**, Cuiabá, v. 3. 1999.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss**. Concisol Instituto Antônio Houaiss, Organizador: [editor responsável Mauro de Salles Villas]. São Paulo: Moderna, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Lynn M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACCO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Obras Escogidas, Tomo I, **Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos**. Madri Editorial Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 12/11/2015

Aceito em: 24/10/2016

A escola como ambiente acolhedor no processo de reconstrução social-afetiva de crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar

SHERLON CRISTINA DE BASTIANI

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, psicopedagoga pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, pedagoga pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: sherlondebastiani@gmail.com

MARIA TERESA CERON TREVISOL

Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

RESUMO

O artigo analisa o papel/lugar da escola como um dos ambientes acolhedores de crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar. Em especial, na visão de oito sujeitos que vivem em Acolhimento Institucional, medida protetiva e provisória aplicada em casos em que os familiares responsáveis não oferecem as condições de proteção, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa para melhor atender a coleta de dados junto aos os sujeitos. Como ferramenta de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os resultados desta pesquisa mostram que os sujeitos atribuem importância à escola e ao estudo nas suas vidas, principalmente como possibilitadores de trabalho na vida adulta. Estudos dessa natureza buscam compreender os elementos que contribuem de forma mais adequada para prever, organizar e implementar projetos e atividades de intervenção no cotidiano escolar que contribuem para melhorias no ensino e no trabalho escolar.

Palavras-chave: Escola. Criança e adolescente. Desvínculo familiar.

School as a welcoming place in social and affective process of reconstruction of children and adolescents with no familiar bond

ABSTRACT

The article discuss the paper/place of the school as one of the welcoming environments of children and adolescents in family unlinking situation. Especially, in view of 8 subjects living in Institutional Home, protective and provisional measure applied in cases where the family responsible not offer protective conditions contained in the Statute of Children and Adolescents, this way, the study approaches how the school like to children and adolescents in family unlinking situation. The research presents qualitative approach to better meet the analysis of data collected with the subjects cited. As data collection tool we used the semi-structured interview. The results of this research show that the subjects attaches importance to school and study on their lives, especially as enablers of work in adulthood. Studies of this nature seek to understand the elements that contribute appropriately to provide, organize and implement intervention projects and activities in school life contributing to improvements in teaching and schoolwork.

Keywords: *School. Children and adolescents. Unlinking family.*

Introdução: elementos explicativos

Quem são os nossos alunos? No início de cada ano letivo os professores buscam responder esta pergunta com relação àquela de lista de nomes que chega a mão dele para fazer a chamada. Conhecer os alunos é muito importante para que possamos nos aproximar de suas experiências de vida e de suas projeções. A princípio são todos iguais, seres humanos, bípedes, com encéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor, mas ao mesmo tempo seres únicos, com características peculiares. Diferenciam em seus planos genéticos de desenvolvimento, todos pertencem a mesma espécie (*filogênese*) que seguem um percurso de vida regrado (*ontogênese*), mas as diferenças entre si, aparecem, principalmente, ao

considerarmos a sócio e a microgênese, ou seja, o ambiente e as experiências de aprendizagem que cada ser vivencia.

Ensinar requer um tato aguçado para perceber quando um aluno age de forma não corriqueira, compreender eventos que alteram o humor e a (pre)disposição para a aprendizagem. As tarefas que envolvem o educador e a escola vão muito além do ensino de conteúdos e cumprimento de currículos e horários.

O interesse pela pesquisa com crianças e adolescentes institucionalizados veio de uma experiência de trabalho de três anos no setor da Assistência Social. Lá frequentemente recebíamos crianças e adolescentes institucionalizadas, vinham de outras cidades, chegavam acuadas, com estranhamentos, aos poucos faziam amigos e começavam a criar confiança nos colegas e nos professores e de um dia para outro não mais apareciam, às vezes eram transferidos de unidades, às vezes tornavam à guarda das famílias. Também lá na Assistência Social vimos nossas próprias crianças e adolescentes sendo institucionalizados e reconstruindo suas vivências diariamente, tinham incertezas e esperanças, nem sempre sabíamos pelo que eles estavam passando. Vinham pedir ajuda, iam mal na escola, parece que desaprendiam números, letras... choravam quando não conseguiam fazer o tema, vibravam quando conseguiam e alguns, desistiam da vida. E quando isto acontecia, sempre penso que quem perdia éramos nós professores, nós educação, nós sociedade.

Então, novamente, quem são os nossos alunos? Estamos preparados para acolhê-los e ensiná-los?

Na relação indivíduo-outro existe a formação de redes de apoio que pode ser, primeiramente, criada entre membros da família e, também, com pessoas com quem se relacionam frequentemente. Os membros da rede de apoio se configuram como referência na vida de um indivíduo, no caso de este ser uma criança ou adolescentes pensamos ser fundamental que se tenha alguém que se possa projetar como referência. Ser referência de alguém requer

conhecimento e reconhecimento de outrem, relação de confiança, amizade e respeito. Questionamo-nos, no entanto, nos casos de perda da referência, por quais processos sociais e psicológicos a criança e/ou o adolescente em situação de desvinculo familiar passa até restabelecer as relações de referência e confiabilidade e como esse tipo de situação afeta o sujeito psicologicamente, como se reflete na vida, nos estudos, nos afazeres diários.

A definição de um problema de pesquisa começa com a consideração destes seres que são sujeitados a tal situação descrita. Ao pensar nas profundas mudanças de ordem social, psicológico e emocional que envolve uma situação de desvinculo familiar, mesmo que apenas por um período. Aqui faremos um recorte para discutir qual é o papel ou o lugar da escola para crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar, como se projeta, qual a importância que a mesma assume na vida destas crianças e se ela se configura ou não como um ambiente acolhedor e favorável à resiliência.

A pesquisa torna-se interessante aos profissionais envolvidos na área da educação e da psicologia. No campo da educação, o conhecimento sobre o aluno, o sujeito aprendente com o qual se vai trabalhar no ano letivo é indispensável para qualquer profissional envolvido com os processos de educação e de formação (direção, coordenadores pedagógicos, docentes e psicopedagogos). O diagnóstico inicial, feito pelos profissionais de educação, sugere o reconhecimento do que estas crianças e adolescentes pensam, como pensam e que elementos consideram importantes em sua trajetória de vida, tanto aspectos do passado como do presente e do futuro, pois, este conjunto de informações demarca como se comportam e elucidam os esforços que dirigem para o aprendizado, como se relacionam e que valor atribuem às relações interpessoais, o estudo e outros aspectos da vida.

O estudo desenvolvido caracteriza-se como qualitativo para melhor atender a subjetividade dos sujeitos que compõem a amos-

tra desta pesquisa, de acordo com Martins (2004, p. 292), a pesquisa qualitativa “[...] consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.”.

Neste estudo faremos a análise de falas colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos que compõem a amostra. Os sujeitos da pesquisa são 8 crianças e adolescentes, de faixa etária entre 8 e 15 anos, atendidos pelo Serviço de Acolhimento Institucional de dois municípios do oeste de Santa Catarina. Encontram-se em idade escolar e, portanto, cursando o ensino fundamental, estão em situação de acolhimento institucional a menos de um ano. Dentre os sujeitos participantes, um deles apresenta quadro de atraso de desenvolvimento neuropsicomotor caracterizando Deficiência Mental Leve devido a Ectasia do Sistema Supraventricular, limitações físicas de movimento devido a atrofia e perda fecal decorrente de falta de músculo retal.

A aproximação com as instituições acolhedoras, duas instituições do oeste catarinense escolhidas aleatoriamente, deu-se, primeiramente por contato telefônico quando foi agendado um momento de conversa com a pessoa que representa a instituição. Foi realizada uma breve visita à instituição acolhedora a título de conhecer as crianças e adolescentes e, a partir desta, foi marcada a data de realização das entrevistas. A participação foi voluntária, foram convidados a participar todos os que tinham de 6 anos de idade para mais.

A entrevista semiestruturada continha questões abertas, a opção por este instrumento se deu pela possibilidade que ela tem de ser (re)estruturada ou suprimida no momento da aplicação, conforme se desenvolve o clima da entrevista com sujeitos diferentes, sobre este tipo de ferramenta Bogdan e Biklen (1994, p. 135) escrevem: “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se a certeza de

se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”, dados coletados na entrevista foram registrados por meio de anotações e gravados, após foram transcritas e organizadas em um quadro sintético de forma a aproximar as respostas dos sujeitos e facilitar as análises. Foram consideradas todas as respostas que se mostraram coerentes com a pergunta feita e foram aproximadas as respostas de mesmo conteúdo.

A Instituição Família

Família é uma instituição social, é uma organização de pessoas em torno de laços sanguíneos ou afetivos. Souza, et al. (2002, p. [?]) nos traz a significação do termo “Família é nome feminino e data do século XIV. Família vem do latim *famulus* que quer dizer escrevo doméstico [...]” (ENGELS, 1997).

Ariès (1981) quando se propõe a fazer o resgate histórico do sentimento de família na sociedade encontra grande abertura nas representações iconográficas de família a partir do século XVI e dentre as representações analisadas, a família se encontra sempre com a presença de filhos e pais, daí a ideia que perpetua séculos de um modelo de família. Em meio aos escritos de Ariès (1981, p. 152), em *História Social da Criança e da Família*, encontramos alguns termos para definir os dois tipos de família observados no decorrer dos séculos. O primeiro modelo de família é o chamado de família patriarcal, neste modelo a família reúne mais de uma geração, e um segundo modelo observado é a família conjugal, neste modelo a família é formada pelos pais e seus filhos. A família patriarcal é o que a literatura trata por linhagem (laços de sangue) e, a família moderna, de *mesnie*¹, como aponta Ariès (1981, p. 143, grifo do autor):

¹ Os termos “linhagem” e “*mesnie*” são tratados pela literatura, encontrados em Ariès (1981), no livro “*História Social da Criança e da Família*”, e em Arcoverde (2002), no livro “*Mediação de Conflitos e Família: Uma Visão Psicossocial da Intervenção no Judiciário*”.

A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que laços de sangue não constituíam um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que se estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral.

A família moderna tem espaço concreto na história, comenta Souza et al.(2002, p.[?]), que a família como gênero moderno e santificação da vida leiga “[...] surge com o casamento religioso, aparece na Idade Média – séculos XVI e XVII, onde família significa (*mesnie*) e linhagem (laços de sangue).”. Até então, o sentimento de família era desconhecido, só contava a linhagem.

Assim, a família se constitui historicamente como matriz da sociedade. É em torno dela que se estruturam os serviços de saúde, educação e segurança. A família representa a garantia de sobrevivência, desenvolvimento e proteção aos filhos, e a provedora dos primeiros vínculos sociais, biológicos, afetivos e emocionais. E este processo histórico da constituição da família que sugere que ela tenha um papel social composta na área de estudos das representações sociais² que a consagra como tal: provedora do desenvolvimento social, afetivo, biológico e psicológico de sua prole, provedora da educação que construirá o ser que é o futuro da sociedade.

De acordo com Gomes e Pereira (2005, p. 358),

É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais e, onde se aprofundam os laços de solidariedade.

² Representações sociais são vistas como um constructo social. São representações que se estabelecem em meio às relações sociais do dia-a-dia. “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Os autores deixam neste registro o fundamento da educação que é de responsabilidade da família como vem citado nas leis (por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a própria Constituição) que dissertam sobre os processos de educação na sociedade brasileira.

Perdas e danos: a consequência da institucionalização e do abandono

As situações de desvinculo familiar podem acontecer de “n” formas. Ao falarmos em desvinculo pressupõe que outrora existia um vínculo, fosse biológico (físico), social ou afetivo. Uma criança pode ser criada por outra família ou em uma instituição o que caracteriza um quadro de desvinculo com a família biológica. Se falarmos de crianças e adolescentes que passaram parte de sua vida com a família e que por ordem de lei, ou outras causas, são abrigadas em instituição, surge um quadro de desvinculo familiar de caráter biológico, social e afetivo. Aqui há um sentimento de orfandade, descrita em Weber (1996, p. 38),

A criança pode ser abandonada por desaparecimento ou morte de seus pais, o que a torna fisicamente órfã. Porém, segundo Simpson (1990), a orfandade pode ser também **emocional** e **espiritual**, pois mesmo com a presença física dos pais, ou pelo menos um deles, a criança pode ter o sentimento de ser órfã.

Para diferenciar o sentimento de orfandade emocional e espiritual, Weber (1996, p. 39, grifo do autor) explica que “Parece que na orfandade emocional existe uma incapacidade da mãe em atender seus filhos e, na orfandade espiritual existe uma decisão dos pais em não atendê-los e abandoná-los de fato.”. De todo modo, Simpson (1990, p. 241) enfatiza: “[...] o dano emocional não é fácil de ser medido, porém mães vivas, mas fisicamente ausentes provo-

cam uma grande ferida em seus filhos que tende a embaralhar os sentimentos da criança [...]” (WEBER, 1996, p. 39).

Destacamos o importante papel que a criação de *vínculos* tem em meio à família,

O estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o locus para a concretização desta experiência. A confiança que o indivíduo tem de que pode estar no mundo e estar bem entre os outros lhe é transmitida pela sua aceitação dentro do grupo familiar. O sentir-se pertencente a um grupo, no caso, à família, possibilita-lhe no decorrer de sua vida pertencer a outros grupos. (GOMES; PEREIRA, 2005, p. 359).

É deste modo que nos colocamos a refletir sobre as diferentes facetas que envolvem a instituição família, uma vez que ela (ou um membro dela) decide pelo abandono de um filho estará deixando de cumprir com seu papel ou função estruturada historicamente, de outro modo, quando ela deixa de ser o espaço adequado para o desenvolvimento de sua prole, terá a intervenção do sistema jurídico que tomará a decisão da separação pais-filhos. De todo modo, separação pais-filhos dificilmente poderá ser considerada como algo bom, talvez funcional por certo período, o que é certo é que nenhuma criança separada de seus pais manter-se-á em equilíbrio emocional.

De acordo com Costa (2014, p. 52), “A família é unidade básica da sociedade formada por sujeitos com ancestrais em comum ou ligada por laços afetivos.”. Destaco nesta concepção os dois elementos que se apresentam antes e depois da conjunção “ou”. Temos então que, uma família pode ser formada pelo laço sanguíneo e, que pode se estabelecer envolta a laços afetivos.

Sob a ótica de experiência conhecidas podemos dizer que os laços afetivos são mais duradouros que o próprio laço sanguíneo, sem considerar que existam tipos de amor, mas no caso da existência dele (único e verdadeiro), supera-se o laço sanguíneo.

O que antes pode ser visto em Ariès (1981) e Souza (2005) demonstra que o tempo supõe transformações na estrutura familiar, ainda, Osório (2011, p. 19) conclui que a evolução da família se apresenta sob três formatos “[...] a família nuclear (constituída pelo tripé pai-mãe-filhos), a extensa (constituída por membros com laços de parentesco em geral) e a abrangente (que inclui mesmo os não parentes que coabitem)”. Estes autores escrevem sobre a perspectiva da evolução da família afirmando que “As variações e/ou mutações dessas três modalidades introduzem a discussão sobre a família na contemporaneidade.”.

Hoje a literatura compreende diferentes tipos de organização familiar³: Família nuclear; monoparental; recasada; ampliada; não convencional; homoafetiva; de pais separados; de filhos adotivos; uni parental; sem filhos.

Independente do modelo de família que se tenha o papel social que ela representa perante a sociedade não mudará. A instituição família continua sendo a célula da sociedade.

Os sujeitos sujeitados ao serviço de acolhimento institucional⁴

A sujeição dos sujeitos ao Serviço de Acolhimento Institucional pode vir a ser condição de crianças e adolescentes que estiverem enfrentando situações de violação de direitos por parte de suas famílias. Logo, é importante entender quem são os sujeitos,

³ Costa (2014); Ladvoat (2011); Osório (2011).

⁴ O título nos traz um trocadilho que necessita ser explicado. Inicialmente considera-se o sujeito em um único sentido “pessoa”, e então temos o adjetivo “sujeitado” que se refere à uma condição deste sujeito/pessoa. Uma breve consulta ao dicionário nos dá uma ideia sobre o adjetivo escolhido, sujeitado vem do substantivo “sujeição” que significa “estado de dependência”, “submissão”. Consultas: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/sujeicao/>>; <<http://www.dicio.com.br/sujeicao/>>. Assim, a condição de sujeitado à remete a condição de ser abrigado à ser submisso à, de todo modo estar sujeitado é uma condição que pejora o ser humano, anula sua autonomia e é nesse sentido que apresentamos o título, no intuito de representar as obrigatoriedades as quais os sujeitos humanos são submissos durante suas vidas, mesmo sem querer.

crianças e adolescentes, a quem são referidas as entrevistas e de quem se quer elucidar ideias nesta pesquisa, pois cada fase da vida ditará valores, atitudes e comportamentos diferenciados quanto a situação de estar acolhido institucionalmente.

Assim, de acordo com a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, em seu artigo 2º, traz a seguinte redação: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”. Logo, temos uma referência de faixas etárias para compreender os sujeitos desta pesquisa.

O direito das crianças e adolescentes de viver com a família está descrito em várias linhas da redação do ECA, em especial no capítulo III: “Do direito à convivência familiar e comunitária”, dentre as disposições gerais encontramos a ressalva de que toda criança ou adolescente deve ser criado e educado no seio da sua família, seja ela natural ou substituta, desde que a mesma ofereça um ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Registramos anteriormente que a criança ou adolescente acolhido por instituições está nesta condição por ter sua família violado seus direitos, para entendermos melhor esta condição de acolhimento, recorreremos ao ECA (BRASIL, 2014, não paginado), Art. 19, explica:

§1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei⁵. (Incluído pela Lei n. 12.010, de 2009).

⁵ Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

§2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei n. 12.010, de 2009).

§3º A manutenção ou reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em programas de orientação e auxílio, nos termos do parágrafo único do art. 23⁶, dos incisos I e IV do caput do art. 101⁷ e dos incisos I ao IV do caput do art. 129⁸ desta Lei. (Incluído pela Lei n. 12.010, de 2009).

Em suma, o ECA orienta que a criança deve ser retirada do convívio familiar quando este não assegurar, respeitar e preservar sua integridade física, psicológica e moral e que a retirada é, num primeiro momento, temporária e acompanhada judicialmente, por instituições de assistência social CRAS e CREAS e, comunitárias, como os conselhos. Enquanto os filhos são protegidos pelo Serviço de Acolhimento Institucional, a família tem um tempo para adequar sua condição de acolhimento de seus filhos mediante acordos judiciais e acompanhamento da Assistência Social, que inclui o recebimento de benefício de prestação continuada e orientação da equipe técnica de referência (Psicologia e Assistente Social).

⁶ Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar. (Lei n. 12.010, de 2009).

⁷ Art. 101. [...].

I – encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade;

II – orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, a criança e ao adolescente;

⁸ Art. 129. [...].

I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II – inclusão em programa oficial ou comunitário de proteção à família;

III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

IV – encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

Enquanto a criança ou adolescente é atendida por instituições de acolhimento serão mantidos seus direitos referente à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Ou seja, continuará frequentando a escola, os programas de proteção a família, como é o caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS⁹, cursos profissionalizantes e terá visita dos membros da família, se assim lhe for permitida pelo sistema judiciário.

Queremos ressaltar, no entanto, as profundas transformações nas vidas das crianças e adolescentes sujeitadas ao Acolhimento Institucional e a necessidade de um acompanhamento psicológico, como previsto no ECA, inciso III do art. 129.

Análise e discussão dos dados coletados

O contexto das crianças e adolescentes investigados e apresentados aqui nos leva a pensar com mais profundidade sobre as configurações na vida destes sujeitos, nos leva a pensar nas intangíveis mudanças de ordem emocional, psicológica e social que eles enfrentam.

Um aspecto que consideramos importante abordar é o esclarecimento situacional por parte destes sujeitos ante os fatos que o conduziram até a instituição acolhedora e o que é necessário para que dela possa sair. Sobre ter conhecimento dos motivos que os levaram a estar em condição de acolhimento institucional notamos que os de maior idade, entre 12 e 15 anos, sabem os motivos.

Apenas um dos participantes se sentiu a vontade para contar, enquanto que a maioria disse não ter sido informado por parte da família, nem por parte das pessoas com quem convive na institui-

⁹ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é oferecido pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), nas modalidades de 0 a 6 anos, 6 a 14 anos, 15 a 17 anos, Idoso e Deficiente.

ção acolhedora. O sujeito que expôs as motivações apresentou sua história da seguinte maneira:

Porque eu morava com meu pai e minha mãe. Meu pai e minha mãe brigavam muito, daí eu vim pra cá com a minha tia L., aí eu fiquei com a minha L. e aí eu fugia de casa porque eu tinha medo de apanhar dela e do meu tio e aí minha tia da prefeitura foi lá em casa buscar eu na rua e daí a minha tia mandou eu vim para o abrigo. (S5)

O fato de se encontram em situação de acolhimento institucional saberem ou não dos motivos variam muito, pois depende das partes envolvidas, o Conselho Tutelar ou a Promotoria ou a Equipe Técnica da instituição acolhedora explicitarem à eles.

Não há na legislação uma obrigatoriedade quanto ao contar ou não contar à criança ou ao adolescente o motivo de estarem sendo levados a uma instituição acolhedora. No entanto, o ECA trata que para qualquer caso de intervenção familiar cabe uma medida de proteção específica, e dentre elas temos, no art. 100, inciso XI (BRASIL, 2014, não paginado):

[...] obrigatoriedade da informação: a criança e ao adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsáveis devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa; (Incluído pela Lei n.12.010, de 2009).

Enfim, o acolhimento institucional é a última medida de proteção que pode ser tomada com relação ao trato com crianças e adolescentes que tem seus direitos violados e neste processo estão envolvidos órgãos governamentais e não governamentais como escreve o inciso V, do art. 88, do ECA, “V – integração operacional de órgãos do judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente de um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional.”.

Assim, temos a atuação das pessoas do juiz da infância e da adolescência, da promotoria, da polícia civil, do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e dos conselhos: Conselho Tutelar e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

A Constituição Federal declara em seu Art. 277¹⁰, parágrafo 3º e inciso VI, a responsabilidade familiar e da sociedade quanto a segurança de crianças e adolescentes, a tratativa legal da política de proteção à crianças e adolescentes contida do ECA declara em seu art. 98 (BRASIL, 2014, não paginado):

Art. 98. As medidas de proteção [...] são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;
- III – em razão de sua conduta.

Em suma, primeiramente se deve investir na família de origem, através da aplicação de medidas específicas previstas no art. 129¹¹, inserção em programas como previstos no art. 90, incisos

¹⁰ Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

§ 3 direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: [...]

VI – estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado; [...].

¹¹ São medidas aplicáveis aos pais e responsável previstas no art. 129, do ECA: I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; IV – encaminhamento a cursos ou programas de orientação; V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; VI – obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; VII – advertência; VIII – perda da guarda; IX – destituição da tutela; X – suspensão ou destituição do poder familiar.

I e II¹², e medidas do art. 101¹³, visto que todos os artigos acima citados tratam de medidas que responsabilizam os pais ou responsável e algumas delas preveem o afastamento da criança ou adolescente de forma temporária do convívio familiar. Após esgotar as tentativas de manter a criança ou adolescente em sua família de origem, deve-se tentar a colocação em família substituta, neste caso, a preferência é dos familiares e este processo é determinado judicialmente, e, em última instância é que se aplica o acolhimento institucional.

A família para eles

Sobre o conceito/visão de família, as crianças e adolescentes relacionam família com o substantivo união. Ademais para os participantes família é quem cuida, quem cria os filhos, quem não abandona. Mesmo as crianças e adolescentes estando temporariamente sem a convivência familiar, notamos que eles têm a intenção de voltar para o berço, como podemos averiguar nas falas dos sujeitos “É morar tudo junto. Vive junto.” (S1); “Família grande. Foi ela que criou nós” (S2); “Tá junto, um cuidar do outro. Nunca abandonar” (S3); “É tudo reunida, ficar todos juntos, sem amam, não brigam.” (S5); “Tem uma família é feliz e outras que não. Que nem quando eu peguei e vim pra cá o meu pai ficou triste [...]” (S6); “Ah, família pra mim é tudo né. É as pessoas que eu mais amo, o meu pai e os meus irmãos e é as pessoas que eu mais gosto e, tipo, o meu pai que sempre cuidou de mim e essas coisas.” (S7).

¹² Art. 90. [...] I- orientação e apoio sócio-familiar; II – apoio sócio-educativo em meio aberto;

¹³ Art. 101. [...] I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamentos temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento institucional; VIII – inclusão em programas de acolhimento familiar; IX – colocação em família substituta.

Todos têm claro quais são os membros de uma família e que funções eles exercem (pais, filhos, irmãos) na educação, no cuidado, no acompanhamento. Apenas o S8 compreende que a família dele é a que o rodeia, o pessoal da casa de acolhimento.

Ocorre com este sujeito uma adaptação ao novo contexto demonstrando ser resiliente, Garmezy (1996 apud POLETTTO et al., 2004, p. 241) escreve que “[...] a condição de resiliência é definida a partir da compreensão das consequências da exposição de adultos e crianças a fatores de risco: alguns poderão desenvolver problemas, outros podem superar as adversidades, adaptando-se ao contexto.”.

Os ambientes acolhedores e o papel da escola

Após uma breve exposição sobre como os sujeitos concebem suas famílias é que podemos pensar no quão pesaroso pode ser estar em situação de desvinculo familiar e, com isso, pensar no papel ou lugar que os ambientes acolhedores passam a ocupar na vida de cada um desses sujeitos.

Identificamos como ambientes acolhedores a casa de acolhimento, a escola e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), estes são espaços comuns de convívio para os sujeitos da amostra.

Sobre a instituição de acolhimento, as opiniões variam muito de criança para criança. O que se pode dizer a partir das falas colhidas é que as crianças têm maior facilidade de adaptação e aceitação na troca de ambiente e que os adolescentes se tornam mais inflexíveis e rebeldes à mudança.

As crianças dizem ser “legal”, pois brincam, “É legal. A gente brinca bastante.” (S1, 8 anos). A maior parte dos entrevistados colocou sua opinião apontando como ruim e suas justificativas são de não poder sair e fazer o que se quer como tomar sorvete ou passear como podemos constatar na fala do S4: “Aqui, tipo, a hora que eu queria sair né, que eu não posso” (S4, 15 anos), e na fala do S3:

Ruim. Porque a gente não pode ir na sorveteria, não pode ir no mercado, não pode ta com o pai e a mãe, nem lá na minha vó, nem lá no meu irmão. E também, quando eu morava com a mãe e o pai era bem bom. A gente saia tudo dia. Ali a gente não pode ir no mercado, não pode ir em lugar nenhum. Parece que ta isolado lá. (S3, 14 anos)

O que nos marca nas falas é a mudança de rotina que se tinha na casa da família de origem para o momento presente, fato que nos remete ao conceito de resiliência. Especialmente as pessoas que trabalham nestes locais tem a missão de receber, acolher, conviver e tornar a convivência harmoniosa, estas pessoas precisam saber lidar com as diferentes manifestações dos acolhidos e orientá-los.

A orientação é de suma importância especialmente aos que se encontram na fase da adolescência, na passagem da infância para a vida adulta que exige do adolescente que encontre o seu lugar no mundo, como comenta Coutinho e Rocha (2007, p. 75): “Entendemos que a adolescência envolve um novo encontro com o Outro da cultura que exige um trabalho subjetivo por parte do jovem – de reconhecimento do seu lugar e das suas possibilidades de ação no universo social do qual faz parte.”

Ladvoct (2011, p. 45) nos dá um significado para a situação de abrigo, que para nós é acolhimento institucional,

Essas crianças não podem conviver com sua família e por isso foram abrigadas. Podem ou não ser reintegradas às suas famílias de origem. Podem ou não ser adotadas por uma nova família. As crianças em situação de abrigo não estão em risco, pois estão protegidas pelo Estado. Mas não têm os seus direitos resguardados no que diz respeito à convivência familiar.

Diante disso, entendemos que o acolhimento é uma medida provisória, é uma forma de proteção enquanto a sua família natural passa por processo de reorganização até estar habilitada a promover a segurança da criança ou adolescente novamente. Ainda,

no excerto deste autor descobrimos a instalação da dúvida quanto ao tempo de estadia na casa acolhedora e para onde irão depois daquele local.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um serviço socioeducativo oferecido pelo Centro de Referência em Assistência Social de cada município e tem, dentre o público prioritário, crianças e adolescentes encaminhadas pelos serviços de proteção social especial (média e alta complexidade) como é o caso dos que são acolhidos institucionalmente. Assim, já que a pesquisa se propõe a estudar o contexto de vida das crianças institucionalizadas e, sendo o SCFV um meio de vivência destas, foi incluída no roteiro de entrevista uma questão para que pudessem descrever como veem ou sentem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com relação a própria vida.

Os entrevistados disseram gostar do ambiente dos SCFVs onde são atendidos e o principal motivo é o de que podem realizar atividades variadas como jogar bola, conforme apontam os registros, o S1 diz “Eu gosto” e comenta que vai até o local “Pra aprende”, O S2 diz que “Que nós fazemos um monte de coisa diferente”, o S6 registra que “O Peti¹⁴ é bom. A gente faz atividades, e depois, quando nós chegamos nós vamos ao computador e depois fazemos as atividades e depois vamos lá embaixo jogar bola”.

Os sujeitos S2 e S3 demonstram em suas falas um pesar “Eu gosto, só que os alunos ficam me incomodando. Ficam chamando a gente de órfã.” (S3), “Os piás só ficam brigando com a gente, eu e o meu irmão.” (S2). O que nos marca na fala destes sujeitos é uma questão relacionada ao convívio, que aqui não se deu harmonioso, o trato dos colegas para com eles mostra-se preconceituoso e desagradável. Situações como estas agredem a identidade e o

¹⁴ O S6 usa o nome “Peti” para se referir ao SCFV, isso se deve a uma reordenação recente da política de assistência social em que as crianças e adolescentes que frequentavam o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) passam a ser público prioritário de atendimentos para o SCFV.

desenvolvimento afetivo dos sujeitos desta pesquisa, muitas vezes escapam ao currículo projetado pela instituição, são marcas do movimento humano, da subjetividade de cada um, de uma cultura, no entanto, não se pode deixar que estas cenas de violência se naturalizem.

A escola é o espaço de socialização de saberes, culturas e conhecimentos, é onde passamos boas horas de nossas vidas e vivenciamos experiências. Os entrevistados foram interrogados quanto ao sentimento que tinham com relação à escola, a questão pedia para descrever como viam a escola ou sua importância com relação à própria vida, assim, registramos “Eu gosto. Eu gosto pra aprender ler, escrever, ser alguém na vida.” (S3), o comentário do S4: “Legal, a gente faz bastante coisa legal na escola. A gente brinca, faz educação física, a gente joga handebol.” e, o S7: “A escola eu me sinto bem, eu gosto de estudar.”. Na síntese do S2 a escola serve “Pra aprende”, o S1 tem algumas ressalvas quanto à escola, que serão apresentadas logo mais, mas mesmo assim, quando perguntamos “E de estudar você gosta?”, a resposta foi positiva.

A escola ocupa espaço em nossa memória afetiva, como comenta Kolb-Bernardes (2010, p. 74): “Olhar e reviver os espaços da escola como um lugar da nossa memória afetiva significa reconhecer e reviver os cantos da escola como um caminho profícuo para o resgate dos significados neles imbricados e refletidos com todos aqueles que viveram e vivem nesses espaços.”. Assim percebemos a reflexão do S5 com relação à escola “Eu tenho amigos legais, gosto de brincar com meus amigos, não brigo na escola, não gosto de brigar e os meus melhores amigos dão carinho pra mim e eu dou carinho pra eles. Estudo bem, tiro notas boas às vezes”.

Pode ocorrer, no entanto, que no lugar de uma boa lembrança, a escola deixe marcas não tão positivas como na fala do S1, que ao responder o que pensa sobre a escola diz: “É ruim” e apresenta seus motivos, dizendo: “Os piás só ficam brigando com nós” e, na memória do S6 aparecem constatações sobre os gostos e os des-

gostos, sucessos e fracassos “Às vezes tem atividades melhores outras piores. A outra que eu gosto é português e matemática, o que eu não gosto muito de inglês, fiz a prova e tirei 6. A prova de matemática é bem facinha, de inglês que é ruim, eu não sei quase nada”. O S7 representa uma dualidade de sentimentos com relação à escola: “Ah! Tem horas que eu sinto que está bom, tem horas que me dava vontade sair.”.

De alguma forma os sujeitos demonstram gostar da escola ou do estudo e não podemos deixar de dar atenção as falas que registram sentimentos de não pertencimento ou de aborrecimento com relação ao espaço escolar, seja por um mau relacionamento entre colegas que ocupam o mesmo espaço, seja por não gostar e não ter sucesso em uma ou outra disciplina.

E, por fim, para quem a escola é importante? Conforme a resposta dada pelo S6 “Porque a gente aprende”, fato inegável, o que leva as crianças e adolescentes à escola são motivos variados, agora, algo que não se pode escapar estando nela é de aprender. Aprender algo, não necessariamente conteúdos, mas aprendizagens variadas que transformam os seres e os projetam na sociedade.

Desta forma a escola tem potencial de promover muito além do acolhimento das crianças e adolescentes, de orientá-los e prepará-los para a vida. Mais especificamente, preparar os adolescentes para o mercado de trabalho, oferecer-lhes informações sobre cuidados com o corpo e sobre o desenvolvimento da sexualidade, ajudá-los a projetar ideais para o futuro e mostrar-lhes possibilidades para prosseguir com os estudos.

O adolescente necessita de alguém em quem se espelhar, é o mostra um estudo desenvolvido por Coutinho e Rocha. A pesquisa destes autores discute o papel da psicanálise no trabalho com grupos de adolescentes, comentam que existe a transferência do adolescente ao analista “[...] que oscila entre ocupar o lugar de outro a quem ele está alienado (ex. professor, pai, mãe).” (2007, p. 75), o mesmo acontece as crianças e adolescentes institucionalizadas,

este encontro no Outro, a possibilidade de carregar o Outro de sentidos e significados “[...] com quem ele pode e deve se posicionar de maneira singular, apropriando-se daquilo que justamente o constitui.” (2007, p. 75).

Os ambientes acolhedores, casa de acolhimento institucional, a escola, o SCFV, se configuram em locais com potencial para promover a resiliência e o fortalecimento da autonomia naqueles que passam pela situação de desvinculo familiar, para compreender em que níveis o ambiente poderá contribuir para a promoção de resiliência, buscamos os estudos de Libório (2010) que se deu ao trabalho de compreender os estudos do canadense Michael Ungar.

Libório e Ungar (2010, p. 478) em um artigo onde apresentam a construção social do conceito de resiliência e as implicações nas práticas com adolescentes em situação de risco, explicitam o conceito de resiliência oculta ou “*hidden resilience*”, (termo original construído pelo autor canadense Michael Ungar), apontam a existência da abordagem ecológica que considera o risco e a resiliência como termos correlacionados, de acordo com estes autores “No paradigma ecológico, resiliência tem sido definida basicamente como saúde apesar de adversidades”, este paradigma se encontra atrelado à concepção construcionista defendida por Ungar que define resiliência como “[...] o resultado de negociações entre indivíduos e seus ambientes por recursos que os definem como saudáveis em meio a condições coletivamente vistas como adversas.” (UNGAR, 2004, p. 342).

Na proposta pós-moderna de Ungar, “[...] os indivíduos e discursos sociais nos quais participam, moldam negociações que determinarão se um fator de proteção num nível ou no outro (por exemplo: um relacionamento interpessoal específico, uma interação comunitária ou prática cultural) promoverão resiliência.”. Percebemos nesta concepção o importante papel do meio, posto aqui como potenciador ou promotor de resiliência.

Para o autor existem fatores de proteção e estes podem influenciar no desenvolvimento da resiliência conforme o significado que a pessoa dá a estes fatores, Libório e Ungar (2010, p. 478-479), apontam:

[...] que os processos de navegação das crianças e adolescentes em direção a recursos protetivos dependerá da qualidade dos recursos que têm maior relevância para eles, bem como da capacidade de negociação com aqueles que fornecem os recursos aos quais as crianças e adolescentes percebem que são necessários para seu bem-estar. Retomamos como exemplo, contextos sociais e culturais nos quais o processo de escolarização não é significativo para crianças e adolescentes. Nessa situação, a inserção mais precoce em atividades de aprendizado associados com os negócios de sua família ou a participação em ritos de passagem apropriados a sua idade, que marcam a transição para a vida adulta, poderão ser mais reconhecidos como caminhos em direção à resiliência do que a frequência escolar.

À luz de nossos estudos, entendemos que os autores apontam para o reconhecimento dos fatores que tem potencial para construção da resiliência para cada ser, estes fatores se alteram de pessoa para pessoa, um mesmo contexto pode representar níveis protetivos (ou potencial para construção da resiliência) diferenciados para cada ser inserido nele.

Considerações finais

A maioria dos entrevistados elucidou uma visão de família, de acordo com princípios morais e legais de afeto, cuidado e proteção. Impera, então, o sentimento, por menor que fosse a relação afetuosa que estas crianças e adolescentes tinham em suas antigas casas, ainda assim, é importante para elas. Assim, registramos que emocionalmente as crianças e adolescentes ainda sentem vínculo com suas famílias originais, Gomes e Pereira (p. 359) registram:

O estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o *locus* para a concretização desta experiência. A confiança que o indivíduo tem de que pode estar no mundo e estar bem entre os outros lhe é transmitida pela sua aceitação dentro do grupo familiar. O sentir-se pertencente a um grupo, no caso, à família, possibilita-lhe no decorrer de sua vida pertencer a outros grupos.

A posteriori, consideremos a situação das crianças e adolescentes sujeitos desta pesquisa, que estão encarando o desvinculo físico com relação à família e, para alguns, também emocional, estes indivíduos estão construindo um processo que vai da dependência para a independência, para Winnicott (1983, p. 80), “A independência nunca é absoluta. O indivíduo normal não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer serem o indivíduo e o ambiente interdependentes.”.

A situação de acolhimento institucional é vista em duas faces distintas, de um lado ela é uma medida protetiva e necessária em casos onde a família não pode garantir a proteção de seus filhos, de outro lado, esta situação pode ser vista como contraditório ao direito básico das crianças e adolescentes de conviver com a família. Ainda, importante colocar um sentimento instalado em meio a esta situação, o sentimento de dúvida, por que estando na casa acolhedora não se sabe se voltarão para a família, se ficarão na instituição até a maior idade, ou se serão adotados.

A resiliência é um processo psicológico construído, desenvolvido e praticado por todos os seres diariamente, na pesquisa observamos este processo junto ao contexto das crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar e analisamos o potencial que os ambientes acolhedores, a instituição de acolhimento, a escola e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tem como promotores de resiliência. Em resumo, cada criança cria vínculos com esses novos contextos onde são inseridos e as experi-

ências cotidianas somadas às capacidades psicológicas se configurarão em potencial para a construção da resiliência, possibilitando a estes indivíduos adaptarem-se em novos ambientes e conviverem com novas pessoas, além disso, de fazerem planos para o futuro.

Os ambientes acolhedores são espaços de convívio social e de reconstrução dos laços e representações, de novas adaptações, são seres em “situação”, como aponta Freire (1983, p. 119): “Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam.”. Os adultos que passam a conviver com as crianças e adolescentes podem ser suas novas referências na vida, podem orientar, ensinar valores.

O ser humano é, então, além de biológico, um ser social e histórico, que se constrói no meio, interage e aprende na alteridade, como comenta Coutinho e Rocha (2007, p. 75): há um “[...] fato humano de que somos necessariamente alienados ao Outro (simbólico), mas podemos tirar conseqüências absolutamente singulares desta alienação e assim nos servir dela.”. Este excerto nos remete à importância que tem os adultos com quem convivem os sujeitos desta pesquisa, seja na escola, no SCFV ou na instituição acolhedora.

Kolb-Bernardes (2010, p. 74) nos convida em sua pesquisa a pensar na escola “[...] como um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas; um lugar do afeto, da memória, de compartilhar a história de vida de cada um.”. No ambiente escolar se cria uma memória afetiva com coisas e as pessoas que lá nos rodeia diariamente.

A autora (2010, p. 81) conclui ao término da pesquisa “Essa experiência me revelou como é importante ouvir e se sentir ouvida na escola. Falar de nós mesmos cria um vínculo para aquele que fala e também para aquele que escuta [...]”. O diálogo na escola é libertador, como registrado por Freire (1983, p. 94): “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo.”.

O que será dos poucos sonhos que ainda restam no íntimo destes seres se a escola não for capaz de alimentá-los?

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, 16 de julho de 1990. Índice elaborado pela Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares, gestão 2012/2014.

COSTA, Ilenolzídio da. O sujeito, os contextos e a abordagem psicossocial no uso de drogas. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias**. 6. ed. Brasília, DF: SENAD/MJ/NUTE-UFSC, 2014. p. 46-65.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ROCHA, Ana Paula Rongel. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 19, n.2, p. 71 – 85, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

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

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde coletiva**. Universidade Federal do Ceará. 2005. p. 357-363. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a06.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

LADVOCAT, Cynthia. Famílias com crianças e adolescentes em situação de risco. In.: _____. OSORIO, Luiz Carlos; DO VALLE, Elizabeth Pascual; (Org.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 39 –50. v. 2.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; UNGAR, Michael. Resiliência Oculta: A construção Social do Conceito e suas Implicações para Práticas Profissionais junto a Adolescentes em Situação de Risco. **Psicologia: reflexão crítica**, p. 476 – 484, 2010.

MARTINS, Heloísa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: USP, v. 30, n. 2, p. 289-300. maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Metodologia_Qualitativa_de_Pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OSORIO, Luiz Carlos. Novos rumos da família na contemporaneidade. In.: _____. OSORIO, Luiz Carlos; DO VALLE, Elizabeth Pascual; (Org.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 17 – 26. v. 2.

POLETTTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 241-250, set./dez.2004.

SOUZA, Adriana Lenira Fornari de et al. A família como núcleo socializador. In.: _____. ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Mediação de conflitos e família: uma visão psicossocial da Intervenção no judiciário**. Recife: Ed. UFPE, 2002. p. 29-41.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

Recebido em: 23.12.2015

Aceito em: 19.06.2017

Ações afirmativas e imprensa no Brasil: um estudo a partir da revista *Veja*

RENATO NÉSIO SUTTANA

Pós-doutor em Literatura pela Universidad de Buenos Aires (UBA), doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Graduado em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Professor adjunto da Faculdade de Comunicação, Letras e Artes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando na graduação e na pós-graduação.
Email: renatosuttana@ufgd.edu.br

CLEYTON PEREIRA LUTZ

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (2007), e em História (2009) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). Jornalista no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. Email: cleyton.lutz@ifms.edu.br

RESUMO

As ações afirmativas para o ingresso no ensino superior público brasileiro têm sido adotadas pelas nossas universidades desde 2002. De lá para cá a adesão das instituições estaduais e federais a tais políticas aumentou ano a ano, tendo como importante marco a criação da Lei de Cotas, há quatro anos. Dessa forma, o presente trabalho visa analisar o modo como a revista semanal *Veja*, publicação do gênero mais antiga em circulação e de maior tiragem no país, trata as ações afirmativas em suas edições publicadas entre 2008 e 2012. Para isso nos valem da análise de conteúdo da publicação, através da identificação da frequência com que o tema é tratado, em que tipos de gêneros jornalísticos é abordado, qual a posição apresentada pelos textos e os argumentos utilizados; e da observação de aspectos referentes ao tratamento jornalístico por parte da revista, como o uso de fontes e citações, instrumentos de persuasão e associação a imagens, em três reportagens especialmente selecionadas para esse fim. A partir dessa proposta, podemos perceber a orientação dada pela publicação ao tema, em contraponto com as especificidades do jornalismo praticado nas revistas impressas.

Palavras-chave: Cotas. Mídia. Ensino Superior. Editora Abril. Inclusão social.

Affirmative action and press in Brazil: a study from Veja weekly

ABSTRACT

*Affirmative actions for entry into Brazilian public higher education have been adopted by our universities since 2002. Since then, the adherence of state and federal institutions to these policies has increased year by year, with the creation of the Quota Law, four years ago. Thus, the present work aims to analyze how the weekly *Veja* magazine, the oldest publication in circulation and the largest circulation in the country, deals with affirmative actions in its published editions between 2008 and 2012. For this we use the Analysis of Content of the publication, by identifying the frequency with which the topic is treated, in what types of journalistic genres it is approached, the position presented by the texts and the arguments used; and the observation of aspects related to journalistic treatment by the journal, such as the use of sources and citations, instruments of persuasion and association with images, in three specially selected articles for this purpose. From this proposal, we can perceive the orientation given by the publication to the theme, in counterpoint with the specificities of the journalism practiced in the printed magazines.*

Keywords: *Quotas. Media. Higher education. Editora Abril. Social inclusion.*

Introdução

As ações afirmativas para o ingresso no ensino superior público, cuja maior expressão é a política de cotas, tiveram como importante marco a criação recente da lei n. 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ciência e tecnologia.

Essa lei garante a reserva de metade das vagas a estudantes egressos do ensino médio público, estando as vagas divididas entre aqueles com renda domiciliar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, pretos, pardos e indígenas. Vale lembrar que mesmo antes da lei, 71 universidades públicas já utilizavam algum tipo de ação afirmativa para ingresso de estudantes em seus cursos de graduação (FERES JR., et al., 2011).

Desde o começo da utilização das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior, em 2002, a expansão se verificou de ano a ano. E, junto com ela se intensificou o debate sobre o tema. A adoção das ações afirmativas pelas universidades brasileiras tem mobilizado opiniões nos meios acadêmico, jurídico, midiático e político, gerando um debate muitas vezes acalorado que reúne jornalistas, formadores de opinião, intelectuais, juristas, políticos e ativistas dos movimentos sociais, e agregando opiniões e argumentos diversos.

Situada dentro do sistema de mídia, a imprensa se constitui em um espaço importante para a compreensão do debate, ao permitir a manifestação das vozes envolvidas. Mas, conforme observa Traquina (2004), isso nem sempre acontece de maneira equilibrada e respeitando os valores e normas da prática jornalística, tais como liberdade, independência, credibilidade, verdade e objetividade.

Em um país marcado pela desigualdade e exclusão social, como é o Brasil, as ações afirmativas estão voltadas a públicos excluídos e discriminados historicamente. Podem englobar diferentes setores, como alocação de empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e programas de admissão e permanência no ensino superior. Algumas políticas podem utilizar cotas numéricas, enquanto outras são mais flexíveis. Muitas partem de ações voluntárias, obrigatórias ou mistas; programas governamentais ou privados; leis ou agências de fomento e regulação, etc. (ZONINSEIN; FERES JR., 2006).

As ações afirmativas podem ser promovidas pelos Governos Federal e Estadual, poderes locais, empregadores privados e escolas, de maneira descentralizada e voluntária, ou são regidas por lei. Com relação a sua utilização no ensino superior, Silvério (2003, p. 63) afirma:

No primeiro caso, o alvo foi o combate às discriminações de qualquer espécie que se antepunham ao desenvolvimento profissional e à conquista de um emprego. No se-

gundo caso, o objetivo foi criar uma condição especial de acesso às universidades, a partir do reconhecimento dos impedimentos legais e extralegais que persistiam, por meio de compensações para que os grupos minoritários pudessem alcançar posições estratégicas na estrutura ocupacional e nos cargos de decisão política.

Fundamentada em três argumentos principais – reparação, justiça social e diversidade (FERES JR., 2008), a adoção das ações afirmativas nas universidades públicas assume três formas principais. As cotas constituem, amplamente, a modalidade mais conhecida, entretanto existem ainda outras duas que devem ser mencionadas: o sistema de bonificação e o acréscimo de vagas. O público beneficiado pelas ações afirmativas no ensino superior é amplo, podendo englobar professores da rede pública, quilombolas, acadêmicos de licenciatura indígena, filhos de policiais ou bombeiros mortos ou incapacitados em serviço, membros de família de baixa renda, deficientes, indígenas, pretos, pardos e estudantes egressos de escolas públicas.

No Brasil, as cotas são o formato mais popular. Através desse sistema é estabelecido um determinado número ou percentual a ser ocupado em uma área específica por grupos(s) definido(s) previamente, fato que pode ocorrer de maneira proporcional e de forma mais ou mesmo flexível (MOEHLECKE, 2002).

Tomadas muitas vezes como sinônimo de ação afirmativa, as cotas ganharam visibilidade no Brasil devido a sua utilização para o ingresso no ensino superior público. Apesar de não ser a única modalidade, as cotas hoje é, de longe, a modalidade mais utilizada para esse fim, dando nome, inclusive, à lei sancionada em 2012. Trata-se também da modalidade que gera mais debate público.

Ao considerarmos a imprensa como espaço privilegiado para a divulgação de informações em termos de amplitude e repercussão, selecionando os temas a serem abordados e organizando a agenda pública, é importante analisarmos de que maneira as ações

afirmativas são tratadas pela imprensa brasileira, reconhecida aqui como o conjunto de produtos jornalísticos que agrega programas de rádio e televisão, portais de internet, jornais e revistas de grande circulação.

Como objeto de análise, escolhemos a revista semanal *Veja*. Mais antiga do gênero em atividade no país, tendo surgido em 1968, hoje o semanário possui a maior circulação em todo o segmento, com tiragem de 1,1 milhão de exemplares semanais, possuindo em torno de 900 mil assinaturas, de acordo com o Índice de Verificação de Circulação (IVC). A publicação estima ter ainda um alcance 17 milhões de pessoas por semana, entre a edição impressa e as plataformas digitais, como site, edição digital, aplicativo de notícias para celular e *Twitter*. De propriedade da Editora Abril, a maior do Brasil no mercado de revistas, *Veja* pode, portanto, ser considerada um veículo de comunicação significativo no país para entendermos o modo como a imprensa brasileira trata uma política inclusiva como as ações afirmativas.

Levando em consideração as características específicas ao jornalismo praticado nas revistas, como a periodicidade diferenciada, a ênfase na análise e interpretação, o foco nas reportagens e o tratamento visual diferenciado, citadas por uma série de autores como Lage (1981), Boas (1996), Nascimento (2002), Scalzo (2006), o objetivo deste trabalho é identificar o tratamento dado pela revista ao tema, a partir de uma breve análise de conteúdo e da observação dos critérios jornalísticos utilizados em algumas reportagens selecionadas previamente. As principais referências para análise são as considerações de Bardin (2011) e Sousa (2004-2006).

O estudo se concentra no período que vai de 2008 a 2012, marcado pela grande adesão das universidades brasileiras às ações afirmativas, principalmente nos anos de 2008-2009 (28 instituições públicas passaram a utilizar algum tipo de ação afirmativa) e intensificação do debate sobre o projeto de lei responsável por regulamentar as cotas nas universidades federais.

Aspectos metodológicos

O estudo de *Veja* se pauta nas análises de conteúdo e da utilização de critérios jornalísticos. Através dele foi possível destacar características gerais da revista, tais como a frequência do tema, os gêneros jornalísticos em que é tratado, o posicionamento e os argumentos expressos nos textos, além de aspectos referentes ao uso de fontes e citações e procedimentos de persuasão e associação a imagens, presentes em três reportagens publicadas entre 2009 e 2012.

Sobre análise de conteúdo em especial, vale destacar que está voltada primordialmente a materiais de comunicação (verbal ou não verbal), como cartas, livros, entrevistas, fotografias, filmes, jornais, revistas, cartazes, música, etc.

Bauer (2002) chama a atenção para o fato de que os estudos sobre a mídia têm sido responsáveis por uma revitalização da metodologia. Entre os fatores que contribuem para isso estão a digitalização de arquivos de jornais, emissoras de rádio e televisão, responsáveis por aumentar a oferta de textos disponíveis. Voltada para os meios de comunicação, a análise de conteúdo enfoca cosmovisões, indicadores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos, de maneira comparativa: “A AC [análise de conteúdo] é a pesquisa de opinião pública com outros meios” (BAUER, 2002, p. 192).

A imprensa foi, por sinal, um dos primeiros objetos de estudo da análise de conteúdo:

A partir do princípio do século, durante cerca de quarenta anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. Nesta época o rigor científico invocado é o da medida e o material analisado é essencialmente jornalístico. A Escola de Jornalismo de Columbia dá o pontapé inicial e se multiplicam assim os estudos quantitativos dos jornais. É feito um inventário de rubricas, segue-se a evolução de um órgão de imprensa, mede-se o grau de “sensacionalismo” dos seus artigos, comparam-se os

periódicos rurais e os diários citadinos. (BARDIN, 2011, p. 21).

Desenvolvida, primordialmente, a análise de material textual impresso (BAUER, 2002), a análise de conteúdo é uma importante metodologia no estudo da produção jornalística, objeto deste trabalho.

O tipo de análise utilizada aqui será a temática, obedecendo à classificação proposta por Bardin (2011). Voltada para a contagem de um ou vários temas ou itens de significação, como palavras ou frases, por exemplo, a análise temática de conteúdo é indicada principalmente no caso de mensagens simples e diretas, que é aquele dos textos jornalísticos em questão.

Tendo como tema as “ações afirmativas”, a análise de *Veja* teve como fonte o acervo da publicação, disponibilizado de maneira integral em sua página na internet. Lá estão disponíveis todas as edições da revista desde sua criação, em 1968, até o presente momento. A partir da definição do *corpus* – todas as edições publicadas entre 2008 e 2012, da n. 2.042 de 9 de janeiro de 2008 a n. 2.301 de 26 de dezembro de 2012 –, foi feita a busca no acervo da revista, de acordo com a regra da exaustividade, já que todas as edições no período escolhido foram pesquisadas.

Para a seleção dos textos a serem analisados foi efetuada uma busca no acervo pela presença dos termos “ações afirmativas”, “políticas afirmativas” e “cotas”, sendo descartados, obviamente, os textos em que o termo “cotas” não se refere às políticas de ingresso no ensino superior.

No estudo da revista, a análise de conteúdo serviu principalmente para identificar a frequência do tema no período pesquisado e em que gêneros jornalísticos ele foi tratado, seguindo a divisão baseada entre notícia, entrevista, reportagem, editorial, crônica, fotolegenda, artigo de opinião e colunas de citações.

Também foi verificada a posição expressa nos textos. Essa posição foi identificada a partir dos adjetivos usados para qualificar

as ações afirmativas, tais como, por exemplo, “discriminatórias”, “equivocadas”, “inexpressivas”, “limitadas”, “nefastas”, “racialistas”, “ruinosas”, entre outros, sendo estes exemplos utilizados a título de ilustração, pois foram extraídos dos próprios textos de *Veja*. A partir deles, foi possível definir a posição predominante exibida nos textos, dividida aqui entre contrária, favorável ou neutra. (Neste último caso, trata-se das ocasiões em que as ações afirmativas são apenas mencionadas nos textos.)

Já a definição dos argumentos se baseou na exploração do material e na contribuição dos autores que se dedicam à análise da argumentação utilizada em torno das ações afirmativas, seja no debate público ou na produção acadêmica, como Munanga (2007) e Feres Jr. (2009, 2010).

Com relação aos parâmetros de tratamento jornalístico, foram observados alguns aspectos, com base nas considerações de Sousa (2004, 2006). Um deles foi o uso de fontes para as reportagens e suas respectivas citações, uma vez que “[...] o recurso sistemático a determinadas fontes que dizem o mesmo pode revelar uma determinada tendência editorial [...]” (SOUSA, 2004, p. 86). A auscultação das fontes pode revelar ainda uma ambição polifônica ou, quando são consultados profissionais tidos como especialistas, o objetivo de recorrer a argumentos de autoridade que solidifiquem um determinado discurso.

Outro aspecto importante foram os procedimentos de persuasão. Normalmente eles estão relacionados ao uso de cifras e outras referências que sustentam os argumentos ou fatos relatados. Entre eles, incluem-se a menção às causas dos acontecimentos, o encadeamento entre causas e consequências, o uso de argumentos e conceitos conhecidos, o apelo a aspectos emotivos que gerem identificação no leitor, a ênfase em determinados argumentos e pormenorização de outros, a citação de especialistas que ajudem a sustentar determinados argumentos e a referência hipotética às consequências de certas ideias, evidenciando vantagens e desvantagens.

Também foi observada a associação do texto a imagens, com finalidades estéticas, informativas, expressivas, entre outras. A fotografia, por exemplo, é a principal forma de comunicação não textual empregada no jornalismo impresso. Atuando em complementaridade à linguagem escrita, esse recurso pode ser usado para informar, enfatizar aspectos presentes no texto, atribuir sentido e enquadrar certos acontecimentos, além das funções estéticas.

Além da fotografia, o texto pode estar associado ainda a *cartoons* e infográficos. Os últimos, bastante usuais nas revistas de informação, se caracterizam pela combinação entre elementos textuais e visuais, como tabelas, gráficos, diagramas, mapas, ícones, símbolos, etc., podendo assumir formas tipificadas, explicativas, compostas ou mistas. Tal preocupação diz respeito especialmente às características das reportagens de acordo com o estilo jornalístico adotado pelas revistas de informação.

Análise de conteúdo de Veja

Foram identificados 29 textos, publicados na revista entre 2008 e 2012, que mencionam as ações afirmativas para ingresso no ensino superior público brasileiro. Em oito deles aparecem como tema principal, sendo quatro reportagens e quatro artigos. Nos demais, elas surgem vinculadas a outros temas. As políticas foram abordadas em editoriais, frases da semana, entrevistas, reportagens e artigos de opinião.

O tratamento do tema na revista tem maior incidência no ano de 2012, marcado pelo debate sobre a aprovação da Lei de Cotas, então sancionada. No restante do período o tratamento dado ao tema possui padrão irregular, recebendo maior ênfase em 2009, ano em que ocorreram duas representações judiciais contra as cotas no STF, ambas questionando sua constitucionalidade. Vale destacar ainda que, durante o período, em seis oportunidades, o

debate sobre a lei ou sua constitucionalidade serviu como “gancho jornalístico” para os textos.

Tabela 1 – Tratamento dado ao tema ao longo dos anos (2008-2012)

1

Ano	Número de textos
2008	4
2009	6
2010	2
2011	5
2012	12
Total	29

Fonte: Elaboração própria.

O tema aparece mais em artigos de opinião, seguindo-se as reportagens e entrevistas. As Ações afirmativas ainda estiveram presentes na capa da revista por duas vezes nesse período, e em outras três oportunidades o tema foi tratado nas chamadas feitas na revista impressa para o conteúdo *online* disponível em Veja.com, incluindo as chamadas para a seção “Perguntas & Respostas”, mantida de maneira fixa na página. As ações afirmativas também foram tema das correspondências (cartas ou *e-mails*) enviadas pelos leitores e publicadas em dez edições da revista, sendo que em duas delas estiveram entre os assuntos mais comentados da semana.

Em apenas três oportunidades o tema foi identificado prioritariamente por “ações afirmativas” ou “políticas afirmativas”, em sentido mais amplo. Nas demais, a identificação foi feita pelo termo “cotas”, modalidade mais utilizada para ingresso no ensino superior.

Tabela 2 – Ações afirmativas por gênero em Veja

Seção	Número de textos
Artigo	11
Reportagem	9
Entrevista	6
Editorial	2
Frases	1
Total	29

Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria dos textos apresentou posicionamento predominantemente contrário às ações afirmativas. Em alguns poucos textos não foi emitido um ponto de vista claro sobre o tema, sendo este apenas mencionado; e em número ainda menor foi apresentado um posicionamento favorável.

A definição do posicionamento se baseou nos termos utilizados para qualificar as ações afirmativas, as cotas, o projeto e a lei em capas, chamadas, títulos, linhas-finas, subtítulos, corpo dos textos, legendas e infográficos. Entre os termos usados, pode-se citar “discriminatórias”, “ruinosos”, “populistas”, “nefasta”, “injusta”, “destruidoras”, “confusa”, “infelizes”, “ruim”, “equivocadas”, “ideológicas”, “limitadas”, entre outros.

Tabela 3 – Posicionamento predominante dos textos na revista

Posicionamento	Número de textos
Contrário	21
Favorável	2
Neutro	6
Total	29

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos argumentos contidos nos textos se baseia na exploração do material, levando em consideração, além dos ter-

mos utilizados para qualificar as ações afirmativas, a presença de palavras-chave, como *educação básica*, *ensino superior*, *discriminação*, *mérito*, *raça*, *racismo* e *racialização* (grifos nossos). A partir dos termos chave, é possível verificar como são organizados os argumentos presentes nos textos e de que maneira eles podem ser divididos. Para efeito de análise, os argumentos foram agrupados em torno de 14 tipos, de acordo as semelhanças existentes entre as ideias centrais de cada um.

Na Tabela 4 estão listados, por ordem de incidência em números absolutos e porcentagens, todos os argumentos utilizados nos 29 textos. Salientamos ainda que pode haver mais de um argumento por texto.

Tabela 4 – Os argumentos em Veja de acordo com a frequência

Argumento sobre as ações afirmativas	Textos	Porcentagem
Intensificam problemas como racismo, discriminação e o preconceito	10	34,5
Desrespeitam o mérito acadêmico	10	34,5
O acesso desigual ao ensino superior se deve ao nível da educação básica	9	31
O conceito de raça, na qual se baseiam as políticas, é questionável	5	17,3
Comprometem a qualidade do ensino superior	5	17,3
Devem possuir unicamente critério socioeconômico	4	13,8
Tendem a provocar a racialização da sociedade brasileira	3	10,3
Exemplos de outros países provam que as cotas não funcionam	2	6,9
São uma estratégia populista e eleitoreira	2	6,9
Desrespeitam a democracia	2	6,9
Exemplos brasileiros mostram resultado pouco efetivo	1	3,4
São uma forma de compensação e reparação	1	3,4
Incentivam a diversidade	1	3,4
São inconstitucionais	1	3,4

Fonte: Elaboração própria.

Análise dos critérios jornalísticos

A partir da posição exibida pela revista e dos argumentos utilizados em torno das ações afirmativas, convém analisarmos o tratamento jornalístico dado ao tema. Para isso destacamos três aspectos principais: o uso de fontes e citações, procedimentos de persuasão e associação dos textos a imagens. Para a análise, foram selecionadas três reportagens sobre o tema, publicadas entre 2009 e 2012. Duas delas utilizam como gancho jornalístico, primeiro, o projeto de lei sobre as cotas nas universidades públicas e, posteriormente, a lei já aprovada, que àquela altura aguardava apenas a sanção da presidenta Dilma Rousseff. A outra se baseia no lançamento de um livro que trata das cotas raciais.

A primeira reportagem foi publicada na edição de 4 de março de 2009. Intitulada “Uma segunda opinião”, a matéria recebeu bastante destaque, sendo mencionada no editorial como uma das três reportagens principais daquela edição.

A matéria ocupa oito páginas e utiliza como gancho a proximidade da votação do projeto de lei sobre as cotas no Senado, fato que ocorreria apenas três anos depois. Afirma também que o projeto já teria sido votado e aprovado na Câmara dos Deputados. A reportagem contextualiza o tema, mencionando ainda o julgamento das representações realizadas juntas ao STF questionando a constitucionalidade das cotas. Entre outras coisas, o projeto de lei é qualificado como “ilógico”, “racista”, “ruinoso” e “confuso”.

A matéria é dividida em seis subtítulos: “o Estado não deve legislar sobre raça”, “definir quem tem direito às vagas com base na cor da pele será fonte de polêmicas infundáveis e justiça irreparáveis”, “as cotas não resolvem as desigualdades sociais”, “o verdadeiro problema da educação brasileira é o ensino básico”, “as cotas ferem o princípio da meritocracia” e “os mesmos problemas se repetem nos países onde as ações afirmativas foram adotadas”.

A reportagem reúne grande parte dos argumentos usados pela revista ao longo do período analisado, como os de que cotas desrespeitam o mérito, são inconstitucionais e prejudicam a qualidade do ensino superior brasileiro. O texto também destaca a experiência de outros países para questionar as políticas, critica o conceito de raça utilizado e afirma que o acesso desigual no ensino superior se dá em virtude dos problemas do nosso ensino fundamental. Alguns desses argumentos aparecem agrupados em sequência, como no trecho:

Se ele for aprovado [projeto de lei que propõe as cotas no ensino superior federal], metade dos calouros terá acesso à universidade usando como passaporte de entrada o vago e cientificamente desacreditado conceito de raça. Adeus ao mérito individual. Com ele se despedem também a produção de conhecimento e o avanço acadêmico. Deve haver formas menos destruidoras de reparar injustiças históricas (n. 2.102, p. 67).

A reportagem utiliza como fontes membros do movimento negro contrários às cotas – que não são devidamente identificados nas fotos utilizadas na matéria (a identificação só viria a ocorrer na edição seguinte através de uma “errata”) –, além de pesquisadores notoriamente contrários às ações afirmativas, como Demétrio Magnoli e Yvonne Maggie. Nenhum ativista dos movimentos negros favorável às cotas foi consultado para a reportagem. O mesmo vale para os pesquisadores que em seus trabalhos acadêmicos se manifestem de maneira favorável às ações afirmativas.

Figura 1 – Reportagem da edição n. 2.102



Fonte: Acervo Digital Veja.

Uma das fontes, a antropóloga Yvonne Maggie – notória pela sua oposição às ações afirmativas, tendo defendido seu ponto de vista, inclusive, em jornais de grande circulação através de artigos de opinião, sempre baseada na crítica ao critério racial – reforça seu posicionamento afirmando: “A luta contra o racismo consiste em destruir essa identidade racial – e não em reforçá-la.” (n. 2.102, p. 69).

Além das fontes já citadas, é recorrente o uso de profissionais tidos como especialistas, caso do matemático Renato Pedrosa, que afirma que os cotistas têm rendimento inferior nos processos seletivos e ao longo dos cursos, do historiador José Góes, que discorda da ideia de reparação através de episódios relacionados ao nosso passado colonial, e da antropóloga Eunice Durham, que atribui o acesso desigual ao ensino superior à deficiência de qualidade da educação básica pública.

A matéria também apela a um personagem, o estudante gaúcho Getúlio Ost, para justificar o quanto as cotas podem ser prejudiciais ao mérito, um dos principais argumentos utilizados pela

ARTIGOS

revista. Segundo a reportagem, o estudante teria ficado em 65º em um vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas teria perdido a vaga para um cotista. No texto não é explicado para que tipo de cotista o candidato teria perdido a vaga, se para estudante de escola pública, negro ou indígena, nem tampouco o curso para o qual ele havia prestado o processo seletivo. Mesmo sem esses dados, importantes para entendermos o contexto da informação, Ost é colocado como uma vítima das ações afirmativas: “Consegui uma boa nota no vestibular, mas meu esforço não valeu de nada.” (n.2.102, p. 73).

Outra preocupação é rebater os argumentos a favor das cotas. Para isso a reportagem se utiliza de um infográfico, intitulado “O discurso dos defensores”. Esse gráfico se divide em duas partes: “o que dizem os defensores das cotas”, com algumas teses sobre as políticas, e “comentário”, com as respectivas refutações, logo abaixo. Através desse recurso, a revista expõe seus argumentos de maneira didática e objetiva, para facilitar o entendimento dos leitores. Entre as afirmações feitas estão as de que as cotas configuram um racismo institucionalizado e estigmatizam o público que delas se beneficia.

Figura 2 – Infográfico da edição n. 2.102

O que dizem os defensores das cotas	O sistema ajudaria a reparar uma dívida com os negros pelo longo período de escravidão	O Brasil é um país racista – e os negros, menos escolarizados e mais pobres por causa disso, precisam de um empurrão	Aumentar o número de negros com diploma de ensino superior teria um efeito simbólico na diminuição da discriminação	A diversidade contribuirá para a melhoria do ensino superior	A experiência brasileira está dando certo – sem nenhuma sina de que comprometa o nível das universidades
Comentário	O raciocínio é capcioso. Quem recebe a “reparação” não são aqueles que concretamente foram feridos pela escravidão – mas um grupo de pessoas definidas pelo impreciso conceito de raça, que vem inclusive sendo questionado pela ciência	As desigualdades sociais entre brancos e negros de fato existem, tal como o preconceito. O que não existe é racismo institucionalizado. Depois da abolição, em 1888, o Brasil nunca criou barreiras legais em função da cor da pele, ao contrário de outros países	Pode ser, mas provavelmente não por meio das cotas. A experiência mostra que o sistema não confere prestígio aos negros, mas, sim, os estigmatiza como um grupo menos capaz de avançar por mérito próprio	O conceito de diversidade no projeto é bastante limitado. Toda a variedade sociocultural brasileira se resume a negros, pardos e índios. Ao contrário do que acontece em outros países, a biografia e os talentos individuais dos candidatos não são levados em conta	Embora alguns estudos revelem resultados positivos, não houve tempo suficiente para uma avaliação mais científica sobre o impacto das cotas no Brasil. Em países onde elas foram implantadas há mais tempo, a experiência não foi bem-sucedida

Fonte: Acervo Digital Veja.

Centrando suas críticas especialmente nas cotas raciais, o texto aponta as consequências de sua adoção. Comparando a co-

missão de verificação da UnB, chamada de “tribunal racial”, com procedimentos adotados na Alemanha nazista, a reportagem afirma que as cotas poderão levar a um regime de segregação racial, como os que aconteceram na África do Sul e em algumas regiões dos Estados Unidos: “Impor cotas raciais por lei pode ir contra o bom senso e contra a realidade brasileira, acirrando divisões apenas embrionárias na sociedade.” (n.2.102, p. 69).

O tema voltou a receber destaque na edição de 2 de setembro de 2009, com a reportagem, intitulada “Queremos dividir o Brasil como na foto?”. Ela apareceu na capa de edição, onde as cotas foram caracterizadas como “uma forma de racismo”.

Ocupando sete páginas, a reportagem usa como gancho o lançamento do livro *Uma gota de sangue – história do pensamento racial*, escrito por Demétrio Magnoli, fonte mais consultada por *Veja* para as matérias sobre as cotas. A foto em questão, que abre a matéria, mostra a divisão entre negros e brancos simbolizada pelo acesso a bebedouros públicos nos Estados Unidos.

Figura 3 – Capa da edição n. 2.128 (destaque nosso)



Fonte: Acervo Digital Veja.

O livro é a base da reportagem, sendo descrito logo no começo da matéria como “uma dessas obras ambiciosas, raras no Brasil, que partem de um esforço de pesquisa histórica monumental para elucidar um tema da atualidade” (n. 2.128, p. 88). O tema em questão são as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.

Os principais argumentos apresentados contra as cotas raciais são os de que elas intensificam o racismo e a discriminação, se baseiam em um conceito questionável de raça e podem provocar a racialização da sociedade brasileira. O conteúdo da reportagem se utiliza do livro, sendo apresentada ainda uma entrevista com Magnoli ao término da matéria. Utilizam-se também dados e afirmações feitas por outros especialistas. O objetivo é fundamentar o ponto de vista da publicação, que traz críticas severas às cotas raciais e apresenta suas possíveis consequências para a sociedade brasileira.

Uma das ideias defendidas é a de que o Brasil é um país mestiço por excelência, sendo impossível definir quem é negro ou branco. Para justificar isso, a reportagem usa um infográfico (página seguinte), baseado em um estudo realizado pelo geneticista Sérgio Pena. A intenção é comprovar, utilizando o critério de cientificidade, para tornar seu argumento mais crível, que é impossível distinguir a raça dos brasileiros a partir da herança genética, já que em geral a população combina os genes africano, ameríndio e europeu. O infográfico traz a porcentagem de genes da população de acordo com as regiões do país.

Figura 4 – Reportagem da edição n. 2.128



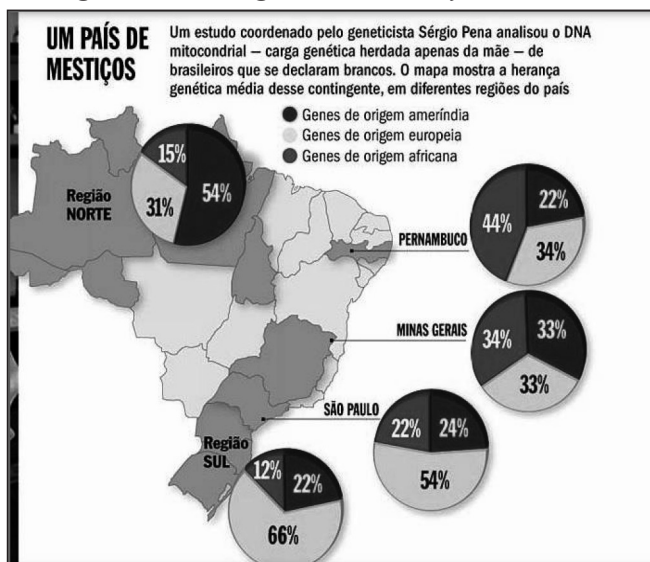
Fonte: Acervo Digital Veja.

A matéria também recorre à comparação entre duas personagens: a bióloga Mariana da Silva e a veterinária Sabbyne Régis. Ambas concorreram a uma bolsa para estudos no exterior, oferecida pelo governo brasileiro, sendo que apenas a primeira foi contemplada. Segundo a reportagem, Mariana afirmou ter sido vítima de preconceito por ser negra, enquanto Sabbyne não relatou qualquer constrangimento sofrido por causa do racismo ou da discriminação. Isso fez com que apenas a primeira fosse selecionada. Percebe-se dessa forma o destaque dado ao benefício conseguido pela personagem considerada uma vítima do racismo no país, sendo a raça entendida enquanto ideologia: “o edital para o programa não faz segredo sobre os critérios ideológicos da seleção, ‘a experiência como negro’ do candidato está no topo da lista de prioridades” (n. 2.102, p. 91).

A reportagem dá ênfase às consequências de políticas que utilizam critérios raciais, tendo as cotas como principal exemplo. Entre elas estão a segregação racial e graves conflitos sociais:

Uma *Gota de Sangue* alerta para o que ocorre quando um estado se mete a catalogar a população segundo critérios raciais com o objetivo, de a partir deles, elaborar políticas públicas: pouco a pouco os próprios cidadãos passam a acreditar naquela divisão e se veem obrigados a defender interesses de gueto. Isso cria conflitos políticos e rancor, inclusive nas situações em que as leis tentam beneficiar um grupo antes segregado (n.2.102, p. 91.).

Figura 5 – Infográfico da edição n. 2.128



Fonte: Acervo Digital Veja.

Utilizando Adolf Hitler como exemplo de defensor de políticas racialistas, o que a revista afirma ser o caso das cotas raciais, a reportagem associa as cotas à criação de um racismo de massas no Brasil. Isso leva Magnoli a prever que por aqui pode acontecer o mesmo que em Ruanda, país africano marcado pelo maior genocídio ocorrido nos anos 1990:

Em Ruanda, pagou-se o preço de um genocídio. Posteriormente, o estado ruandês decidiu proibir a classificação racial da população. Se o Brasil insistir nas políticas

raciais e elas se tornarem enraizadas, coisa que ainda não ocorreu, a sociedade vai pagar um preço alto, difícil de prever. (n.2.102, p. 91, p. 93).

De maneira geral, o tratamento jornalístico dado ao tema segue o mesmo padrão da reportagem anterior. Repetem-se os argumentos fundamentados em dados, opiniões e imagens para criticar as políticas afirmativas de caráter racial.

A terceira e última reportagem aqui analisada se encontra na edição publicada em 29 de agosto de 2012. A matéria, que foi destacada na capa da edição, recebeu um editorial inteiro, única vez em que isso ocorreu no período. Na capa é feita menção à Lei de Cotas, aprovada naquele mês.

Figura 6 – Capa da edição n. 2.284 (destaque nosso)



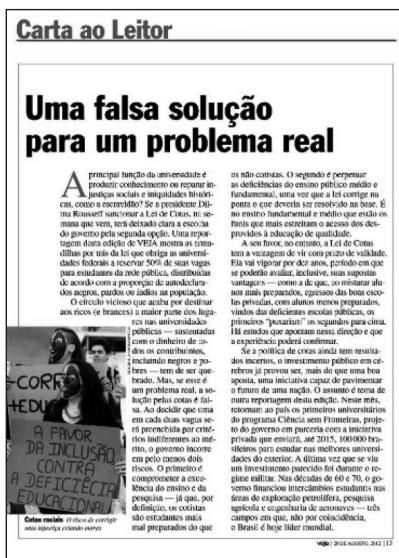
Fonte: Acervo Digital Veja.

O editorial repete a posição de *Veja* sobre o tema. No texto são utilizados os argumentos de que as cotas desrespeitam o mérito, comprometem a qualidade do ensino superior brasileiro e que o acesso desigual aos cursos de graduação se deve às carências

do ensino básico público. Ao falar sobre a lei, a revista ignora o critério socioeconômico, referente à reserva de vagas a estudantes egressos de escolas públicas e de baixa renda, destacado logo no primeiro artigo da Lei de Cotas, para enfatizar mais uma vez a reserva de caráter racial. No texto é reconhecido o problema do acesso desigual ao ensino superior público no Brasil, sendo este “um problema real”, mas é negado que cotas sejam a melhor maneira de resolver esse problema, constituindo “uma falsa solução”.

A reportagem de seis páginas está dividida em duas partes: “O grande erro das cotas” e “Em busca do melhor”. O gancho para a matéria foi a aprovação do projeto de lei, que aguardava apenas o sancionamento da presidenta Dilma Rousseff para entrar em vigor, fato que ocorreu coincidentemente no dia da publicação da revista. O pedido de vetos à lei é feito logo no início do texto: “Caso receba a sanção presidencial sem vetos importantes, como tudo indica que ocorrerá, uma em cada duas vagas nas universidades federais passará a ser preenchida por critérios que desprezam o mérito.” (n. 2.284, p. 71).

Figura 7 – Editorial da edição n. 2.284



Fonte: Acervo Digital Veja.

São repetidos os argumentos de que as cotas desprezam o mérito, acarretam na queda da qualidade do ensino superior e que o acesso desigual aos cursos de graduação no Brasil se deve ao nível do ensino público, usados em outras oportunidades. A eles são acrescentados outros dois: o de que as cotas são uma iniciativa populista e eleitoreira e o de que o exemplo de outros países comprova a ineficiência das cotas raciais.

Ao contrário das outras reportagens, esta recorre pouco a fontes e citações, utilizando apenas duas breves em todo o texto, sendo uma de um articulista da própria revista, Claudio Castro, e a outra, mais uma vez, de Demétrio Magnoli.

A matéria busca destacar o quanto as cotas são prejudiciais aos estudantes vindos das instituições privadas de ensino. Isso pode ser verificado na abertura da reportagem com uma foto que mostra estudantes de escolas particulares protestando contra as cotas e descritos como “os prejudicados”. Além dela há ainda um infográfico que traça “o caminho da educação no Brasil”, associando os alunos das escolas particulares às universidades públicas. Mas, com a nova lei, “os que estudam nas melhores escolas”, os discentes das escolas privadas, passam a concorrer com “alunos menos preparados”, estudantes oriundos do ensino público, comprometendo a qualidade do ensino.

Figura 8 – Reportagem da edição n. 2.284



Fonte: Acervo Digital Veja.

Também existe a preocupação de rejeitar as cotas raciais no Brasil a partir da experiência estadunidense. Para isso é mencionado “um vasto conjunto de pesquisas e estudos”, não sendo especificado por quem, quando ou onde foram produzidas tais pesquisas. Com base nelas são elaborados quatro tópicos sobre as ações afirmativas no país, cujos resultados apontam para uma “paisagem controversa”, já que “meio século depois as ações afirmativas estão em um impasse: os resultados são muito modestos e, portanto, há que se encontrar algo melhor” (2.284, p. 75).

A reportagem destaca uma série de prejuízos à educação brasileira caso a lei seja aprovada da maneira como foi enviada à presidenta:

A Lei de Cotas, tal como foi enviada para a sanção de Dilma Rousseff, não é ruim apenas porque põe em risco a produção de conhecimento no país e atropela a democracia. Ela é ruim também porque mascara e força a per-

petuação de um dos problemas mais graves da educação no Brasil: a péssima qualidade das escolas públicas do ensino médio e fundamental (n. 2.284, p. 71).

Uma análise geral da reportagem torna visíveis alguns aspectos. Um deles é a realização de um debate voltado a reforçar os argumentos utilizados no período.

Figura 9 – Infoográfico da edição n. 2.284



Fonte: Acervo Digital Veja.

Considerações finais

Neste artigo é apresentada uma parte de um trabalho mais amplo, dedicado ao estudo de como *Veja* trata as ações afirmativas, não apenas com relação a análise de conteúdo e dos critérios jornalísticos como também do enquadramento dado especificamente às cotas raciais, que permite entendermos se a revista adota ou não uma postura racista em seus textos.

A análise de *Veja* no período entre 2008 e 2012 não pode ser desvinculada de outras pesquisas dedicadas ao estudo da aborda-

gem dada pela imprensa brasileira às ações afirmativas. Entre os órgãos analisados estão jornais, revistas e portais, como Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, O Globo, *Época*, Jornal do Brasil, G1 e UOL.

Partindo disso, não é possível dizer que a postura da revista surpreenda, já que a tendência na grande mídia brasileira é de recusa das ações afirmativas, em especial a política de cotas. Mas no caso específico de *Veja*, vale destacar a maneira sistemática como isso é feito, baseada na repetição de argumentos, em artigos, editoriais e reportagens, na utilização de fontes jornalísticas que reforcem o ponto de vista de publicação e baixa pluralidade de opiniões sobre o tema, haja vista as pesquisas e estudos que têm se multiplicado nos últimos anos, dedicadas a analisar os resultados e o impacto das ações afirmativas.

Outros expedientes também são amplamente usados. Entre eles podemos destacar as comparações com países que possuem formação e estruturas histórico-econômicas completamente diferentes do Brasil, casos de África do Sul, Alemanha e Ruanda; previsões catastróficas que levariam o país ao genocídio gerando caos social; e a confusão em torno dos critérios para aplicação das ações afirmativas nas universidades públicas, já que o primeiro deles é a origem do estudante, escola pública, e não a raça, como a revista leva a crer. Com relação ao último, no entanto, não podemos concluir que se trata de algo intencional ou de desconhecimento dos redatores e editores sobre o tema.

Outro aspecto a ser destacado é a ênfase na recusa veemente às cotas raciais especificamente. Se em alguns momentos a revista chega a admitir as ações afirmativas voltadas a estudantes egressos da rede pública e de baixa renda, as de caráter racial são as mais criticadas, sendo a elas associadas as consequências mais problemáticas para o país.

O comportamento da publicação também serve para questionar a caracterização do jornalismo praticado nas revistas. Tendo a

reportagem como principal texto jornalístico, as revistas tendem a ser apresentar – devido a uma série de fatores, como periodicidade, diagramação, qualidade do papel, relação com o público leitor – como espaço da reportagem em profundidade, voltada à análise e interpretação dos fatos e visando aprofundar o tema em questões e abordá-lo sob vários ângulos.

Tais características, no entanto, podem ser questionadas quando os textos da revista são analisados. Não é possível detectar nenhuma preocupação em propor uma discussão profunda e plural sobre o tema, abrindo espaço para os vários lados da questão. Em vez disso, privilegia-se apenas a crítica insistente às ações afirmativas, recusando-as de diversas formas. Se até mesmo a contribuição dos profissionais tidos como especialistas é previsível e repetitiva, pode-se dizer que as reportagens desprezam os aspectos informativos, interpretativos e analíticos, contribuindo muito pouco para um debate sério, equilibrado, aprofundado e plural sobre o tema.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. rev. ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 189-217.

BOAS, S. V. **O estilo magazine: o texto em revista**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

CARVALHO, J. O grande erro das cotas. **Veja**, São Paulo, SP, ano 44, n. 2.284, p. 70-76, 29 ago. 2012.

FERES JR., J. Ação afirmativa: política e opinião pública. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 38-77, dez. 2008.

_____. Ação afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org.) **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2009. p. 35-53.

_____. Aprendendo com o debate público sobre ação, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro/RJ: PUC-Rio/ Pallas Ed., 2010. p. 157-181.

FERES JR., J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. A. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/11/files_Levantamento_2011C.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Org.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2007. p. 7-22.

NASCIMENTO, C. P. **Jornalismo em revistas no Brasil: um estudo das construções discursivas em Veja e Manchete**. São Paulo, SP: Annablume, 2002.

PEREIRA, C. Uma segunda opinião. **Veja**, São Paulo, SP, ano 41, n. 2.102, p. 66-73, 4 mar. 2009.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

SCHELP, D. Querem dividir o Brasil como na foto? *Veja*, São Paulo, SP, ano 41, n. 2.128, p. 89-94, 2 set. 2009.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. *Perspectivas*, São Paulo, n. 26, p. 59-79, 2003.

SOUSA, J. P. **Introdução à análise do discurso jornalístico impresso**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004.

_____. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. 2. ed. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

TRAQUINA, N. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2001.

UMA falsa solução para um problema real. *Veja*, São Paulo/SP, ano 44, n. 2.284, p. 13, 29 ago. 2012.

ZONINSEIS, J.; FERES JR., J. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: _____. **Ação afirmativa e universidade – experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2006. p. 9-45.

Recebido em: 30.05.2016

Aceito em: 09.02.2017

A formação de professores em exercício na UEMANET: percepções dos alunos do Curso de Pedagogia no polo de Coelho Neto-Maranhão

JONILSON COSTA CORREIA

Universidade Federal do Maranhão- DETUH/ Doutorando em Educação- FAE – Universidade Federal De Minas Gerais. E-mail: angrajonilson@yahoo.com.br

ANA CARLA VALE LAGO

Universidade Estadual do Maranhão – Núcleo de Tecnologias para a Educação à Distância – UEMANET- Especialista em Educação. Mestranda em Educação – IUA. E-mail: anacarla.valelago@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar as percepções dos alunos do Curso de Pedagogia a distância da UEMANET sobre a contribuição deste para a sua formação e prática docente tendo em vista que os participantes da pesquisa também são docentes em escolas dos municípios de Coelho Neto, Duque Bacelar e Buriti, no Maranhão. A metodologia se constituiu de uma análise qualitativa tomando por base o referencial teórico que trata sobre a formação docente de modo geral. Utilizamos para coleta de dados um questionário com pergunta aberta para atingir o objetivo da pesquisa. Os sujeitos envolvidos no estudo foram os discentes do oitavo período do Curso de Pedagogia da UEMANET que atuam como professores. Quanto à concepção que os participantes da pesquisa têm da profissão docente está implícito nas suas falas que, para ser professor, é necessário planejar seu trabalho, conhecer a realidade do mercado de trabalho através do estágio e adquirir conhecimentos teóricos para fundamentar sua vida profissional.

Palavras-chave: UEMANET. Formação de Professores. Educação a Distância.

Teachers' education at UEMANET: perceptions of the Pedagogy students at Coelho Neto Campus, in MA

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the perceptions of students from Pedagogy Course of UEMANET on the contribution of that to their training and teaching practice given that the survey participants are also teachers in schools in the municipalities of Coelho Neto, Duque Bacelar and Buriti Maranhão. The methodology consisted of

a qualitative analysis building on the theoretical framework that deals with teacher training in general. We used for data collection a questionnaire with open-ended question to achieve the aim of the research. The subjects involved in the study were students of the eighth period from Pedagogy Course of UEMANET who act as teachers. As for the design that survey participants have the teaching profession is implied in his speech that to be a teacher, you need to plan your work, know the reality of the labor market across the stage and acquire theoretical knowledge to support their careers.

Keywords: UEMANET. Teacher Training. Distance Education

Introdução

A sociedade contemporânea é caracterizada pela presença de três elementos básicos que são a informação, o conhecimento e a tecnologia. Esta sociedade exige um novo sujeito e um novo tipo de trabalho onde as pessoas devem ser capazes de dominar as tecnologias emergentes.

A educação começa a navegar nesse mundo de transformações radicais, em que o desenvolvimento das tecnologias digitais e a profusão das redes interativas colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, criando um cenário de incertezas.

A formação de professores, hoje, precisa ser compreendida dentro deste contexto como uma oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Desse modo é necessário que o curso de pedagogia tenha um formato mais globalizante, baseada em eixos temáticos, estreitamente articulados com as problemáticas sociais do cotidiano, mas sem deixar de levar em consideração os conteúdos sistematizados, funcionando as disciplinas, neste caso, como substratos científicos para compreensão crítica da realidade e para sua transformação.

Ao vivenciar o século XXI, observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo, e a formação do professor torna-se efetivamente, cada

vez mais importante no processo educacional. O Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE, 2011).

Vale destacar que Philippe Perrenoud (1993, p. 135) consolidou, na educação, como competências o seguinte: “Competências são as capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas.”.

O presente texto aborda a temática sobre a formação de professores em exercício no Curso de Pedagogia a Distância do Núcleo de Tecnologias para a Educação à Distância – UEMANET em três momentos distintos: começa pela apresentação da temática; em seguida descreve sobre a Educação a Distância e sua relação com a formação de professores com base em estudos já realizados sobre este tema; finalmente apontamos as revelações da pesquisa, ou seja, a percepção dos participantes da pesquisa.

Destacamos ainda que assim como outros textos publicados sobre a formação de professores este, também, vem de certa forma rever a compreensão de como estes professores em exercício se formam, bem como tem aplicado o que aprendem na sua prática pedagógica. Nesse sentido, Nunes (2001, p. 27) diz: “[...] o professor em sua trajetória formativa, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.”.

Trazer à tona mais uma a temática sobre a formação docente é sempre um desafio apesar dos inúmeros trabalhos que a discutem, e mais ainda quando se trata de formação de professores a distância, assunto repleto de controvérsias, de opiniões contrárias e a favor da metodologia de ensino a distância.

Notamos a partir desta pesquisa que a Educação a Distância (EaD) por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais tem sua parcela de contribuição para a transformação dos sistemas convencionais de ensino e aprendizagem, ou seja, a experiência acumulada e o saber desenvolvido na EaD podem ajudar a melhorar o ensino presencial.

Nesse sentido, Silva et al. (2012) apontam que não se pode adotar a educação a distância por modismos ou porque ela seja a solução para todos os problemas da educação convencional. Faz-se necessário ter conhecimento da realidade e um planejamento cuidadoso, no sentido de não banalizar o ensino a distância. A maioria dos programas ou projetos brasileiros a distância, implantados no século passado, fracassaram. E tal fracasso ocorreu devido à organização do material impresso que não respeitava as diversidades regionais e estava desvinculado da realidade dos alunos. Pensar em um programa a distância que atendesse todo o território brasileiro seria um engodo, considerando que o Brasil é um país gigantesco e como tal tem suas diferenças regionais.

A UEMA no contexto da Educação a Distância

A UEMA é pioneira em ofertar a educação a distância no Maranhão. Já são 16 anos levando o acesso democrático ao ensino a todos os cantos desse estado, rompendo os limites das ações educacionais presenciais.

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, encontra-se vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SECTEC e goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o art. 272 da Constituição do Estado do Maranhão. Tem como objetivos promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias, inte-

ragindo com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Estado do Maranhão.

A UEMA é uma instituição pioneira na região nordeste a ofertar cursos abertos, além de agir de modo inovador ao lançar plataforma aberta própria. E atinge um público bastante diversificado: pessoas que trabalham com crianças, estudantes, professores e pais que têm filhos com necessidades especiais.

Alinhado a essa perspectiva, identifica-se que a UEMA, percebendo a Educação a Distância como um redimensionamento espaço-temporal e uma forma concreta de democratização do ensino, capaz de romper os limites dos programas especiais presenciais, aprovou através da Resolução n. 73/98 – Cepe/Uema, sob a consultoria da Universidade Federal de Mato Grosso, uma versão de programa de capacitação de docentes na modalidade a distância, chamada Magistério 2001 (SERRA, 2009).

Ainda segundo Serra (2009), na esteira dessa ação, dois anos mais tarde, o Conselho Universitário – Consun, por meio da Resolução n. 239/00, cria o Núcleo de Educação a Distância – Nead, com a responsabilidade legal de conceber, produzir, difundir, gerir e avaliar projetos e experiências inovadoras em educação a distância, tendo como objetivo o atendimento às demandas da sociedade maranhense no que concerne à formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, em nível médio, ensino profissional, ensino superior (graduação e pós-graduação) e formação continuada.

Uma vez institucionalizado um setor específico para a promoção da Educação a Distância, a UEMA obteve através da Portaria n. 2.216, de 11 de outubro de 2001 do Ministério da Educação – MEC, o credenciamento para oferta do curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fato que lhe propiciou a habilitação para oferta de outros cursos superiores dentro desta modalidade e com base nesta concessão, nos anos que se sucederam, a Universidade veio a realizar também proces-

soseletivos para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião e para o Bacharelado em Administração.

Só mais recentemente, em maio de 2008, em função de um reposicionamento estratégico, inaugurou-se um novo ciclo para a Educação a Distância na UEMA, que culminou com a transformação do Nead em um Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet. A nova concepção de Núcleo incorpora-se do esquema de representação social do nome e imagem da Universidade Estadual do Maranhão e traz consigo pelo menos duas alterações significativas (SERRA, 2009).

A primeira, que dá ao Núcleo o papel de articulação e não mais de concepção de projetos e experiências em EaD, cabendo, então, às instâncias acadêmicas dos Centros de Ensino tais proposições. E, uma segunda alteração, que amplia o espectro de atuação do Núcleo para além dos âmbitos da Educação a Distância, incorporando na sua atuação toda e qualquer ação de caráter educacional, independente da sua natureza presencial, à distância ou aberta, que possa ser mediada por algum instrumento tecnológico.

Para o UemaNet (2008) a EaD se mostra uma alternativa factível na luta contra os impactos da exclusão social, à medida que oportuniza acesso democrático ao conhecimento, procura promover um amplo processo de transformações técnico-científicas e de reorientação ético-valorativa da comunidade, em geral, não assistida pelos processos tradicionais de educação formal. Tais propósitos parecem coadunados aos interesses da Uema, declaradamente impelida em buscar o aprimoramento dos investimentos realizados, sendo efetiva na evolução e na acessibilidade de suas ações, focando-as na formação de profissionais que se incluam em um projeto político de transformação da realidade vigente por meio da educação.

Cabe ainda destacar, segundo Serra (2009), que a estrutura de gestão do UemaNet está organizada de forma descentralizada dentro da estrutura multicampi adotada pela Uema, dispondo de

coordenações de pólo locais, distribuídas nos Centros de Estudos Superiores da universidade. Tal estruturação parece possibilitar melhores condições para a operacionalização e o acompanhamento dos cursos em execução.

Cabe aqui ressaltar que a Universidade Estadual do Maranhão ao ofertar cursos na modalidade a distância do estado possibilita a garantia de acesso e condições de aprendizagem a todos os alunos, ampliando assim, as oportunidades de qualificação e capacitação profissional à população que reside nos mais diversos e distantes municípios maranhenses. É importante que o processo de ensino e de aprendizagem se dê em um ambiente de construção, onde a interdisciplinaridade e a contextualização funcionem como alicerces para o seu desenvolvimento.

Formação Docente na Educação a Distância

Para Sommer (2010) a Educação a distância (EaD) é um tema sobre o qual se desenvolvem candentes debates na atualidade. O autor apresenta que de um lado, há um grupo de entusiastas apregoando a necessidade dos processos educativos formais incorporarem as novas tecnologias que temos à disposição, de atualizar os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais.

Do outro, Aldo segundo Sommer (2010), estão aqueles que defendem a impossibilidade de um estudante aprender em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos, enfim divorciado de outros estudantes que almejam e labutam na mesma direção.

É necessário destacar que este debate não fica apenas no âmbito acadêmico, pois é freqüente aparecer nas pautas de discussões na mídia e até mesmo no ambiente doméstico.

Por isso, a fim de compreender a Educação a Distância e sua relação com a formação docente, primeiramente se faz necessário caracterizar o tipo de aprendizagem que o virtual possibilita. Com base no estudo realizado por Barros (2008), podemos afirmar que o tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquele que se inicia pela busca de dados e informações, após ocorre a organização, a análise e a síntese que o usuário realiza.

A aprendizagem no espaço virtual envolve uma série de elementos tais como: tempo, espaço, a linguagem, a interatividade, a facilidade de acesso ao conhecimento e a linguagem audiovisual interativa digital como forma de ambiência de uso da tecnologia (BARROS, 2008).

Um dos desafios a superar na formação a distância, no caso dos professores, talvez esteja relacionado á preparação para lidar com os elementos típicos da EaD, pois se considera que estejam em constante transformação, ou seja, em uma sociedade extremamente complexa e dinâmica.

Kullok (2000) aponta que as transformações sociais, políticas e econômicas são também um desafio, pois tem sido tão acentuadas que os pontos de contato com a realidade são cada vez menores. As informações, segundo o autor, caminham numa velocidade muito grande que mal há tempo de tomar conhecimento de tudo que ocorre no âmbito profissional.

Diante disto, é preciso que os professores se dêem conta de que a mudança é uma exigência deste novo século. Essas mudanças, a nosso ver, não são apenas no sentido de saber operacionalizar as tecnologias e reter as informações, mas sim em conseguir produzir e transformar informações em conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja preparado a entender, refletir e agir dentro desse processo.

Para uma compreensão da formação a distância do professor em exercício é necessário, ainda, considerar o contexto teórico, social e histórico no qual está inserido, bem como sua prática pe-

dagógica. Pois, esta formação não se dá apenas na universidade, mas em múltiplas esferas e é constituída por vários saberes, o que implica reconhecer que não existe um momento estanque de formação, mas que ela vai sendo construída e reconstruída durante toda a trajetória profissional e também pessoal do professor.

A constituição dos saberes docentes [...] é oriunda de fontes diversas, e ainda por reconhecerem a importância da formação pedagógica para o exercício da docência [...], ressaltando, assim, que a docência não se restringe à mera transmissão de conhecimentos e à utilização de técnicas e recursos pedagógicos. Ela vai, além disso, pois se sustenta principalmente no compromisso dos docentes e da instituição na construção permanente do conhecimento. (CORREIA, 2015, p. 122).

Desta forma, Neder in Preti (2005) aponta que a educação a distância aparece como uma destas esferas, isto é, “[...] uma possibilidade de (re) significação paradigmática no contexto do processo de formação de professores.”, por favorecer a interação entre os sujeitos, propiciando o diálogo, a troca, a construção coletiva, na qual o professor em exercício assume um novo papel no processo de ensino e aprendizagem, não somente como aluno de um curso a distância, mas assume juntamente com os pares uma posição de parceria, de sujeito que ressignifica sua prática pedagógica a partir do que aprende no curso de pedagogia. Dessa forma, o professor/aluno é estimulado, instigado a buscar, exigindo assim, um grande comprometimento com a construção do conhecimento.

A EAD, como vimos, pode contribuir para um processo mais flexível e autônomo na formação docente, o que, entretanto, não é suficiente. Tem de ser levado em conta o contexto histórico-cultural em que ocorrem esses processos formativos, para se compreender as limitações e as possibilidades de práticas pedagógicas como colaboradoras no processo de construção do saber fazer e do saber pensar em suas diferentes dimensões.

É válido destacar que, o Estado tem se preocupado em apresentar algumas medidas que levam à formação continuada e, à requalificação dos docentes no Brasil. E, sobre esta perspectiva pública, convém mostrar um trecho do Decreto presidencial n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que trata sobre esta temática:

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. § 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

Com base no que foi proposto pelo Governo Federal, percebemos que, o aperfeiçoamento dos docentes deve efetivar-se através de cursos atualizados que vão além de um “Curso Superior”, necessitando de avanços nos currículos, tendo como resultado a qualidade e eficácia no trabalho docente.

Destarte, o Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMANET, da Universidade Estadual do Maranhão, desenvolve ações que reforçam as políticas públicas em Educação no estado do Maranhão, mediante a formação de profissionais com conhecimentos para atuarem em diversos campos do conhecimento. Neste trabalho, abordamos apenas o curso de Pedagogia a distância do Núcleo de Tecnologias para a Educação à Distância da UEMA.

Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo verificar as percepções dos alunos do Curso de Pedagogia a distância da UEMANET sobre a contribuição do curso para a sua formação e prática docente tendo em vista que os participantes da pesquisa além de serem alunos do curso em sua maioria já trabalham como docentes em escolas dos municípios de Coelho Neto, Duque Bacelar e Buriti.

Este trabalho, metodologicamente, está compreendido em duas fases: no primeiro momento precedemos com o levantamento da literatura teórica sobre a temática, da qual delineamos o objeto analisado. Esta fase da pesquisa foi realizada através de consulta a livros, revistas, artigos, materiais digitalizados, dito em outros termos, uma técnica de documentação indireta que buscou material publicado que versa sobre o assunto.

A leitura da literatura, segundo Goldenberg (2007, p. 79), “[...] é um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar.”.

A segunda fase compreendeu a pesquisa de campo com a finalidade de conseguir mais informações sobre o assunto investigado, que por sua vez, foi dividido em duas etapas: na primeira fizemos uma coleta de dados na qual utilizamos como técnica o questionário cujo propósito foi recolher informações de um determinado grupo de alunos do Curso de Pedagogia da UEMANET no qual foi composto apenas por uma questão que abrange o objetivo proposto.

De acordo com Oliveira (2008, p. 84) define-se questionário como:

Uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. Deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Para análise dos dados coletados utilizamos o modelo qualitativo, que para Alves e Silva (1992) é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo, que tem como foco a fidelidade ao universo da vida cotidiana dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa.

Segundo André (1983) esta abordagem qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliar a compreensão do indivíduo no seu contexto.

A análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade (FERNANDES, 1991).

Para o estudo empírico tomamos o Polo da UAB no município de Coelho Neto no estado do Maranhão onde funciona o Curso de Pedagogia a distância do Núcleo de Tecnologias para Educação a Distância – UEMANET da Universidade Estadual do Maranhão. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos do oitavo período do curso e que atuam como professores em escolas públicas daquela região.

Para identificação dos participantes da pesquisa, adotamos nomes de pedras preciosas e semipreciosas como uma forma de garantir o anonimato das falas destes sujeitos.

Segundo Bogdan e Biklen (2002), as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolha não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno e prejuízo.

Contribuições da pesquisa

A pesquisa foi direcionada para o universo das escolas da rede municipal das cidades de Coelho Neto, Buriti, Duque Bacelar e Afonso Cunha no Maranhão, tendo como público alvo os professores em exercício que estão cursando o oitavo período de Pedagogia do Núcleo de Tecnologias para a Educação à Distância da Universidade Estadual do Maranhão.

Buscando verificar as contribuições deste curso de pedagogia para a formação e a prática docente de professores em exercício aplicou-se um questionário com uma pergunta aberta direcionada ao objetivo do trabalho, isto é, verificar como os participantes percebem a sua formação pedagógica e de que modo esta influencia no seu cotidiano em sala de aula. No total foram participantes desta pesquisa 15 (quinze) alunos de pedagogia que também lecionam na educação infantil e ensino fundamental. Gatti (2005, p. 01) destaca:

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais. Um dos desafios é formar professores para trabalhar com a educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental, até então realizada em nível médio, ou a formação de docentes que se faz a nível superior, em universidades ou em faculdades isoladas, para toda a educação básica.

Em relação aos dados gerais dos professores-alunos participantes da pesquisa a maioria é do sexo feminino (85%), e estão na idade entre os 26 e 50 anos, e os demais são do sexo masculino (15%) com idade entre 25 e 30 anos.

Acrescente-se a este fato do percentual, o que fora revelado no texto de Gatti (2005, p. 01):

[...] a profissão docente se mostrando cada vez menos atraente para os jovens, especialmente pelas condições

salariais e de carreira. Poucos jovens do sexo masculino a escolhem, e, recentemente, jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha e dirigindo-se a outras áreas.

Podemos observar durante a investigação que dentre os professores existem aqueles que estão na docência há bastante tempo e somente agora tiveram a oportunidade de ingresso no curso superior de pedagogia. O tempo de serviço deles varia entre 02 (dois) e 27 (vinte e sete) anos na docência.

Uma contradição em relação ao que diz na da LDBEN n. 9394/1996, art. 62 (BRASIL, 2015):

São criados os Institutos Superiores de Educação, para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (art. 62).

Percebemos então um atraso na formação de alguns destes professores e nessa direção Prates (2012), revela que nos últimos tempos ocorreram vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos está o Plano Nacional de Formação de Professores.

Araújo et al. (2012) relatam que o documento “Referenciais para a Formação de Docentes”, publicado em 1998, foi considerado pelo MEC, no governo FHC, como uma das estratégias de intervenção para que mudanças ocorressem no sistema educacional, elevando o nível de qualidade da educação escolar.

A finalidade dos Referenciais para a Formação de Professores era a de “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. O documento, segundo Araújo et al.(2012), pontua que, por meio dele, se gerassem

[...] reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educa-

tivo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 1999, p. 15).

Este documento, portanto, apresenta um discurso reformador, propondo o modelo da profissionalização fundamentado na formação reflexiva. Em relação à sua estrutura de apresentação, este se constitui de cinco partes e um anexo:

Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais: trata do perfil de professores e comenta o panorama da educação naquele momento, bem como as tendências da formação profissional.

Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação de professores: aponta a natureza da atuação do professor e as bases epistemológicas da proposta. Parte III – Uma proposta de formação profissional de professores: apresenta as competências profissionais que se constituem nas metas da formação docente, as formas de tratamento metodológico dos conteúdos, a organização curricular e a avaliação.

Parte IV – Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores: explicita sugestões para a formulação de currículos e programas de formação docente.

Parte V – Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira: faz a relação entre os dois aspectos.

Anexo: apresenta uma análise da situação dos cursos de formação de professores em nível médio, com base em dados obtidos junto a dezessete estados que atenderam a solicitação do MEC e enviaram suas propostas curriculares, sendo sete completas e dez documentos diferenciados (ementas e projetos de cursos). A partir das informações houve sistematização dos dados. Tal sistematiza-

ção é que compõe o anexo do documento, que está organizado em itens: características gerais da habilitação magistério; perfil dos alunos; formas de elaboração das propostas; contradição entre discurso e encaminhamentos curriculares; componentes curriculares; duração e carga horária e organização curricular. Uma crítica sutil à abordagem disciplinar é feita, apontando como sugestão satisfatória uma proposta que “rompe com as formas convencionais”, introduzindo núcleos temáticos.

O documento incorporou, em seus fundamentos, os pressupostos defendidos pelas perspectivas da epistemologia da prática e tem sido considerado como referência nos cursos de formação de professores (ARAÚJO et al., 2012).

Através de uma pesquisa no site do MEC (2015) é possível dizer que essa política é o resultado de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação-MEC, Instituições Públicas de Educação Superior – IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. A partir de 2007 – com a adesão do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação – se estabeleceu no país um regime de colaboração da União com os estados e municípios, visando assegurar a formação exigida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para todos os professores que atuam na educação básica que determina no artigo 62.

Como falamos a pergunta feita aos sujeitos da pesquisa foi analisada de forma qualitativa, utilizando-se as falas. Visto que, na maioria estas respostas se assemelham apresentamos na análise apenas aquelas mais relevantes no contexto desta pesquisa. A fim de melhorar a compreensão destas vozes ainda procedemos a uma classificação por categorias:

Primeira categoria: importância do curso para a prática pedagógica/docente

A importância do curso de pedagogia tem sido de grande relevância para a minha prática pedagógica. Porque sempre acreditei que par ser professor é fundamental que tenhamos um curso de pedagogia [...]

o curso nos **possibilita desenvolver a nossa prática pedagógica com mais segurança.** (Professora Pérola)

O curso de pedagogia é de suma importância na experiência em sala de aula [...] existem vários tipos de aprendizagem, **isso nos ajuda muito na prática docente.** (Professora Rubi)

O curso de pedagogia é um curso que realmente capacita o professor para a sala de aula. Durante o curso **aprendemos muitas coisas de muita importância para nossa futura prática docente.** (Professora Topázio)

[...] **contribui para** o aprimoramento do conhecimento e saberes úteis para **uma boa prática docente.** (Professora Ágata)

A partir destas falas entendemos que a formação se torna ponto fundamental para as possibilidades de melhoria na docência e para a prática em sala de aula.

Ainda compreendemos que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação emancipadora (MONTEIRO JÚNIOR, 2001, p. 88) que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Segunda categoria: o curso de pedagogia para os professores/alunos auxilia no planejamento e organização das aulas

Com o curso de pedagogia **adquiri mais conhecimentos de como me planejar e organizar** (conteúdos) para colocar em práticas em sala de aula. (Professora Esmeralda)

Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 24) dizem que o planejamento não deve ser visto como regulador das ações humanas, ou seja, um limitador das ações tanto pessoais como sociais, e sim ser visto e planejado no intuito de nortear o ser humano na busca da autonomia, na tomada de decisões, na resolução de problemas e principalmente na capacidade de escolher seus caminhos.

Menegolla e Sant'Anna (2001) ainda completam argumentando que o plano das aulas visa à liberdade de ação e não pode ser planejado somente pelo bom senso, sem bases científicas que

norteiem o professor. Segundo Gutenberg (2008, p. 21) essa base científica utilizada para organizar o trabalho pedagógico são os pilares e princípios da Educação, anunciados e exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) (BRASIL, MEC, 2008); por este motivo faz-se necessário conhecê-los e compreendê-los muito bem.

Terceira categoria: Influência no estágio supervisionado

O curso de pedagogia está sendo muito importante para minha formação, pois através dele conheci a teoria e **pude colocá-la em prática através do estágio.** (Professora Turmalina)

Nessa esteira vimos que o estágio possibilita que os futuros professores compreendam a complexidade existente no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como um das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (PIMENTA, 2006).

Em síntese, os estágios se constituem em uma atividade balizadora para a formação docente, na qual os alunos têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

Quarta categoria: Influência na vida pessoal e profissional

O curso de pedagogia tem exercido **uma grande contribuição não só na minha prática pedagógica, mas também na minha vida,** pois aprendi bastante. (Professora Brilhante)

Nóvoa (1992) aponta que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o

desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Este autor considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade: é adquirido na universidade; é pragmático; é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Nóvoa (2007) ainda destaque a maneira como o professor ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa quando exerce o ensino. Portanto, o estágio vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele se constitui em uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante, segundo Filho (2010), instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

Também, nessa análise sobre a interação das dimensões pessoais e profissionais nas trajetórias dos docentes, podemos perceber como os saberes dos professores vão se constituindo. Maurice Tardif, pesquisador canadense, em seu livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional” (2002), desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

Quinta categoria: Ajuda para um futuro concurso público

Através do curso melhorei muito o meu trabalho e até mesmo para **pensar em um concurso**. Não sou concursado, trabalho por contrato temporário. (Professor Diamante)

Na sociedade regida pelo capital, segundo Holanda et al. (2009) a lógica da educação é a lógica do mercado. Sob essa lógica,

os indivíduos devem ser preparados para as relações de trabalho e a adaptação a tudo o que é imposto, além de garantirem um emprego para si.

Nesse contexto a educação tem a função de mediar a consciência dos homens visando a sua reprodução e se apresenta como um mecanismo poderoso no processo de reprodução das relações sociais alienadas.

Nesta sociedade, o que se dissemina com maior profundidade através da educação são as ideologias dominantes (e as idéias dominantes são as idéias da classe dominante). A empregabilidade e o empreendedorismo estão entre esses instrumentos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores inculcando-lhes a idéia de que precisam lutar muito para garantirem um lugar ao sol para si e para os seus (HOLANDA et al., 2009).

Considerações Finais

Com o intuito de tecer breves considerações sobre o trabalho, retomamos o objetivo que impulsionou o presente estudo: verificar as percepções dos alunos do Curso de Pedagogia a distância da UEMANET sobre a contribuição deste para a sua formação e prática docente. Do que apreendemos o seguinte:

Podemos dizer, hoje, que vivemos numa sociedade globalizada e altamente tecnológica onde as informações são produzidas e reproduzidas rapidamente e o conhecimento é reconstruído quase que diariamente. As transformações pelas quais passa a sociedade estão criando uma nova cultura de relações e conseqüentemente modificando as formas de aquisição do conhecimento, principalmente com o advento da “Terceira Revolução Industrial”. Espera-se que a universidade não fique alheia a essas mudanças, ou seja, que busque se adaptar a essa nova realidade.

Vivemos um novo paradigma que não está focado apenas no ensino, mas privilegia a aprendizagem, que oportuniza e coloca o

controle do processo de aprendizagem nas mãos do educando, e ao mesmo tempo, auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu próprio empenho. Que a educação também pode ser um processo de troca de saberes entre professores e alunos, que o ensino não pode mais ser verticalizado como em tempos atrás.

A Educação a Distância é sem dúvida um excelente recurso no processo de aprendizagem. Porém, sempre existem possibilidades de melhorias. Assim, alunos e professores devem participar ativamente de um processo contínuo que seja de colaboração, de motivação, de investigação, de reflexão e de desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, da descoberta e da reinvenção.

Desse modo esta pesquisa nos possibilitou perceber, a partir das falas dos sujeitos, que a formação de professores no curso de pedagogia é muito significativa para aqueles que já exercem a docência.

Destacamos ainda, entre os achados nesta pesquisa, que o aluno do curso de pedagogia, ao buscar meios para aperfeiçoar-se profissionalmente na maioria das vezes para melhorar sua prática em sala de aula.

Compreendemos, a partir desse fato, que o professor necessita permanentemente se envolver em processos formativos que favoreçam questionar-se, refletir e assim buscar aprimoramento de seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à concepção que os participantes da pesquisa têm da profissão docente está implícito nas suas falas que, para ser professor, é necessário planejar seu trabalho, conhecer a realidade do mercado de trabalho através do estágio e adquirir conhecimentos teóricos para fundamentar sua vida profissional.

Por fim, registra-se a grande relevância de realização dessa investigação ao revelar a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, ressaltando, assim, que a docência na edu-

cação infantil não se restringe à mera transmissão de conhecimentos e à utilização de técnicas e recursos pedagógicos.

Ela vai, além disso, pois se sustenta principalmente no compromisso dos docentes e da instituição na construção permanente do conhecimento.

Referências

ARAÚJO, Roberta Negrão de SANTOS, Silvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições**. IX ANPED Sul, 2012.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Tecnologia da inteligência: gestão e competência pedagógica virtual**. Madri, ES: Popular, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, PT: Porto, 2002.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CORREIA, Jonilson C. MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Reflexões sobre a formação dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão e os saberes da docência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, 2015.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

GATTI, B. A. **Novos modelos formativos de professores**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores/ UNESP-SP, 2005. (Congresso)

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/governabilidade-governanca.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira et al.. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Ed. UFAL, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MORAN, J. M. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD. **Boletim SENAI**, Rio de Janeiro, ano I, n. 5, 1994.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. NOVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber, 2005.

SERRA, Antonio Roberto Coelho. **A trajetória de acumulação tecnológica do Núcleo de Tecnologias Educacionais da UEMA**. XXXIII Encontro da ANPAD. São Paulo, 2009.

SILVA, Vanessa N. da; PASSOS, Denis da Silva; PEREIRA, Isabel Cristina A. **Novas Tecnologias, Educação a Distância e Formação de Professores na Universidade Estadual do Maranhão**. II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, v.3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). Resolução n. 65/08 – Consun/Uema. **Altera o nome do Núcleo de Educação a Distância – Nead para Núcleo de Tecnologias para Educação**. São Luís, MA, 2008.

VYGOSTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores**. Tradução José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 22.12.2015

Aceito em: 31.10.2016

Tristeza de docentes em contexto de violências entre discentes na escola

ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

Doutoranda em Educação (UFPB), Professora substituta de Graduação – Departamento de Educação (Campus IV-UFPB), Universidade Federal da Paraíba- Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE) – Departamento de Educação. E-mail: paulinha.ufpb@hotmail.com

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

Doutor em Educação (UFPB), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: frazec@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho de natureza qualitativa faz parte integrante da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor, e objetivou analisar, pela teoria walloniana sobre os campos funcionais, causas da tristeza de docentes por eles atribuídas a violências entre discentes na escola. Foram entrevistados 17 docentes de escolas públicas, cujas falas foram submetidas à Análise de Enunciação (BARDIN, 2009). Os resultados indicaram a presença de diferentes emoções negativas em contexto de violência escolar, sendo mais recorrente a tristeza. Constatamos, como causas da tristeza naquele contexto escolar: a frustração das atividades de ensino, interrompidas pelas situações de violência na sala de aula; a pressuposição de que a realidade sócio familiar dos discentes seja difícil e interfira, assim, como fatores causais do problema comportamental discente em sala de aula; a constatação de agressões físicas e verbais entre alunos; a inabilidade profissional para resolver problemas de relacionamento interpessoal na sala de aula; a necessidade de conviver diariamente com a violência no ambiente de trabalho; a incerteza sobre os benefícios do ensino para mudar a realidade social do alunado; e a ausência de continuidade da educação escolar na família. Concluímos que a tristeza constitui-se em um fator de impedimento para a prática pedagógica e para a gestão da violência na escola, em virtude dos efeitos de tal emoção sobre a grande maioria dos entrevistados: inércia e indiferença diante dos problemas.

Palavras-chave: Emoções negativas. Tristeza. Teoria Walloniana. Violência na escola. Docência.

Teachers' sadness in context of violence among students at school

ABSTRACT

This article is a result of a qualitative research developed by the first author, under the guidance of the second author, and, with the support of Wallonian theory about functional fields, aimed to analyze causes for teachers' sadness, related to violence between students at school. Seventeen teachers at public schools were interviewed, and their statements were submitted to Enunciation's Analysis (Bardin, 2009). The results indicated the presence of different negative emotions related to violence at school, the most recurrent being sorrow. Some related causes for teachers' sadness were: the interruption of teaching by violent situations in classroom; the assumption that students live a tough social and familial reality of students is difficult and interfere, as well as causal factors of student behavioral problems in the classroom; the finding of physical and verbal abuse among students; professional inability to solve interpersonal problems in the classroom; the need to live with the daily violence in the workplace; uncertainty about the benefits of education to change the social reality of the students; and the lack of continuity of education in the family. We conclude that sadness is in a deterrent factor for the pedagogical practice and the management of school violence, due to the effects of such emotion on the vast majority of respondents: inertia and indifference to the problems.

Keywords: *Negative emotions. Sadness. Wallonian theory. Violence in school. Teaching.*

Introdução: violências como contexto para as emoções negativas docentes

A violência não é recente em nossa sociedade. Ela acompanha o homem desde tempos remotos, mas, a cada tempo, ela se manifesta de formas e em circunstâncias diferentes (FILHO, 2003; PAIN, 2012). Parte dessa variedade deve-se a variáveis culturais, visto que o conceito de violência muda ao longo da história e depende dos valores culturalmente estabelecidos, como lembra Levisky (2010, p.7): “[...] a ação geradora ou sentimento relativo à violência pode

ter significados múltiplos e diferentes, dependentes da cultura, do momento e das condições nas quais elas ocorrem.”.

Ela se caracteriza, portanto, como um fenômeno cultural e histórico, implicando tanto a racionalidade quanto a dimensão emocional das pessoas envolvidas e desencadeando efeitos muitas vezes incontrolláveis e imprevisíveis. Simultaneamente, nas composições macrossociais, a violência revela uma sociedade dividida e desigual, baseada em relações de dominação e de submissão pela força, em que a diferença e a liberdade não são estimuladas.

Nesse sentido, tanto a reflexão teórica quanto a avaliação de iniciativas práticas são valiosas. No campo teórico, autores como Chauí (1994), Michaud (1989), Rocha (1996), Outhwaite *et al.* (1996), Pain (2012) discorrem sobre alguns conceitos que têm servido de base para o desenvolvimento de políticas públicas e de estratégias de intervenção que partem da mesma premissa: a violência é um fenômeno causado a partir do uso da força (poder) de um indivíduo sobre o outro, acarretando dor, sofrimento, constrangimento físico e/ou moral, e provocando desrespeito aos direitos humanos:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais. (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Assim como ocorre com a violência em geral, aquela vivida nas escolas pode ser definida de várias maneiras: como sinônimo de agressão física, delito ou crime, agressão verbal, diferentes formas de discriminação, ataques ao patrimônio, assédio sistemático (*bullying*), dentre outras (ABRAMOVAY, 2005). Logo, a violência escolar se caracteriza como

[...] todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais ali presentes; consiste em qualquer ação consciente ou voluntária de um indiví-

duo, grupo ou classe com o propósito de impedir o pleno exercício de um direito” (LOPES; GASPARIM, 2003, p. 297).

Amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, a violência na escola tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de um número crescente de pesquisadores. No Brasil, esse assunto ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas a partir do final da década de oitenta (GUIMARÃES, 1988) e início da década de noventa (FUKUI, 1992; ZALUAR, 1992; ADORNO, 1992; MORAIS, 1995; ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, 2006; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY et al., 2004; ABRAMOVAY, 2005, 2009; EYNG, 2011; NUNES, 2011).

Por meio de um levantamento sobre o panorama de estudos sobre a violência nas escolas no Brasil entre 1980 e 2009, Sastre (2009) verificou as produções acadêmicas sobre esse fenômeno, indo desde artigos científicos até dissertações e teses¹. Os estudos apresentados acima não limitam a produção sobre o tema, apenas a exemplificam, pois existe uma ampla variedade de obras que abordam o fenômeno em seus diferentes contextos.

No Brasil, a última década do século XX e a primeira do atual assistiram a iniciativas institucionais de intervenção pedagógica e à publicação de pesquisas sobre esse problema: a UNESCO, o Ministério de Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação financiaram estudos, sobre a violência juvenil e escolar, nos quais se identificam atos violentos quantitativamente alarmantes, a exemplo das investigações realizadas por Abramovay e Castro (2002, 2006), Abramovay e Rua (2002), Abramovay et al. (2004), Abramovay (2005, 2009), Assis, Constatino e Avanci (2010).

No entanto, as produções acadêmicas que cumprem o papel fundamental no estudo sobre o fenômeno e, sobretudo, as políticas públicas de gestão e prevenção da violência nesse espaço parecem não ser suficientes. A mídia apresenta, às vezes com algum

¹ O relatório sobre o estudo disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>> ,não apresentou a base de dados da investigação.

sensacionalismo, o interior das escolas afetadas por este problema, envolvendo principalmente professores e os próprios alunos, os quais se agredem por motivos às vezes os mais banais, que trocam socos entre si e até colocam fogo nas escolas. A violência cerca lugares onde a educação deveria prevalecer. A escola, espaço de promoção da educação formal e de valores pró-sociais, muitas vezes, também deixar a desejar em seu papel, levando a crer o fenômeno da violência como insuperável, natural e, para muitos, até justa!

Os prejuízos causados por esse fenômeno são muitos, tanto para alunos quanto para professores. Os professores, por lidarem diretamente com as situações de conflito relacional causados, sobretudo pelas situações de violência e indisciplina na sala de aula, sentem-se a cada dia mais expostos a violência, sendo constantemente vítimas de agressões verbais, intimidações e até da violência física.

Tal contexto contribui para a geração de diferentes emoções negativas nos docentes, os quais necessitam, além de gerir suas emoções, dar conta eficazmente da situação de violência no espaço escolar, de forma a amenizar ou evitar a propagação do fenômeno para além dos muros da escola (SILVA, 2014). Segundo Abramovay e Rua (2002), todo ato de agressão – física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência.

Compreendemos o fator emocional um elemento relevante neste contexto, já que as emoções “[...] permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo em que, sendo visível do exterior, constituem um primeiro recurso de interação com o outro [...]” (GALVÃO, 2003, p.72).

Considerando tal contexto, foi analisada em pesquisa de mesurado a autogestão docente de emoções negativas em situações de violência e indisciplina na sala de aula, tendo como base o modelo epistemológico walloniano da pessoa completa, a partir dos cam-

pos afetivo, motor e cognitivo (SILVA, 2014). Este artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, analisa o campo afetivo, considerando os aspectos causadores da tristeza de docentes em cenário de violências entre discentes na escola.

Tal estudo possibilitou a reflexão sobre a presença de emoções negativas na prática pedagógica das docentes em face ao fenômeno da violência entre discentes, reforçando a necessidade de uma cultura de paz nas escolas para que sejam preservados os aspectos emocionais dos professores e professoras, visto que tais aspectos podem ocasionar doenças somáticas e síndromes, como o *burnout*.

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas na perspectiva de Minayo (2008) com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração). A partir do campo afetivo destacado na teoria walloniana (WALLON, 1981), identificamos quais emoções são mais recorrentes nas situações de violência na sala de aula e que aspectos estão relacionados com a vivência de tais emoções. Elaborado e testado, em estudo piloto, um roteiro de entrevista, realizaram-se 17 entrevistas com docentes de duas escolas públicas do Ensino Fundamental em João Pessoa, em seus dois níveis.

O conteúdo das entrevistas, transcritas literalmente, foi categorizado e submetido à análise da enunciação (BARDIN, 2009), interpretado a partir da literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010); autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCHESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal-estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BATISTA, 2010). A luz de tal literatura, seguimos com a análise dos dados tendo como base o modelo psicogenético walloniano dos campos funcionais, o qual nos proporcionou compreender a forma como as docentes lidavam com suas emoções negativas, sobretudo a tristeza em contextos de violência

escolar. A seguir detalharemos esse modelo e suas contribuições na compreensão das emoções docentes em situações de violência no ambiente escolar.

Contribuições do modelo psicogenético walloniano para compreender as emoções docentes em contexto de violência escolar

O modelo psicogenético de desenvolvimento walloniano parte do princípio de que o ser humano desenvolve-se a partir de estágios (Impulsivo emocional, Sensório-motor e Projetivo, Personalismo, Categorical e Adolescência), os quais se encontram integrados, de forma que as características do estágio anterior vão sendo incorporadas e aprimoradas ao estágio seguinte. Atrelados a estes estágios temos os campos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), os quais perpassam toda a fase de desenvolvimento do indivíduo, desde o início até o fim da vida; tais campos podem alternar-se, ou um ser preponderante em relação ao outro a partir das características de cada estágio.

Porém, em termos de evolução desses campos, podemos considerar a seguinte sequência evolutiva: primeiramente o desenvolvimento inicial da afetividade através do estágio Impulsivo emocional. Por sua vez, as atividades desse primeiro estágio preparam o indivíduo para o começo de seu desenvolvimento motor já no segundo estágio (Sensório Motor e Projetivo); tais habilidades adquiridas nesses estágios impulsionam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo nos estágios seguintes.

Na perspectiva walloniana, portanto, a emoção é a base para o desenvolvimento motor e cognitivo no indivíduo. Considerando o sentido progressivo das emoções no desenvolvimento humano, as emoções estão presentes durante toda a vivência do indivíduo em suas relações afetivas, sociais e profissionais, tornado-se mais aprimoradas na medida em que o desenvolvimento humano avança.

À proporção que o ser humano se desenvolve biologicamente, evoluem com ele seus campos funcionais, tendo como base o aspecto afetivo-emocional. As emoções, nesse sentido, constituem-se em um elemento permanente na evolução humana. O modelo teórico walloniano considera as emoções como unidade básica para o processo de desenvolvimento e para o funcionamento humano do ponto de vista da psicologia, ou seja, a experiência emocional é primária e se constitui como fator determinante para a ação em qualquer etapa de nossa vida.

No caso específico da docência, as emoções permeiam todo o trabalho pedagógico e as situações de violência na sala de aula tendem a despertar, principalmente, emoções negativas, exigindo do(a) docente atividades nos campos, afetivo, cognitivo e motor. Portanto, neste estudo, o modelo de análise para a compreensão das emoções dos professores e professoras, pensado a partir do modelo walloniano, toma por base aqueles campos, entendidos como três dimensões da ação docente, que se conjugam: a afetiva – tomada como fundamento das duas outras –, a motora e a cognitiva.

Em contexto de violência na de aula a primeira experiência do docente consiste em lidar com sua emoção, para seguidamente, agir ou não em função da situação ou do outro. A autogestão emocional, portanto, está diretamente relacionada aos campos funcionais afetivo (o que se sente), motor (como se expressa tal emoção corporalmente e em ações) e cognitivo (o que se pensa sobre as próprias emoções e as estratégias empregadas para gerir as situações conflituosas a partir das emoções sentidas).

Na concepção walloniana, a emoção tem um caráter tônico-postural, visível ao outro, com atitudes que podem ser expressas em hipertonia, hipotonia e espasmos, como nos mostra Wallon (1971, p.150): “Sua diversidade está ligada a hiper ou hipotensão do tono, ao seu livre fluxo em gestos e em ações ou a sua acumulação sem saída – sua utilização *in loco* por espasmos.”.

Nessa perspectiva, a emoção no indivíduo tem seu substrato na estrutura corporal, a qual impregna sinais como contração muscular, calor, tremor, expressões faciais etc., para assim expressar ao outro seu estado afetivo-emocional. Nesse sentido, “[...] a expressão da emoção é plástica e dispõe do corpo como matéria-prima [...]” (ALMEIDA, 2010, p. 83). Logo, o(a) professor(a), como referência intelectual e comportamental na sala de aula, precisa estar atento aos seus aspectos emocionais e às expressões corporais resultantes da vivência de emoções, em especial às negativas, já que estas tendem a afetar o outro também de forma negativa.

Na relação pedagógica e, sobretudo, em situações que abarcam violência na sala de aula, o controle da expressão de suas emoções é, de modo provável, um elemento relevante para que o(a) educador(a) consiga manter uma relação mais afetivamente positiva com seus alunos e alunas, aumentando as chances para o respeito mútuo e uma relação mais dialógica.

Tendo em vista o contexto da violência na escola, consideramos aqui as emoções negativas (classificadas assim por serem, em geral, aversivas) primárias: a raiva, a tristeza e o medo. A raiva é definida por Spielberg (1992) como um estado emocional que abarca sentimentos que se diversificam desde o aborrecimento leve, ou a irritação, até a fúria, seguidos por uma estimulação do sistema nervoso autônomo. Por sua vez, Santos (2003) concebe o medo como uma emoção-choque devido à percepção de perigo presente e urgente que ameaça a preservação daquele indivíduo. Provoca, então, uma série de efeitos no organismo que o tornam apto a uma reação de defesa como a fuga, por exemplo. Também pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alternadas e variadas em uma mesma pessoa: a aceleração dos movimentos do coração ou sua diminuição, uma respiração demasiadamente rápida ou lenta, uma contração ou uma dilatação dos vasos sanguíneos, um comportamento de imobilização ou uma exteriorização violenta etc. Já a tristeza é entendida Del

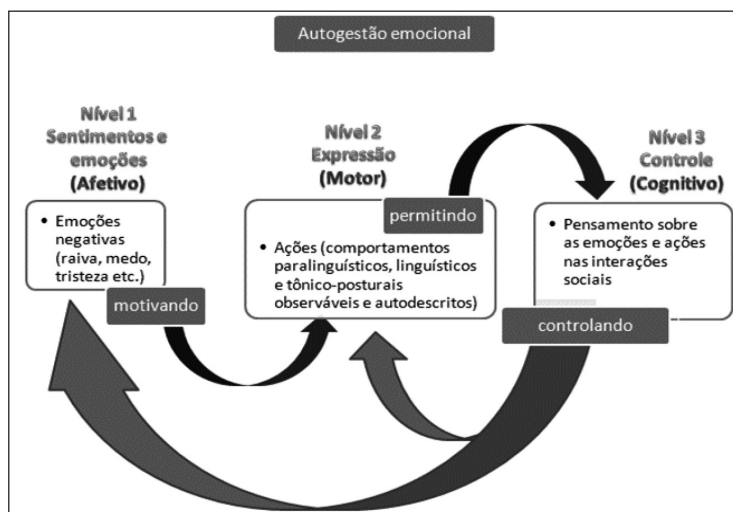
Porto (1999) como uma resposta humana universal às situações de perda, derrota, desapontamento e outras adversidades.

Além dessas emoções primárias, consideramos também as emoções de fundo, apontadas por Damásio (1996, 2000a, 2000b) como aquelas que indicam estados de bem ou mal-estar, a satisfação, a angústia, a frustração. Neste caso, tratamos apenas daquelas que indicam sentimento negativo como é o caso da angústia e da frustração, por associarem-se à tristeza, analisada neste trabalho.

A angústia – definida por Duarte e Mesquita (1996) como estado psicológico de inquietação, de receio difuso, acompanhado de manifestações somáticas, como a constrição do tórax ou da laringe – também pode ser compreendida como ansiedade ou aflição intensa, ânsia ou agonia. Já o termo “frustração”, no campo psicológico vem sendo suscetível a diferentes significados. Ora consideram esse fenômeno como uma condição instigadora externa, ora o consideram como reação de um organismo a determinado evento (BERKOWITZ, 1993, apud MOURA, 2008). Outro sentido dado a este constructo é apresentado por Moura (2008) em que a frustração é entendida como um sentimento negativo em consequência do não alcançado, ou seja, um estado emocional advindo da não satisfação de algo ou de uma necessidade que seja importante para o indivíduo.

Diante disso, Silva (2014) investigou quais dessas emoções negativas os docentes experimentavam quando envolvidos em situações de violência e indisciplina (campo afetivo) e como as reconheciam; o que faziam com essas emoções, tanto em relação a si mesmos quanto às interações em que se encontravam, ou seja, como eles agiam em razão das emoções que sentiam (campo motor), em contexto de conflito; e, por fim, o que pensavam sobre tais emoções, sobre o que faziam com elas e em função delas em situações como essas (campo cognitivo). O diagrama a seguir, elaborado pela autora, procura resumir todos esses elementos, dispondo-os segundo a lógica dos campos funcionais walloniano:

Figura1 – Modelo análise da compreensão das emoções docentes a partir da psicogenética walloniana



Fonte: Silva (2014, p.51).

A autogestão docente de emoções negativas envolve, pelos aspectos descritos, a autoconsciência emocional, a expressão das emoções sentidas e o controle de sua interferência na gestão pedagógica de situações conflito relacional (controle esse que envolve tanto estratégias comportamentais quanto cognitivas).

Já a expressão das emoções sentidas supõe uma ampla variedade de comportamentos paralinguísticos, linguísticos e tônico-posturais que estão envolvidos na expressão da raiva, do medo e da tristeza. Por fim, o controle implica na decisão voluntária e consciente para gerir a própria conduta, a própria afetividade e o próprio pensamento – mas também, no caso, a conduta de outrem na interação (frequentemente, em sala de aula, os discentes envolvidos no conflito). Implica, além disso, o desempenho comportamental definido pela decisão antes mencionada e a reflexão que pode tal desempenho provocar.

Em situação ideal, a autoconsciência emocional supõe um autoconhecimento do espectro de emoções negativas e das situações

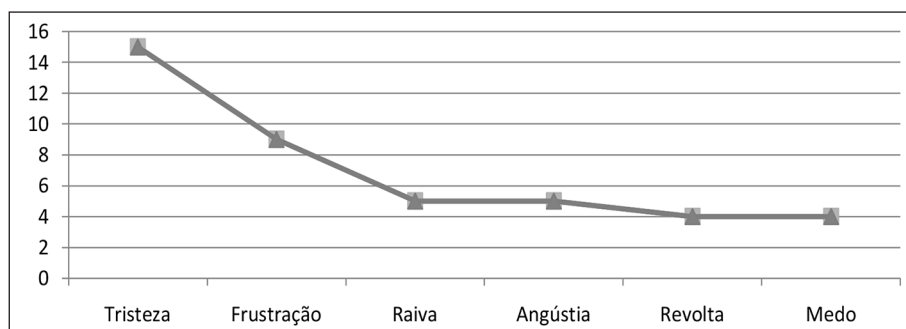
que geralmente as provocam no trabalho. A seguir veremos a auto-consciência emocional das docentes em relação a uma das emoções mais recorrentes nas docentes em contextos de violência na escola.

Tristeza: um sentimento recorrente nas docentes em situações de violência entre discentes

A tristeza, em seu sentido semântico, constitui um aspecto revelador de aflição, pena e desalento. Para Santos (2000), ela é decorrente, entre outros fatores, da frustração, ou seja, a pessoa fica triste porque está frustrada por ter errado quando queria acertar, ou mesmo porque não foi satisfeita em seus desejos. Para esse autor, a finalidade da tristeza “[...] é permitir a pessoa a aceitar uma realidade que não pode mudar e criar condições de afastamento para se reestruturar psicologicamente [...]” (p.150). Moura (2008), corroborando a ideia de Santos (2000), afirma que a frustração se refere a um sentimento negativo, representando tristeza ou insucesso por não ter atingido algo pretendido.

A tristeza foi a emoção mais recorrente na maioria dos educadores entrevistados, ou seja, 15 dos 17 docentes afirmaram sentir e conviver com tristeza em situações de violência na escola (GRAF. 1):

Gráfico 1 – Emoções negativas docentes diante de situações de conflitos relacionais na sala de aula



Fonte: Silva (2014, p. 79).

As 15 docentes que referiram sentir tristeza eram mulheres e vivenciaram tal emoção nas situações de conflitos, relatando os principais fatores que as levavam sentir essa emoção; dentre eles destacaram-se:

- *O impedimento das atividades de ensino em sala de aula.* Para P2, P13 e P16, os conflitos causavam tristeza porque impediam o andamento de suas atividades pedagógicas e a transmissão dos conteúdos planejados pela escola, a partir do currículo escolar: “A gente tem um... Prepara um plano e não consegue fazer aquilo, tá entendendo? Aí isso deixa a gente muito triste, né?” (P3). É importante destacar que a transmissão de conteúdo baseado apenas em um plano de ensino, caracterizado muitas vezes como inflexível, não deve ser a única preocupação do professor em sala de aula. Ao(à) professor(a) cabe também desenvolver e possibilitar relações afetivas na sala de aula, sendo este aspecto função pedagógica docente, estando no limite do que defendemos ser papel desse(a) profissional (ALMEIDA, 2010).

As educadoras, portanto, ficavam tristes por uma realidade que não corresponde ao indicado pela literatura (GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006; ALMEIDA, 2010; LIBÂNEO, 2013). Como bem afirma Libâneo (2013, p. 249), “o plano é um guia e não uma decisão inflexível”. Isso porque, a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre propenso a alterações. As educadoras entrevistadas precisariam mudar a concepção de seu trabalho (entendido apenas como cumprimento de um plano de ensino). Fazendo isso, provavelmente, suas emoções também mudariam, pois se o pensamento muda, as emoções a eles associadas também tendem à mudança, dada à integração dos campos funcionais walloniano (GALVÃO, 1995).

Também é importante questionar os conteúdos desse plano. Será que elas estavam contemplando componentes emergentes que surgiam em sala de aula como a violência, a indisciplina e os aspectos emocionais tanto de alunos quanto de professores? Se o plano é imposto, desconsiderando variáveis emergentes na sala

de aula, é pouco provável a educadora obter êxito e, com o fracasso advém a tristeza. Cabe, então, pensar em docentes como mais do que meros executores de planos ou transmissores de currículo: são responsáveis pela condução criativa de um trabalho de ensino-aprendizagem em sala de aula, com uma razoável margem de imprevistos que podem ser pensados pedagogicamente – inclusive os conflitos em geral e a violência em particular.

• *A preocupação com violência doméstica, a realidade social e familiar do alunado.* Outras educadoras (P3, P4, P8) sentiam-se tristes porque passavam a se preocupar com a realidade social e familiar em que vivem seus alunos. Os relatos das crianças durante as aulas, em relação à situação de vulnerabilidade (fome, violência doméstica) em que viviam os discentes, despertavam nessas educadoras a tristeza:

Eu vivenciei uma coisa que me deixou muito triste: um aluno que estava sendo espancando pelo pai em casa. Ele estava assim, sendo espancado e interferiu muito na aprendizagem. No período de agosto pra setembro ele teve uma mudança de comportamento total na sala de aula. Com os colegas ele passou a ser fechado, passou a ser egoísta, assim, não participava de nada, fugir das aulas. Então em uma hora, nessa roda de conversa que a gente tava, ele expôs mesmo o problema dele; disse que tava sendo espancado com cabo de vassoura, o pai bateu. Ele estava cheio de hematomas, sabe?

Observamos que a educadora afirmou sua emoção em primeira pessoa (“Eu vivenciei uma coisa que me deixou muito triste”), indicando que a mesma estava focada em si ao falar dessa emoção. Em seguida ela descreveu o contexto, a situação que a deixou triste, a violência doméstica sofrida por seu aluno. Também enfatizou as consequências da violência doméstica em seu aluno, as quais repercutiram tanto em seus comportamentos sociais e quanto em sua aprendizagem (“ele passou a ser fechado, passou a ser egoísta”, “não participava de nada, fugir das aulas”), sem falar das emoções, inerentes a qualquer alvo de violência (o aluno) ou a seus expectadores solidários (como a professora diante da criança).

É relevante ressaltar que a tristeza se associa, não raro, ao medo diante desse quadro. Mesmo sendo uma de suas atribuições pela Lei 8.069/1990 comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente, os professores e professoras muitas vezes se omitem, seja por receio de que a criança possa sofrer ainda mais com sua denúncia, ou mesmo de também se tornarem alvos de violência por parte de familiares denunciados.

Por sua vez, P8 também nos falou sobre a situação de abandono que vivia alguns de seus alunos no próprio seio familiar. “Porque assim, tem criança que sofre, passam fome mesmo, que passa por repressão em casa, tem criança aqui que passa o dia só no meio da rua [...]”. Há um mal-estar das docentes, provocado pela tristeza de entrarem em contato com tais situações em seus contextos de trabalho, decorrente dos problemas externos a sala de aula das crianças.

Esse dado concorre para o estudo de Barroso (2008), que identificou sete categorias de fatores relacionados ao mal-estar docente: dentre elas, as características familiares dos alunos. Nesse estudo, as professoras relataram que a realidade de seus alunos está imersa numa vida de famílias desestruturadas, sendo o desrespeito entre pais e filhos uma constante, agravado pela violência, com reflexos na escola, através de comportamentos agressivos e violentos do próprio alunado.

É possível a escola intervir nesse quadro reduzindo o sofrimento dos alunos e também as emoções negativas dos docentes por presenciarem tais acontecimentos. Primeiramente, através de um trabalho coletivo envolvendo a escola e a comunidade na conscientização sobre as consequências da violência doméstica para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos físicos e psicológicos, bem como das consequências para os agressores. Em segundo plano, é preciso que as escolas busquem parcerias com instituições

de proteção da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar, Casas de apoio a crianças vítimas desse tipo de violência, pois além de contribuírem nesse trabalho inicial de conscientização poderão ajudar de forma direta com aqueles casos denunciados.

- *As agressões físicas e verbais entre alunos.* Esse fator foi o mais recorrentemente associado por docentes (P5, P10, P11, P12) ao sentir tristeza em sala de aula. As situações de conflitos a que estavam expostas diariamente (ver e ter que intervir nessas situações) eram desgastantes e causavam tristeza nas educadoras.

A gente sabe que... a violência só traz o quê? Só traz a destruição. Então é por isso que eu sinto tristeza, porque não é isso que a gente quer para eles, a gente quer que eles sejam educados, que eles respeitem um ao outro, entendeu? (P12)

A educadora identificou nitidamente sua emoção (“eu sinto tristeza”). No entanto, ao falar, cometeu disjunção de pessoa (“A gente sabe que... a violência só traz o quê? Só traz a destruição”) e, mudando da primeira para a terceira pessoa (com equivalência de pronome da primeira pessoa do plural), seguiu com um discurso generalizado, cometendo ainda disjunção de pessoa (“a gente quer que eles sejam educados”), o que nos permite inferir: mesmo vivenciando o problema em sua realidade escolar, a educadora não estava totalmente implicada no problema e/ou na sua resolução. A sua tristeza estava relacionada a dois polos: de um lado, ao sentido generalizado da violência poder causar a destruição daquele que é dela vítima (e, em sua percepção, seu aluno pode ser uma dessas vítimas); e de outro, ao seu desejo, aparentemente não realizado, de educar os *alunos* (“a gente quer que eles sejam educados, que eles respeitem um ao outro, entendeu?”).

Mais do que uma percepção generalizada da violência e um desejo de que seus alunos venham a respeitar seus colegas, para P12 é necessário, assim como para as demais educadoras que se referem a esse motivo de sua tristeza, ativar, principalmente, seus campos cognitivos e motor. Com a pesquisa, a formação profissio-

nal, os cuidados de si e, na sala de aula, a elaboração de estratégias para gerir esses fenômenos na sala de aula, é possível amenizar e mesmo transformar esse sentimento de tristeza recorrente nessas educadoras (FREIRE et al., 2012).

- *A inabilidade para resolver situações de conflito relacional em sala de aula* (P6, P14). O reconhecimento da falta de habilidade para intervir em algumas situações de conflitos em sala de aula também foi outro fator que provocava tristeza nas docentes. “[...] às vezes vou pra casa meio triste porque não consegui resolver, mas no outro dia, a vida continua, que a gente sozinha não resolve o mundo.” (P6)

Assim como as demais educadoras que sentiam a tristeza, P6 também reconheceu nitidamente essa emoção em si (“vou pra casa meio triste porque não consegui resolver”), mas demonstrou certa conformidade em relação a essa emoção e as situações de conflitos em sala de aula (“mas no outro dia, a vida continua que a gente sozinha não resolve o mundo.”), bem como revelou a sua descrença em relação à possibilidade de mudança a partir de sua prática. A disjunção (da primeira pessoa do singular [“vou”] para a expressão “a gente”, que pluraliza) de P6 indicou seu distanciamento, ou mesmo sua desmotivação, em relação às perspectivas de mudança tendo como base sua ação.

Tendo em vista a integração dos campos funcionais walloniano (afetivo, cognitivo e motor), é notável que a percepção da educadora, ligada ao campo cognitivo (“*a gente sozinha não resolve o mundo*”), interfere diretamente em sua ação (campo motor), visto que tal concepção a leva ao comodismo, e em suas emoções (campo afetivo), pois se sente triste à medida que se sente incapaz de mudar tal situação.

É comum encontrarmos professoras e professores desmotivados pelas situações de conflitos que vivenciam, sobretudo, por faltarem-lhes, muitas vezes, habilidades e competências para gerir tais situações, pois elas tendem a por à prova a preparação e o equilíbrio pessoal e emocional do professor, conforme nos mostra Rodri-

gues (2011). Seu estudo constatou que os professores pesquisados também se mostraram impossibilitados de indicar formas de superação para o problema da violência na escola. Assim, percebeu-se que eles contribuíam com soluções paliativas para resolvê-lo.

Em outras palavras, observaram-se alguns saberes docentes constituídos que os auxiliavam na elaboração de ações contra a violência no momento em que ela acontecia, mas, na maioria dos casos relatados, os professores reconheciam a violência, temiam-na, mostrando-se saturados pela sua recorrência em sala de aula, afetando diretamente o trabalho docente.

O estudo de Rodrigues (2011) também alerta que a falta de preparo do professor para atender à violência encontra-se, segundo os próprios docentes, em sua formação inicial e continuada. Logo, é compreensível o sentimento de tristeza de P6 e P14, pois elas contam apenas com seus saberes para lidar com a violência e a indisciplina. Esses saberes, todavia, mostram-se insuficientes, pois para intervir no problema, é preciso em primeiro plano entendê-lo em suas formas de manifestação, causas, consequências, formas de intervenção, o que demanda, de fato, formação específica.

- *A necessidade de conviver diariamente com esses conflitos (P7, P10); a frequência com que ocorriam os conflitos em sala de aula, ao mesmo tempo em que, eram obrigadas a intervir nessas situações, constituiu outro aspecto que decorre em tristeza docente.*

[...] um menino de treze anos, já grande, e outro também menor, só que menor, bem menor, acho que a metade do tamanho do outro, [...], mas ele partiu pra cima, deu um chute nos braços do menino, chutando mesmo, sabe? E eu fui tentar, né? “Menino, para!” Fui tentar chegar perto e eu não tive coragem de intervir porque eu vi que eu que ia ser agredida, né? [...]. Essa coisa; a gente vai ficando meio triste. É um serviço que eu gostava tanto, uma coisa que eu gostava de fazer, mas por causa da violência, da falta de consideração, você acaba desestimulando, porque você se vê assim, como um nada, não é? (P7)

P7 descreveu uma situação de conflito em que precisou intervir, mas desistiu, por temer também ser agredida, devido ao nível

de agressão entre os alunos (“Fui tentar chegar perto e eu não tive coragem de intervir porque eu vi que eu que ia ser agredida, né?”). Ao falar de sua ação, a educadora centrou-se em si mesma, utilizando sempre o pronome em primeira pessoa (“Fui tentar”, “eu não tive coragem”, “eu vi que eu que ia ser agredida”); todavia, ao falar de sua emoção, ela distanciou-se, como atesta a aparição da expressão “a gente” e da referência à tristeza, acompanhada de verbos no pretérito imperfeito do indicativo, para referir-se ao seu trabalho (“a gente vai ficando meio triste. É um serviço que eu gostava tanto, [...] que eu gostava de fazer”).

O desencanto profissional associa-se ao medo em situações de violência. De acordo com Almeida (2010, p. 80), “o medo nasce da incapacidade de reagir e da ausência de controle das atitudes”. P7 sentia-se incapaz de intervir naquele contexto: por não possuir o domínio de atitudes para reagir, o medo a assolava.

- *A descrença em progresso social do alunado como efeito do ensino-aprendizagem.* Chama a atenção, ainda que de forma minoritariamente referida, a autocomiseração em situações descritas como de impotência. P9 relatou sentir pena de si mesmo porque não via como ajudar seus alunos.

Eu acho que... Não sei... Não sei te dizer como é que eu sinto, se é... Se é pena ou vontade de fazer alguma coisa. Então eu acho que também a má formação de professores, às vezes... O professor não entende o aluno [...] [...]. Quando eu falo em pena é porque eu (riso) me penalizo com isso. Eu poderia fazer alguma coisa? Será que eu posso fazer alguma coisa? Então eu que fico perturbado, não é com pena da criança, é com pena de mim que não posso fazer nada. Que muitas vezes você não tem condições de fazer. (P9)

O professor nos revelou, a princípio, que tinha dúvidas em relação as suas emoções (“Não sei... Não sei te dizer como é que eu sinto”); ora, observamos que o mesmo também sentiu dificuldade para falar de suas emoções, pois após afirmar que tinha dúvida sobre o que sentia, também cometeu uma disjunção de conteúdo, passou a falar do professor e em seguida do aluno, tirando total-

mente o foco de si. (“Então eu acho que também a má formação de professores, às vezes... O professor não entende o aluno”). Por outro lado, afirmou que se penalizava por não ver como ajudar o seu aluno.

No trecho da fala de P9, percebemos um esforço para organizar situações em que se sente responsabilizado, mas não intervém: sentir-se triste, mas por si mesmo, já que presume nada poder fazer (“Então eu que fico perturbado, não é com pena da criança, é com pena de mim que não posso fazer nada”). Há, nessa fala, uma inversão por meio da qual P9 isenta-se da perturbação que pode, perfeitamente, derivar da angústia por sentir-se responsável para agir (como, de fato, é). Sabendo intervir apenas no plano cognitivo, P9 reconhece não estar pronto (“também a má formação de professores”) para conduzir a resolução não-violenta dos conflitos entre seus alunos.

Nesse contexto precisamos refletir sobre qual é a função do(a) professor(a) em sala de aula, ou seja, quais devem ser suas competências para que o(a) mesmo(a) não se coloque nessa posição, pois sua função e seus objetivos devem ser claros, para que de fato possa contribuir para o desenvolvimento do seu aluno. Marchesi (2008, p. 59) destaca algumas competências profissionais para o(a) professor(a), que podem colaborar no esclarecimento sobre o papel do(a) docente em sala de aula. Assim, o(a) professor(a) deve:

Ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social, facilitar sua autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estar preparado para colaborar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe.

Ao realizar seu trabalho buscando desenvolver essas competências, provavelmente contribuirá para uma formação cidadã de seus alunos, conseqüentemente sendo também agente de mudança em suas vidas. Além disso, ao ter clara em sua mente sua função de ensino, provavelmente deixará de se penalizar, reduzindo a emoção negativa (tristeza) que sente em tal contexto.

- *A descontinuidade da educação escolar na família* (P4, P17). As educadoras também se sentiam tristes porque não viam a contribuição da família nas atividades que desenvolviam na escola. As educadoras revelaram que sentiam falta da parceria com as famílias para desenvolverem a educação das crianças. Às vezes, elas desenvolviam projetos pedagógicos que precisavam ser apoiados em casa para que a aprendizagem fosse concretizada; no entanto, reclamavam da ausência da família nesse aspecto.

[...]. Eu trabalhei sobre cidadania aqui, comecei a trabalhar sobre os hábitos de higiene. Uma mãe mandou uma resposta tão agressiva pra mim (risos) ... Como comer? Como sentar a mesa? [...]. Na alimentação saudável a mãe mandou o aluno me responder que eu deixasse de besteira. Aí quando chega em casa, né? A família desconstrói. “Tia minha mãe disse que isso era uma besteira”! (P4).

Aqui é relevante destacar a forma como a escola está favorecendo a sua parceria com a família. Para cobrar da família, que contrapartida oferece, inclusive em seu espaço? P3 nos dá algumas pistas dessa relação: “Até porque, assim..., a escola não tem aproximado a família do espaço dela. ‘Vamos fazer algum projeto, vai envolver quem? Família’. Não existe. Não existe, entendeu?”

Compreendemos, dessa forma, o porquê do trabalho de P4 (cidadania, alimentação saudável...) não estar dando certo: “Eu acho que em todo e qualquer projeto tem que ser envolvida a família, começar pela família, chamar a família e a família, ela tem que acompanhar esse projeto. Ela tem que estar inserida nesse projeto” (P4). A relação de colaboração com a família já foi assimilada, no ideário pedagógico, como condição do sucesso escolar. E mesmo que essa relação possa ser questionada – por penalizar, sobretudo, mulheres e famílias de baixa renda, como pensa Carvalho (2004) –, a simples presunção de sua naturalidade e a admissão de sua precariedade atestam que docentes têm dificuldade para admitir a tarefa específica na gestão da violência que se passa... em suas salas de aula! Ou, pior, não se sentem aptos(as) a fazê-lo.

Outros estudos, como os de Marchesi (2006, 2008) e Barroso (2008) também indicam essa perspectiva, o seja, o envolvimento

da escola com a família. Os estudos apontaram, principalmente, a opinião dos professores sobre o papel da família na educação dos filhos. Ambos os autores apresentaram dados que expressam a desconfiança dos professores na atividade educativa dos alunos, a cujos pais, em grande medida, responsabilizam pelos problemas de seus alunos. Logo, na concepção dos professores, tais problemas estão relacionados à falta de atenção parental sobre o dia a dia do filho na escola.

Notamos, pois, que a educadoras se sentem sozinhas na tarefa de educação das crianças, o que gera, entre outras emoções negativas, a tristeza. Diante dessa emoção, é importante que as educadoras busquem reconhecê-la, bem como autogerir-la através de estratégias que a aliviem, afim de que ela não se transforme em um sentimento, o qual para Wallon (1981) revela um estado mais permanente, o que pode ser causa de mal-estar docente, ou mesmo, em um estado mais crítico, o aparecimento do *Burnout*.

Verificamos também na literatura (SANTOS, 2000; MOURA, 2008) a tristeza relacionada à frustração. Não à toa, essa foi a segunda emoção mais recorrente nas educadoras (nove das dezessete). A tristeza relatada pelas docentes neste estudo esteve, na maioria das vezes, relacionada a estados emocionais de frustração, de impotência. Logo, as docentes sentiam-se tristes por não terem na sala de aula o ambiente e/ou resultado que esperavam, sentindo-se impotentes e sem saber como agir, quando tal ambiente era perturbado pelas agressões entre discentes.

Considerações finais

Percebemos a partir dos aspectos apresentados pelas docentes que diferentes emoções negativas, sobretudo a tristeza, são uma constante na vida do professor em sala de aula considerando as situações de violência na escola. Conviver com essas emoções traz desafios diários no sentido de levar o docente a aprender a

lidar consigo, sem que elas criem obstáculos à sua conduta profissional ou sua vida pessoal.

Encontrar o equilíbrio entre conter ou expressar adequadamente as emoções negativas não é tarefa fácil, exigindo das docentes diferentes estratégias cognitivas, motoras e afetivas para o convívio diário com tais emoções. As situações de violência na escola costumam ser recorrentes no interior das instituições escolares, conforme percebemos ao longo deste texto. Seus efeitos, por sua vez, são diversos e recaem principalmente sobre os principais agentes escolares, ou seja, os professores e professoras, os alunos e alunas.

Analisamos neste estudo os aspectos causadores de emoções negativas docentes em cenário de violências na escola, em especial a emoção mais recorrente neste cenário apontada neste estudo, a tristeza. Constatamos que, dentre os aspectos destacados pelas docentes causadores da tristeza, os principais são: o impedimento da prática pedagógica, a preocupação com a realidade social e familiar das crianças, a constatação de agressões físicas e verbais entre alunos, a inabilidade de, algumas vezes, não conseguir resolver o problema, a necessidade de conviver diariamente com a violência, a preocupação de não saber como a sua prática pedagógica pode ajudar o alunado a mudar sua realidade social e a ausência de continuidade da educação escolar na família.

Diante disso, chamamos atenção para a importância do reconhecimento e da autogestão da tristeza por parte das docentes, visto que, segundo Zagalo, Barker e Branco [s.d), “[...] a tristeza do ponto de vista fisiológico caracteriza-se por uma experiência negativa e que produz uma resposta de passividade face à causa. A resposta não ativa pode ser definida por lentidão, inércia, letargia, suavidade, torpor ou indiferença.”. Logo, tal emoção, em contexto de violência escolar, torna-se um elemento de impedimento a gestão desse fenômeno, podendo levar a interferências na prática pedagógica das docentes dada à inércia e a indiferença que tende a causar naquelas docentes que experimentam tal emoção.

Reafirmamos, pois a necessidade de serem contempladas, na formação docente, aspectos relacionados com a autogestão docentes de emoções negativas em contextos de violência escolar, visto que tais emoções, sobretudo a tristeza, aqui enfatizada, podem trazer sérios prejuízos a prática pedagógica, bem como dificultar a gestão da violência na escola, por serem aversivas e mesmo contagiantes.

Ensinar docentes a lidarem com suas emoções negativas nas situações aqui destacadas constitui um aspecto relevante para manter-se uma cultura de paz nas escolas. As emoções por si só, segundo Wallon (1981), possuem seu caráter contagiante, sejam elas positivas ou negativas. Em contextos de violências, desconsiderá-las ou tratá-las de forma amadora reduz as chances para uma gestão pedagógica competente das violências na escola.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Bando Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança Ed., 2006. (Séria Mania de Educação).

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____ et al.. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: alunos delinquentes expulsos da escola. In: SEVERINO, Antônio J. et al.. **Sociedade Civil e educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1992. p.125- 134.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Ed. FIOCRUZ, 2010.

BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo.** Lisboa, PT: Persona, 2009.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido.** 2010. 194f. Tese (Curso de Doutorado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente.** 2008. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

BOYTON, Mark; BOYTON, Christine. **Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores.** Tradução Ana Paula Pereira Breda. Porto Alegre: Artimed, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 maio 2016.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

DAMÁSIO, Antônio. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. Lisboa, PT: Publicações Europa-América, 2000a.

_____. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

DEL PORTO, José Alberto. Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21, p. 06-11, 1999.

DUARTE, Fernanda; MESQUITA, Raúl. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa, PT: Plântamo, 1996.

EYNG, Ana Maria. (Org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990.

FILHO, Francisco Bento da Silva. **Escola do Medo: o discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola**. 2003. 180 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria. Teresa; AMARAL, Anabela. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46-2, p. 151-171, 2012.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p.71-88.

_____. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Tradução Fátima Muradi. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Áurea. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LEVISKY, David Léo. Uma gota de esperança (Prefácio). In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2010. p. 6-12.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 295-304, 2003. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2192/1363>> Acesso em: 01 jun. 2016.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artimed, 2008.

_____. **O que será de nós os maus alunos?** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos 57).

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOURA, Cristiane Faiad de. **Reação à frustração: construção e validação da medida e da proposta de m perfil de reação.** 2008. 169 f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social.) – Universidade de Brasília, 2008.

MORAIS, Regis de. **Violência e educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.

OUTHWAITE, William *et al.*. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIN, Jacques. A escola e suas violências. In: ANDRADE, Fernando C. Bezerra de. (Org.). **Escola – faces da violência faces da paz.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2012. p.17-34.

ROCHA, Zeferino. **Paixão, violência e solidão: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII.** Recife: Ed. UFPE, 1996.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia.** 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SANTOS, Luciana Oliveira. O Medo Contemporâneo: Abordando suas Diferentes Dimensões. **Psicologia Ciência e Profissão,** Brasília, v. 2, n. 23, p. 48-55, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a08.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2016.

SANTOS, Jair de Oliveira. **A educação emocional: a emoção na sala de aula.** Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_

view&gid=3900&tmpl=component&format=raw&Itemid= –
Tecnologia Google Docs > Acesso em: 04 set. 2013.

SILVA, Ana Paula dos Santos. **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SPIELBERGER, Charles Donald. **Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (S.T.A.X.I.): Manual Técnico**. Porto Alegre: Vetor, 1992.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa, PT: Ed. 70, 1981.

_____. **As Origens do caráter da criança**. Tradução Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

ZAGALO, Nelson; BARKER, Anthony; BRANCO, Vasco. **Princípios de uma poética da tristeza do cinema**. Livro de Actas – 4. SOPCOM, Universidade de Aveiro, [s.d].

ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em: 01.06.2015

Aceito em: 10.03.2017

Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil. Professor na Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon – Paraná – Brasil. Membro dos Grupos de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na Docência da PUCRS e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar da Unioeste. E-mail: adelarsampaio@hotmail.com

CLAUS DIETER STOBÄUS

Pós-doutor em Psicologia/Universidad Autónoma de Madrid – Espanha, Doutor em Ciências Humanas/Educação, professor titular da Faculdade de Educação da PUCRS, Brasil. E-mail: stobaus@puccrs.br

RESUMO

O artigo apresenta um contexto de formação inicial docente entre os estágios do final da licenciatura e início da docência sobre aspectos de mal-estar, suas consequências e estratégias utilizadas na formação acadêmica e início da docência. Participaram do estudo, em 2012, sessenta e oito potenciais futuros professores de uma instituição privada do Estado do Paraná, e em 2013, cinco docentes iniciantes, fornecendo relatos por meio de questionários e entrevistas tratados com análise de conteúdo. Como resultados no período de formação na licenciatura, destacam-se os desafios pessoais e acadêmicos enfrentados, as situações adversas do contexto formativo e dificuldades em atuar com dupla função. No início da docência se acentuam as dificuldades em lidar com adversidades da escola, a desmotivação dos alunos ao aprendizado, carência do apoio pedagógico e clima relacional instável entre docentes. Sugere-se a contextualização da formação acadêmica e inicial com as demandas da escola, otimização da formação docente visando a prevenção de mal-estar e promoção do bem-estar docente, aprimoramento dos processos de interação entre instituições e sujeitos envolvidos no processo formativo na licenciatura e institucionalização de apoios a docentes iniciantes.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Licenciatura. Formação inicial.

Teacher malaise elements in academic education and early teaching: potential sources, consequences and confronting strategies

ABSTRACT

The article presents a context of initial teacher education between the stages of the end of the degree and beginning of teaching on aspects of malaise, its consequences and strategies used in academic training and beginning of teaching. Participated in the study, sixty-eight potential future teachers from a private institution in the state of Paraná in 2012, and in 2013, five new five beginner teachers, providing reports through questionnaires and interviews treated with content analysis. As a result of the training period in the degree, the personal and academic challenges faced, the adverse situations of the training context and difficulties in acting with dual function stand out. At the beginning of teaching the difficulties in dealing with school adversities, the students lack of motivation to learn, the lack of pedagogical support and the unstable relationship between teachers are accentuated. It is suggested the contextualization of the academic and initial formation with the demands of the school, optimization of the teacher training aiming at the prevention of malaise and promotion of teacher well-being, improvement of the interaction processes between institutions and subjects involved in the training process in the degree course and institutionalization of support for beginning teachers.

Keywords: *Teacher malaise. Graduation. Initial formation.*

Introdução

Os estudos sobre as questões que abordam as temáticas mal-estar e bem-estar docente nos levam a entender que a docência, mediante as exigências e encargos na Educação, vem necessitando de uma atenção maior no exercício de sua profissão, principalmente quando nos deparamos com achados que incluem essa profissão entre as categorias profissionais mais propensas a desenvolver níveis elevados de estresse, de acordo com Jesus (2007). Compreendendo a importância de ampliar estudos sobre as temáticas mal-estar e bem-estar na formação docente, temos investido em estudos

sobre o reconhecimento de potenciais situações contextuais conducentes ao mal-estar que se apresentam no universo de formação inicial docente nas fases da formação acadêmica na licenciatura e transição para início da prática profissional.

A literatura da área ressalta a necessidade de repensar a formação de professores na própria universidade, no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos, como destacam Ramirez e Stobäus (2010) sobre a profissão docente, que enfrenta inúmeras dificuldades, poucos incentivos aos professores, principalmente no Brasil.

Ao analisarmos esse período de formação docente, sobre a prática habitual das atividades de desenvolvimento profissional em formação inicial, a qual, segundo Garcia (1999), é geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto escolar e as escassas medidas de desenvolvimento organizacional em nível escolar são aplicadas em boa parte sem se atender à necessária formação dos professores. Essa realidade nos chama atenção, já que, a formação inicial é uma importante fase, senão a de maior relevância, no sentido da prevenção do mal-estar docente.

Em concordância com Esteve (2004), estamos diante de fatos no contexto de formação docente, que nos obrigam a reconhecer a existência de novas dificuldades para exercer a docência. Tais fatos geram profundas mudanças, afetando o trabalho cotidiano dos professores na sala de aula, o que na prática, é sentido como necessidade de alterações nos enfoques formativos e nos conteúdos da formação inicial, ministrada tanto aos potenciais futuros professores, quanto aos docentes em fase inicial.

O que o autor destaca, sobre a necessidade de enfrentar e renovar os objetivos da formação inicial, é a difícil tarefa de quebrar a resistência dos professores à mudança, de forma que esse fator pode impedir ou retardar a adaptação de nossos sistemas educacionais às exigências mutáveis do conhecimento. Nesse sentido, já salientamos anteriormente (SAMPAIO; STOBÄUS, 2009) sobre a

necessidade de fomentar a formação à essa mudança, iniciando nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, Jesus (2002), faz referência à formação inicial durante a formação científica educacional (licenciaturas), num trabalho que coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação.

Na formação docente, conforme destaca Flores (2010), o contexto social e as competências que se reconhecem e se exigem ao professor são determinantes, mas sobretudo, são indispensáveis as oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior. Como destaca a autora, essa transição do discente a professor, encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre essas perspectivas, crenças e práticas habituais distintas, às vezes, conflituais, com implicações na (trans)formação da identidade profissional.

As pesquisas desenvolvidas por Lüdke (2012) abordam a socialização profissional do licenciando e confirmam uma série de fragilidades, algumas já bastante conhecidas, que no campo de formação inicial de professores, devem ser discutidas e analisadas com mais profundidade: descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente; despreparo de professores supervisores de estágio; o acompanhamento “mais de perto” do trabalho de orientação ao estagiário no momento de ensaio a um comportamento profissional, podendo ser significativo e inspirador, valendo para o resto de sua carreira; a noção de mediação sobre o trabalho do supervisor, na medida de sua intermediação entre teoria e prática; desatenção no trato com professores das escolas que recebem os estagiários; e, a forma de relação com o estagiário que, muitas vezes, é mais tratado como objeto do que propriamente como sujeito do seu estágio.

No tocante à fase de iniciação da docência algumas consequências dos fatos mencionados pela autora supracitada são destacadas por Flores (2010) e revelam um despreparo de professores iniciantes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, os quais atribuem, como consequência de uma fraca formação acadêmica. Dentre eles, se evidencia uma discrepância entre teoria e prática dos professores iniciantes, que evocam sua experiência enquanto alunos para resolver dificuldades confrontadas. Acresce a autora sobre a falta de apoio e orientação aos professores iniciantes nas escolas. Essa mesma realidade é apontada também por Nunes e Teixeira (2000) que evidenciaram esta carência nesse aspecto e salientam a grande importância do apoio psicológico aos professores iniciantes, fato esse que ainda não se mostra como prática efetiva na vida docente.

Ao apresentarmos brevemente a temática do presente estudo, reconhecemos os diversos desafios da formação docente e temos evidenciado ao longo de nossa trajetória acadêmica, discrepâncias entre o processo de formação e as novas demandas na Educação, as quais surgem cada vez de forma mais rápida, incidindo na necessidade de uma (re)organização de arranjos institucionais no processo de formação. É diante dessas demandas que o artigo apresenta vivências de licenciandos na formação acadêmica e na transição para o início da docência, enfocando aspectos pessoais e acadêmicos/profissionais sobre a temática mal-estar, suas consequências e estratégias utilizadas tanto na licenciatura como no início da docência.

Mal-estar e bem-estar na formação inicial docente

O contexto de formação acadêmica nas licenciaturas no Brasil sinaliza a necessidade de entender melhor as situações vivenciais do licenciando, potencial futuro professor, principalmente por haver carência de estudos relacionados com situações de mal-estar

e de bem-estar nessa etapa de formação e institucionalização de apoio pedagógico aos professores iniciantes.

Fundamentalmente, *é importante que a formação inicial contribua para fomentar a prevenção e controle de situações de mal-estar docente, e da mesma forma, otimizar ações para o desenvolvimento de competências para gerir situações adversas que o contexto docente pode apresentar, uma vez que o licenciando se depara com várias adversidades no contexto da escola e desafios no âmbito de sua formação acadêmica.*

Muitos fatores da vida atual permitem compreender a emergência das situações de estresse, designadamente em contexto profissional, dentre eles, o ritmo de vida acelerado, os ambientes de elevada competitividade, a sociedade imediatista e consumista, a percepção de incontabilidade ou de incertezas face aos resultados pretendidos (JESUS, 1998). De forma específica em relação ao contexto do licenciando, vários fatores podem ser desencadeantes dessa variável, como o cansaço causado que pode originar fraca concentração e memória, a privação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição acadêmica a situação muito presente de necessidade de lidar até com a realidade de tripla jornada entre a vida acadêmica, trabalho e família, incidindo inclusive sobre sua saúde.

A revisão da literatura realizada por Amaral e Silva (2008), destaca a importância das repercussões da saúde emocional no desempenho acadêmico como a preocupação principal dos estudantes, particularmente nos primeiros anos da universidade, as situações percebidas como principal fonte de estresse são: os exames, problemas financeiros, medo de falhar em tarefas específicas e decisões relativas à carreira.

O referido estudo nos apresenta a relação do estresse em estudantes e a influência do estado de saúde no desempenho acadêmico sendo que seus resultados, indicam que os trabalhadores-estudantes têm um rendimento acadêmico inferior aos não traba-

lhadores-estudantes. Por sua vez, Sampaio (2014), avaliou aspectos de mal/bem-estar em licenciandos, destaca a relação de dupla jornada com a dedicação aos estudos sendo conduzida em paralelo com algum vínculo de trabalho como situação predominante.

Vale destacar ainda o estudo de Bondan (2011), no qual foi evidente a tendência feminina em apresentar maiores manifestações de estresse, decorrentes talvez de fatores como as pressões profissionais, consequência de longas jornadas de trabalho ou advindas das responsabilidades familiares como a organização doméstica. As manifestações apresentadas pelas mulheres contemplam a somatização desses fatores, entre diversos outros que acabam se transformando muitas vezes em sofrimento emocional.

Outro elemento da esfera de formação docente cunhado fonte de mal-estar é a ansiedade, definida por Cabral (2006) como um estado emocional desagradável e apreensivo, suscitado pela suspeita ou previsão de um perigo para integridade da pessoa. Pode ser causada por sintomas biológicos, como anomalias cerebrais e distúrbios hormonais, ou ainda por fatores que decorrem do modo de vida atribulado das pessoas nos dias atuais, o que causa inúmeros problemas. Como consequência, segundo o autor, pessoas ansiosas perdem a autoestima, ou seja, tendem a pensar que não são capazes de realizar determinada atividade mesmo sem tentar fazê-la, de forma que o aprendizado é bloqueado e isso interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo.

Para Asensio et al. (2006), a ansiedade está ligada um aspecto emocional para o qual existe uma gama de termos para referir-se a fenômenos emocionais que afetam o sistema emocional. Em um sentido mais primitivo, de acordo com o autor, possui um aspecto de ativação positiva, que libera a energia vital necessária para afrontar desafios manifestados como: medo, *stress*, frustração, angústia, tensão, nervosismo, insegurança. Para o autor, desde 1944, a ansiedade faz parte do catálogo de enfermidades mentais, isto é,

quando a capacidade adaptativa fracassa o valor adaptativo, produzindo-se tensão emocional ingovernável, transformando-se em estado generalizado e permanente.

Há que salientar, contudo, o que Mosquera (1978) nos lembra sobre a ansiedade, a qual apresenta diferentes níveis que podem ser estudados, esclarecendo muitos dos comportamentos que se desenvolvem em situações de ensino. Deste modo, uma ansiedade considerada normal é básica para um bom desenvolvimento da personalidade, já que traz elementos para uma impulsão à ação. Por isso, complementa Mosquera, a ansiedade não é necessariamente uma experiência negativa ou indesejável. Para o autor, uma baixa ansiedade e baixa motivação provocam desempenhos pobres, uma ansiedade ótima traz um bom desempenho, enquanto que excessiva ansiedade traz como consequência um pobre desempenho. Nesse último caso, para o autor, existe uma desintegração da identidade pessoal e o sujeito passa a ter uma consciência difusa de suas próprias possibilidades.

Outro elemento destacado como consequência de mal-estar é a depressão, para Cabral (2006), é uma doença afetiva ou do humor, ou seja, afeta e altera a maneira como a pessoa vê o mundo e sente a realidade, entende as coisas, manifesta emoções, sente a disposição e o prazer com a vida. A depressão deve ser mais que um mau-humor ou tristeza muito grande, pois, ela se constitui numa síndrome, existindo uma série de sintomas e sinais que a caracteriza e fatores genéticos, biológicos e ambientais que contribuem para o seu surgimento.

Segundo Moraes, Maskarenhas e Ribeiro (2011), na depressão acontece uma diminuição do interesse global, ou seja, poucas coisas interessam ao deprimido, tendendo o mesmo a prestar pouca atenção em quase tudo, conseqüentemente sua memória fica comprometida, causando queda no rendimento acadêmico.

Essas constatações nos dão conta da importância em considerarmos essas variáveis em licenciandos, pois segundo Pais-Ribeiro

ro, Honrado e Leal (2004) a ansiedade seria o anúncio do estresse e o estresse o prenúncio da depressão. Temos verificado na literatura da área, fatores negativos que afetam a docência, dos quais, citamos principalmente, a desvalorização profissional, o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada. Essa é uma evidência que, em nosso entender, pode ser indutora de avaliação negativa pelo licenciando, já que interage com a escola e observa os docentes e a dinâmica que envolve o contexto escolar, muitas vezes difícil. São entraves e desafios que encontramos no processo de formação docente.

Para além dessas considerações expostas, verificamos a necessidade de investimentos em ações sócio-políticas, incentivando a docência como escolha profissional, fomentando ações que atendam às necessidades de potenciais futuros docentes para dedicação, manutenção e desenvolvimento de sua formação.

Mal-estar na fase inicial de docência

O mal-estar docente para Jesus (2001) é um fenômeno da sociedade atual, ligado às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola, afetando os próprios professores com consequências a toda uma sociedade em geral e em particular, aos alunos.

Para Mosquera e Stobäus (1996, 2000), as constantes e rápidas mudanças do contexto social incidem sobre o professor em diversas situações concorrendo para o desenvolvimento de situações de mal-estar docente. Para os autores as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores, condenando-os a realizar mal o seu trabalho, já que seus vários encargos têm crescido assustadoramente, incidindo em sobrecarga de trabalho cada vez maior.

Existe um contínuo acirramento deste problema desgastando a docência ante as insatisfações dos professores, descontentamen-

to dos alunos, improdutividade do conhecimento e ainda desconfiança social. Embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores e expectativas (MOSQUERA; STOBÄUS, 1996, 2000).

O mal-estar é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resistências e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes (JESUS, 2002).

Para Esteve (1994), na língua francesa foi introduzido o conceito de *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano como *malestar* docente e na bibliografia anglo-saxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse. O *burnout* é uma das preocupações centrais de profissionais e pesquisadores da área da saúde. Para Codo (1999), o *burnout* que é o nome da síndrome da desistência do educador, caracteriza-se por um profundo mal-estar e que, segundo o autor, atinge parte considerável dos profissionais envolvidos com a educação. Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: a exaustão emocional e/ou física, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho.

Segundo Codo (1999), não existe uma definição única sobre o *burnout*, mas existe um consenso de que é uma resposta do estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com estresse. Apoiado em Blase, Esteve (1994), a definição para o *burnout*, e descreve por um ciclo degenerativo da eficácia docente, pois designa um conjunto de consequências negativas que afetam o professor a partir de uma ação combinada de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Sobre os indicadores do mal-estar docente, de acordo com Esteve (1994), se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua do-

cência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas como: recursos materiais e condições de trabalho que limitam a prática docente; a violência nas instituições escolares, principalmente em grandes centros; e, o esgotamento docente fruto do acúmulo de exigências. Muito embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns, por consequência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Estes estão sujeitos a se depararem com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo agir negativamente em sua profissão.

Já os fatores de segunda ordem, referem às condições ambientais no contexto em que se exerce a docência, dentre eles: a modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente caracterizada por contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos; a imagem do professor, muitas vezes mais ligadas às situações de conflito. Para o mesmo autor, a ação deste segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho.

Numa avaliação macroscópica, Jesus (2002) destaca algumas causas do mal-estar docente, dentre elas: a massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmicas das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico e os conteúdos transmitidos pela mídia. Para ele, estas mudanças também originaram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, tornando-se mais difícil alcançar o grande objetivo da educação escolar na atualidade, que é a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Jesus (1998), o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação

tem sido verificada também em estudos no Brasil (SAMPAIO, 2008; 2014) com certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo.

Esteve (1994) por sua vez, mostra a degeneração da eficácia docente, a partir da relação entre a motivação e a eficácia do professor. Fundamentalmente, o autor expõe que os professores se queimam num processo que surge de uma atuação pouco eficaz com os alunos, que se traduzirá em uma diminuição da sua satisfação, de sua implicação com o trabalho, de sua motivação e de seu esforço. Assim se chegaria pela redução do esforço do professor, a uma atuação menos eficaz que voltaria a se retro-alimentar num ciclo.

Esta realidade, para Esteve (2004), nos instiga a um novo desafio. Talvez o mais difícil e penoso, quando tentamos redesenhar esse quadro, por que esta nova etapa supõe criar condições para viver um novo momento, no qual revalorize-se a figura do professor e concentre-se o melhor de nossos esforços no sentido de dar-lhe oportunidade de desenvolver um trabalho da melhor qualidade. O autor enfatiza ainda (1994, p. 136), que “a batalha da qualidade de ensino acontece prioritariamente no terreno da qualidade e da motivação do pessoal que atua no ensino, muito mais do que as modificações estruturais ou na abundância de meios materiais”.

Embora as condições materiais e até mesmo a situação sócio-política tenham grande importância para o exercício do magistério, percebemos que os avanços promovidos pela democratização do ensino e alterações na dinâmica social, não foi acompanhado dos necessários ajustes nas condições de trabalho e formação dos professores.

Metodologia

O estudo qualitativo em nível exploratório-descritivo é parte integrante de tese de doutorado em Educação (SAMPAIO, 2014), realiza-

do no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira, no período final da formação pedagógica entre os dias 5 e 8 de novembro de 2012, realizada com licenciandos do último período dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma instituição privada do Estado do Paraná.

Os sujeitos participantes dessa primeira etapa constituíram a amostra de 68 alunos, sendo 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos de idade, todos cursando o último ano dos seus respectivos cursos e não exercido docência como professor titular. Como instrumento de coleta de dados da primeira etapa, foi utilizado questionário com questões abertas, sendo a identificação realizada pelos números de “1” a “68” antecedido da letra S (de sujeito).

Para coleta os sujeitos foram reunidos por curso em sala de aula neutra, onde foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinado Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, sem interferência de seus professores ou coordenadores

Na segunda fase, em 2013, foi utilizada entrevista como instrumento de coleta de dados, todas realizadas no segundo semestre letivo com de 5 (cinco) docentes no primeiro ano de sua atuação profissional. A escolha desses sujeitos foi baseada a partir de suas manifestações sobre entrada no mercado de trabalho e da disponibilidade dos mesmos na continuidade da pesquisa. Tanto as entrevistas como os questionários com questões abertas foram tratados com análise de conteúdo na proposta de Bardin (2011).

O estudo foi aprovado Comissão Científica, em 2012, sob número 079/2012 e do Comitê de Ética da PUCRS – CEP – sob número 09470612.7.0000.5336, contando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e respeitando os aspectos éticos de pesquisas com pessoas.

Mal-estar no contexto formativo: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento

Os resultados do estudo foram elencados a partir do Questionário Formação na Licenciatura, da categoria que emergiu sobre as situações de mal-estar vivenciadas pelos sujeitos no contexto formativo, consequências e estratégias utilizadas para fazer frente às situações vivenciadas. O Quadro 1, oferece uma síntese das principais respostas, seguido dos relatos, análises e discussões com a literatura da área.

Quadro 1 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos

Mal-estar no contexto formativo		
Subcategorias	Número de respondentes	Indicações
Fontes	59	<ul style="list-style-type: none">- Insegurança relacional;- Sentimento de instabilidade na profissão;- Sobrecarga de trabalhos (vida acadêmica, profissional e familiar);- Desvalorização social da profissão docente;- Atitudes/posturas negativas no contexto escolar: violência na escola, indisciplina dos alunos e a falta de responsabilidade social de docentes;- Falta de recursos financeiros para manter os estudos;- Dificuldades nas relações com professores das escolas.
Consequências	36	<ul style="list-style-type: none">- Cansaço físico e mental;- Dificuldades conciliar dupla função (estudo e trabalho);- Dificuldades em conciliar vida acadêmica/profissional X vida privada.
Estratégias	43	23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas. <ul style="list-style-type: none">- Buscam apoio dos professores orientadores;- Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas;- Desenvolvimento do diálogo.
		20 Não encontraram soluções frente às adversidades.

Fonte: Os autores (2014).

Quanto às **potenciais fontes de mal-estar**, as principais indicações estão relacionadas com a insegurança relacional, sentimento de instabilidade na profissão, sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional indicadas pelos sujeitos, dos quais citamos alguns de seus apontamentos: “Insegurança, medo de não conseguir expor minhas ideias com clareza” S65; “Os alunos não respeitam, os profissionais lá fora nos olham com repúdio, pelo fato de sermos meros estagiários” S32; “Quando sinto insegurança e medo de não conseguir expor minhas ideias” S67; “Tenho um pouco de receio de enfrentar a realidade [...]” S39; “O fato de lembrar na sobrecarga de trabalho que terei como professora e também no medo de não conseguir aulas” S52; “Desanima quando sabemos dos baixos salários dos docentes” S62. Vemos que é muito presente a angústia sobre incertezas, desafios da profissão docente e percebemos uma grande preocupação quanto a este momento que se aproxima na vida do formando.

Outras fontes de mal-estar estão relacionadas com a **percepção de atitudes/posturas negativas na escola** como a violência e a indisciplina dos alunos, falta de responsabilidade social de docentes, situações indicadas em seus depoimentos que se apresentam no contexto escolar, conforme citam: “Nos estágios quando me deparei com situações de violência nas escolas” S31; “O descaso de alguns alunos e profissionais da área” S33; “A desvalorização do professor pela sociedade, assim como pelos pais, amigos e outros” S11; “A indisciplina dos alunos é algo que me incomoda” S4.

A indisciplina dos alunos está entre as maiores causas de mal-estar docente, segundo Jesus (2002) com agravantes no caso de manifestação com violência. Atualmente, a violência nas escolas se apresenta como um dos principais obstáculos para melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil, segundo Pacievitch, Girrelli e Eying (2009). Como consequência, na formação docente, se constitui um dos maiores entraves, pois revela ao potencial futuro

professor, um ambiente laboral hostil, podendo incidir na sua desmotivação pela profissão.

Ainda sobre as potenciais fontes de mal-estar relacionadas do contexto formativo relacionadas no estudo, foram indicadas as **dificuldades nas relações com professores das escolas**, como citam S68, especificamente à atividade de estágio na escola: “Nos estágios, a convivência com professores que já atuam a tempo na escola é conflituosa” S62; “Alguns professores não te apoiam, às vezes até dificultam nosso estágio, não estão nem aí [...]” S62; “Na escola foi difícil, pois muitos professores não valorizam o estagiário” S28; “Existem algumas pessoas nas escolas que não estão nem aí para tua formação” S22.

Consideramos importante destacar as divergências que chamamos desse momento de choque de geração, interesses, motivação, ou ainda, falta de eticidade, os quais são verificados nas falas dos sujeitos, quando evidenciam dificuldades na relação com professores mais experientes das escolas. A esse respeito, Huberman (1989) destaca sobre os ciclos de vida docente, os quais retratam, conforme tempo de serviço e motivação à prática educativa, diferentes níveis motivacionais, que distinguem entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente, tendo em conta as diferenças individuais no percurso profissional dos professores.

É importante que se lembre sobre os professores, não retirando sua função de colaborador à formação do estagiário, a existente situação do contexto atual sobre as demandas que crescem a eles nas escolas, sendo que muitas vezes não conseguem atender as necessidades de apoio a seus próprios alunos (SAMPAIO, 2014).

De qualquer modo, as ações dos professores colaboradores das escolas e própria escola é parte integrante da formação dos futuros docentes, cabendo a ela interagir e participar da melhor forma frente às necessidades de práticas de estágios. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância dada ao fato de que a escola que recebe os estagiários tenha o suporte da equipe pedagógica.

Nessa necessidade de se reconhecer o papel da escola como espaço de formação do futuro profissional, para Lüdke e Rodrigues (2010) existem algumas dificuldades e limites dessa proposta, destacando a falta de tempo adequado para a realização dos estágios (para acompanhamento dos estudantes, discussão, planejamento e avaliação das atividades). Para as autoras, os maiores desafios se referem à necessidade de preparação do professor da escola básica para receber, acompanhar e orientar os estagiários, além da própria necessidade de revisão das condições de trabalho nas escolas, de modo que os professores pudessem ser liberados de parte de suas atividades diárias para se dedicar à formação dos futuros docentes, o que implica em investimento financeiro por parte das mantenedoras. As autoras acrescentam, também, a necessidade da própria preparação do supervisor da universidade responsável pelos estágios.

No estudo sobre a relação escola e universidade de Mira e Romanowski (2012), os dados obtidos evidenciam a fragilidade dessa relação. Segundo as autoras, a maior parte das dificuldades refere-se a duas questões principais: a ausência da institucionalização dos estágios, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como: o número de estudantes por professor para acompanhamento; o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das instituições de ensino superior. Esses entraves na formação ainda soam como desafio a ser enfrentado.

Outra fonte que concorre para gerar situações de mal-estar é a falta de recursos financeiros para manter os estudos: “Às vezes falta de recursos financeiros para os estudos” S2; “tenho dificuldades para pagar os custos com a faculdade” S19.

É notável a relação dos licenciandos com a dupla jornada, justamente para arcar com as despesas de formação. Os incentivos financeiros do sistema educacional para essa etapa de formação ainda são escassos. Nas instituições privadas soma-se ainda a necessidade de pagar pelo curso, haja vista o maior percentual de licenciandos que mantém dupla jornada (estudo e trabalho). Essa relação é muito presente entre licenciandos, fato verificado no estudo que destacou 53 sujeitos do total de 68 participantes de pesquisa, possuíam relação de dupla jornada (trabalho e estudo).

Esses entraves na formação acadêmica do licenciando, acarretam em **cansaço como consequência**, conforme respostas elencadas: “O casaço prejudica o meu desempenho” S39; “Me prejudica em relação ao cansaço e estresse, pois moro distante da faculdade e tenho que conciliar com meu trabalho”.

É visto que após uma jornada de trabalho durante o dia, muitas vezes com as dificuldades de deslocamentos e distâncias a percorrer para chegar à instituição de formação, o cansaço pode tirar-lhes a concentração e conseqüentemente interferir no aprendizado. A jornada de trabalho que alguns desenvolvem diariamente, em muitos casos culmina com excesso de ocupações, como cita o sujeito S38: “Por vezes temos várias coisas do curso para fazer no mesmo dia, ainda mais nosso trabalho que temos de dar conta”.

Outras conseqüências das situações de mal-estar são evidenciadas pelos sujeitos e acabam interferindo na vida acadêmica, estão relacionadas especificamente às dificuldades para conciliar seus compromissos de estudo, trabalho e da vida familiar. Embora alguns tenham indicado que procuram evitar que os problemas de um lado interfiram em outro, muitas vezes vemos que isso não é possível completamente, como alguns descrevem: “Por trabalhar tenho pouco tempo para dedicar aos estudos” S7; “O trabalho que exerço interfere nos estudos” S1; “Falta de tempo para se dedicar aos estudos” S61; “Falta de tempo para conciliar ambas as atividades” S49; “Falta de tempo, a rotina corrida diária faz com que

a produção a noite seja pequena” S47; “Dificuldade em conciliar aulas no curso, trabalho e vida familiar” S8.

Muito embora algumas situações pudessem ser administradas na tentativa de não deixar influenciar outra área, há momentos em que isso não é possível, como no caso do sujeito S62 que descreve: “Não tenho muito tempo para me dedicar mais aos trabalhos, provas e leituras. Moro a 75 Km da faculdade e fico 4 horas por dia dentro do ônibus para chegar aqui. Toma o tempo em que podia ficar com minha filha”.

Conforme expressam Amaral e Silva (2008), o cansaço causado pelo trabalho pode originar fraca concentração e memória, assim como, deixa menos tempo de estudo, podendo resultar baixo desempenho acadêmico. Aliado a esses fatores, destacamos aprivação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição, dentre outros. Isoladamente, pode não ter efeitos significativos, mas quando combinados podem afetar dramaticamente a formação.

Ainda, consideramos que se deve levar em conta que aquilo que cada estudante percebe como indutor de estresse também varia, uma vez que o que pode ser altamente indutor de estresse para um, poderá não ter qualquer significado para outro. Ou seja, há que ter em conta os fatores de vulnerabilidade do indivíduo, uma vez que representam um risco aumentado deste vir a reagir de forma negativa perante um determinado acontecimento ou situação.

Elencadas as potenciais fontes de mal-estar vivenciadas pelos licenciandos no contexto formativo, passamos a descrever a sub-categoria emergida das respostas sobre as **“estratégias e soluções encontradas frente as situações de mal-estar vivenciadas”**. Nesse sentido, foram 43 respostas de licenciandos na questão, dos quais 23 (vinte e três) se manifestaram positivamente e 20 (vinte) responderam não ter encontrado solução mediante situação desafiadora.

Os sujeitos que indiram ter encontrado soluções no enfrentamento de adversidades, justificam suas respostas referindo-se ao

apoio de dos professores orientadores e colegas, das quais destacamos: “Nas conversas com professores e coordenador do curso” S63; “Quando encontro dificuldades procuro os professores ou os alunos colegas que possam me ajudar, como nos estágios estou sempre em contato com a professora orientadora” S31; “Em troca de experiências entre colegas formandos” S30;

Lembramos Jesus (2002) referindo-se ao estágio acadêmico como o único período da formação docente em que está previsto, institucionalmente, um acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, ressalta o autor, que uma boa orientação nesse estágio permitirá ao licenciando boas perspectivas de atuação e sucesso para o resto da carreira.

Outros licenciandos, mediante situação difícil, **buscam se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas**, como citam, por exemplo: “Procuo estar sempre me atualizando” S28; “Busquei ler e conhecer mais sobre o assunto” S10; “Através de outros métodos diversos resolvi determinadas situações mais difíceis” S12; “Durante os estágios estudamos e buscamos diversificar as atividades para que fossem mais atrativos aos alunos” S02.

Ainda encontramos respostas que destacam estratégias de **desenvolvimento do diálogo**, estas relacionadas à situações que envolveram questões disciplinares, das quais descrevemos: “Procuo resolver com bastante diálogo” S59; “Tive dificuldades que foram sanadas com conversas individuais com os alunos” S23; “Lidar com os alunos não foi fácil, mas com diálogo eu consegui resolve situações difíceis” S64.

A revelação de 20 sujeitos não ter encontrado soluções para as situações adversas do contexto formativo, é preocupante, pois as consequências dessas vivências de insucesso podem desencadear um processo de estresse elevado, e consequentemente de mal-estar. Nesse sentido, Jesus (1996, 2007) salienta sobre a formação educacional, a qual deve propiciar a aprendizagem sobre as formas

de lidar com determinadas situações fontes de mal-estar, ajudando o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (coping) para fazer frente às situações adversas do contexto docente. Para o autor, a ênfase, em termos de prevenção deve ser de ordem primária, uma vez que os professores já afetados pelo mal-estar nem sempre solicitam apoio, tendendo os sintomas a agravarem-se cada vez mais.

Além da atenção para a reflexão e organização de uma formação docente contextualizada com as novas demandas do contexto educativo, em sentido continuado, iniciando nos cursos de formação de professores, não devemos nos esquecer de apontar para as demandas das instituições formadoras de docentes e das escolas e seus agentes que acolhem os estagiários. Sem aprimorar o apoio pedagógico aos potenciais futuros professores nos dois ambientes, a formação de professores se fragiliza, o que pode repercutir negativamente no desenvolvimento profissional.

Mal-estar no contexto da docência

Apresentamos os achados relativos às situações de mal-estar docente relacionando as potenciais fontes, consequências e estratégias no início da carreira profissional dos sujeitos pesquisados, seguido de análises e discussão com a literatura da área.

Quadro 2 – Síntese das respostas

Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento	
Subcategorias	Indicações
Potenciais fatores	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina dos alunos; - Falta de interesse dos alunos pela aprendizagem; - Existência de um clima de insegurança nos docentes; - Desunião de professores; - Insegurança de vínculo no trabalho; - Falta de confiança no seu trabalho; - Falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola; - Necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos; - Falta de apoio psicológico aos docentes.
Consequências	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de frustração; - Estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho; - Sentimento de medo.
Estratégias de enfrentamento	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo; - Tentativas de planejar de forma mais detalhada seu planejamento de aula; - Busca por estudos específicos.

Fonte: Os autores (2014).

Uma das **principais fontes de mal-estar é a indisciplina dos alunos, aliada à falta de interesse dos alunos pela aprendizagem**, inclusive destacando como consequência a **existência de um clima de insegurança**, o que conduz ao sentimento de mal-estar docente vivenciado no início da docência, conforme relatam: “A questão da indisciplina está me assustando muito [...]. O aluno está lá e sabe que vai ser aprovado” S37; “Minha maior dificuldade é lidar com a indisciplina dos alunos. A gente se sente mal por que eles chegam até a te afrontar” S23; “Daí junto com a falta de interesse vem a indisciplina [...] eles não querem aprender, começam a aterrorizar, a ameaçar você, no verdadeiro sentido da palavra [...]. Os alunos não te respeitam, há muita indisciplina” S39; “Tive uma turma que eu cheguei a pedir para desistir dela na metade do ano [...]” S32.

Para o sujeito S28 sua afirmação deixa claro não se importar frente a necessidade de aumentar seu esforço nas suas tarefas mediante às situações que a fazem recorrer a outras metodologias, para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Aponta de forma muito clara, sobre a falta de aprendizado, aliados ao desinteresse, como um fator de mal-estar, como relata: “Eu não me importo em ter que aumentar meu esforço para planejar e tentar outras metodologias. Se o aluno aprender eu ficarei satisfeita [...] por que tem aquele aluno que aprende, tem aquele que não entende, mas se esforça para aprender e tem aquele que não quer aprender de jeito nenhum. Esse sim incomoda”.

A partir desses apontamentos, podemos constatar que tais problemas estão ligados às relações com os alunos, nomeadamente à sua indisciplina e falta de motivação, eventos já destacados por Jesus (1998, 2002), Sampaio (2008), aliado à falta de segurança por conta dos desvios de conduta disciplinas dos alunos. Nesse sentido, Garcia (1994) verificou que as principais preocupações dos professores no primeiro ano de serviço se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento na sala de aula.

Veenman (1988) da mesma forma indica que a disciplina aparece em primeiro lugar dentre as dificuldades indicadas por professores iniciantes. Para o autor, nem todos os professores têm esse problema com relação à disciplina, mas uma grande parcela é afetada por ele. Ao verificarmos nos relatos que as unidades temáticas mais frequentemente referidas foram, respectivamente, as relações com os alunos, as relações com os colegas, estes dados revelam que é no âmbito relacional, nomeadamente com os alunos, que os professores em início de carreira têm mais problemas.

Os destaques de Esteve (1994) também nos dão conta de que boa parte das dificuldades dos professores em início de carreira é acrescida por que usualmente ficam com os piores horários e com as turmas mais difíceis. Ainda Flores (2010), acresce a verificação da falta de apoio e orientação aos professores iniciantes nas

escolas. Essa mesma realidade é apontada também por Nunes e Teixeira (2000) que evidenciaram esta carência nesse aspecto e salientam a grande importância do apoio psicológico aos professores iniciantes, fato esse que ainda não se mostra como prática efetiva na vida docente.

O estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho aparece como fonte de mal-estar: “Eu me sobrecarrego bastante fazendo planejamento, mas não tem como fazer o aluno aprender se ele não quer. Então isso é muito desgastante” S28; “É difícil você se empenhar e não ver resultado que a gente espera [...] além do mais existe a situação de você ter que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo” S37; “Eu levo trabalho para casa para dar conta de tudo. No final do bimestre então nem se fala, é uma correria” S23.

Ressaltamos as evidências citadas pelos docentes destacando que cada pessoa atribui um valor diferente ao sucesso em cada empreendimento da sua vida. Nos casos específicos evidenciados pelos docentes, se a competência avaliada é inferior à desejada, pode ser que tenha consequências negativas sobre seu processo de formação docente. Nesse sentido, ressaltamos a importância refletir sobre os fatores de mal-estar docente, na perspectiva de encontrar soluções para este problema, pois segundo Jesus (2007) a ênfase colocada sobre esse fenômeno e os seus fatores, pode conduzir a generalização, entre os próprios professores, como estado de normalidade, acentuando-se aspectos negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional.

Outra fonte de mal-estar no cidadão esudo é a **desunião entre professores**. Entre os relatos, citamos: “Eu percebi que professores da minha disciplina era cada um na sua, não existia muita cooperação, conversas entre si” S28. O mesmo sujeito ainda destaca sua percepção sobre a concorrência que existe entre professores de mesma área, devido a seleções de docentes, como relata: “Eu percebia que existia uma concorrência entre meus colegas e mui-

tas vezes não eram compartilhadas algumas informações comigo [...] Dentro da escola existem algumas desavenças entre professores, embora eu não tenha problemas com outros professores, nem com a escola, no fundo acaba influenciando a gente”.

Percebemos também nos relatos dos sujeitos o rótulo de que ainda não são capazes de exercer a docência, o que se caracteriza como **falta de confiança**, como destacam o sentimento de rejeição e pouca confiança por parte de professores mais experientes: “Eu acho que deveria ter um pouco mais de respeito por parte de alguns professores. É uma falta de confiança que eu sinto” S37; “Muitas vezes pensam que você não é capaz, foi o que senti nesse início [...]” S39; “Encontrei apoio das pedagogas que por um lado ajudavam e por outro vigiavam, por que senti que elas mesmo tinham receio de me colocar numa sala de aula com 40 alunos, sendo uma professora recém-formada, totalmente sem experiência” S37.

A formação docente é alvo de estudos de Mosquera e Stobäus (2006) numa perspectiva de otimizar melhores relações inter-pessoais na Educação. Os autores nos lembram que, quanto maior o número de pessoas que lidamos em determinado contexto, maior será a dificuldade. Mesmo reconhecendo as dificuldades da situação, cremos que o ambiente escolar somente terá mudanças significativas nas questões relacionais, a partir do momento que se trabalhe numa perspectiva de melhorar e ampliar a consciência da pessoa, numa perspectiva de otimização das relações interpessoais de forma saudável, conforme nos esclarecem os autores citados.

Outra situação verificada como potencial fator de mal-estar é a **insegurança de vínculo no trabalho**, conforme destacam em relatos: “Eu sei que no fim do ano eu fico sem emprego, então isso me preocupa [...] será que vou conseguir aulas ano que vem?” S32; “Essa é uma situação que me incomoda bastante, pois a gente não pode se planejar [...]” S39; “Esse ano sei que tenho aula, mas para o outro eu não sei” S23. Esse contexto é para o professor iniciante

sempre de muita preocupação, uma vez que a realidade que temos evidenciado não tem privilegiado a perspectiva de efetivação de vínculo profissional por concurso público nas escolas de modo a acompanhar as demandas de necessidades presentes.

Para os professores iniciantes, a **falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola**, poderia proporcionar maior eficácia profissional, conforme relatam que presenciaram tais situações: “Quando entrei na escola [...], eles mal falaram comigo, entrei na sala e foi difícil, você não tem aquele suporte, nem me acompanharam” S37; “Vejo que o apoio da escola é essencial para nós que estamos iniciando” S32; “Foi bem difícil no início, tive que me virar sozinha” S23. “Tive oportunidade de trabalhar em outra escola e foi bem diferente. Lá eu tive mais apoio, não me senti sozinha” S28. “Aqui nessa escola que eu trabalho [...] sempre tive esse apoio desde o início. Mas em outra escola que também tenho aula, as coisas são bem diferentes. A gente tem que se virar como pode. Existe sempre um clima de disputa entre os professores” S39.

A respeito do apoio dos colegas professores no âmbito da docência em seu estágio inicial, Jesus (2007) evidencia esse aspecto como fundamental no início da prática profissional. Entre sugestões mais apazíveis, para Veenman (1988) estariam: o fornecimento de informações sobre as condições de trabalho e as regras da escola; visitas à escola antes do início das aulas; reuniões com os supervisores; conferências sobre tópicos específicos; oportunidades para observar aulas de colegas, ensino em equipe, encontros e reuniões com professores mais experientes.

No mesmo sentido, Cavacco (1991) enfatiza como um dos aspectos mais referidos na literatura, o acolhimento dos novos docentes pelos outros professores da escola. Para o autor, muitos professores em início de carreira referem sentir-se melhor junto dos alunos do que dos próprios colegas de profissão, tendo em conta a proximidade de idade.

Ainda podemos considerar a realidade escolar como pouco cooperativa, citando uma cultura individualista, conforme destaca Imbernón (1998), a importância de construir um contexto interativo, de valorização do trabalho dos colegas de profissão, promotor da discussão e a reflexão entre os pares. Para o autor, ainda é persistente na escola, infelizmente, um ambiente pouco cooperativo, onde os professores não costumam trocar ideias com seus colegas, discutir novas práticas, buscar a ampliação dos saberes que lhes permitam desenvolver maior capacidade de confrontação entre teoria e prática e maior competência profissional.

Os professores iniciantes ainda citam a **falta de apoio psicológico ao professor**: “Os problemas acontecem e muitas vezes não temos a quem recorrer [...] isso vai acumulando [...] S28; “Precisaria de psicólogo para nos ajudar a saber como reagir nessas situações” S23; Muitas vezes, se servem de auxílio de amigos e colegas mais próximos quando se deparam com situações mais difíceis, como exemplo, citamos: “Busco sempre o apoio da coordenação, mas não é sempre que isso é possível” S39. Essa situação é recorrente e Nunes e Teixeira (2000) já nos alertavam sobre essa carência em âmbito escolar para a necessidade de apoio psicológico aos professores.

Importante depoimento de S23 sobre a **necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos**, como destaca: “Sinto que na escola precisa ter maior reconhecimento das coisas positivas que acontecem na escola”. Na contramão da ênfase sobre aspectos negativos da profissão docente, Jesus (2007) nos lembra que é preciso saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Para o autor, é importante que as pesquisas e os meios de comunicação, busquem fornecer uma perspectiva mais otimista, conduzindo os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso.

Como consequência do mal-estar evidenciado no contexto da docência, citam o **sentimento de frustração**, como relatam: “Eu me frustrava por que não estava conseguindo passar o conteúdo devido à indisciplina. Eu vinha pra casa mal, me planejava bastante, às vezes tinha bom resultado, mas na maioria das vezes a gente só se frustra” S28; “[...] a indisciplina dos alunos, a falta de interesse deles é muito grande [...] Me sinto frustrada com situações de desrespeito dos alunos” S37; “Na verdade a questão da falta de interesse e indisciplina dos alunos me deixa muito frustrada por não ter esse retorno de aprendizagem” S39; “[...] Então você sai da sala de aula frustrada, por que você vem com intuito de ensinar e eles aprenderem [...] não te dão resposta nenhuma. Isso é uma coisa que vai prejudicando a gente mesmo” S32.

Outra consequência relatada foi o **sentimento de medo**, conforme explicita S23: “Tem turma que eu já, quase não consigo nem entrar, por que aí vem o medo”. Além disso, achamos evidências que comprometem a saúde dos professores, conforme declaram: “A indisciplina dos alunos é coisa que prejudica muito a aprendizagem e principalmente a minha saúde” S39; “Eu sinto que minha saúde está sendo afetada devido a esses problemas” S23; “Eu já tive que procurar tratamento para minha saúde” S28.

Sobre essas e outras situações vivenciadas pelos docentes iniciantes, recorremos a Esteve (1995), no qual classifica o estresse como um dos elementos indicadores de mal-estar docente, sendo suas repercussões incidentes sobre a personalidade do professor, integrando-se aos conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose e depressão. De acordo com o autor, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais.

Sobre as estratégias para fazer frente aos problemas do contexto escolar, no plano coletivo, citam a **estratégias de trabalho coletivo**, na opinião de S23 e S28, pode ser um meio para o enfren-

tamento das situações de mal-estar, como destaca: “É, na verdade o conjunto ajuda, todos trabalhando juntos ajuda [...]. Não por falta de empenho de alguém, mas pelo próprio sistema”; “Quando o trabalho ocorre no coletivo e há a contribuição de todos é diferente, as coisas acontecem”.

Nas tentativas de superar as dificuldades encontradas no contexto da docência, ainda revelam **tentativas de planificar de forma mais detalhada seu planejamento de aula** e a própria **busca por estudos específicos**, o que muitas vezes é causa de decepção por não ver o resultado esperado, devido a realidade encontrada ser diferente, como citam: “Quando comecei, eu tinha a preocupação de ser tudo perfeito, de acontecer tudo certo, então, além de preparar a aula, eu estudava ela várias vezes”^{S28}; “Eu procuro estudar mais, me aprofundar”^{S37}; “Uma saída que encontro é o estudo, me aprofundando e conhecendo melhor [...]”^{S39}. “Eu procuro estudar mais sobre as situações que não consigo sucesso”^{S23}.

Ressaltamos que o docente ao planificar seu planejamento de forma mais minuciosa, pode não encontrar resultado positivo mediante seus objetivos, devido às questões que, muitas vezes, fogem da expectativa inicialmente traçada, podendo ser causa de mal-estar. Jesus (2007) nos lembra da necessidade de formação para a prática diária e gestão do imprevisível na sala de aula. Para o autor, outro aspecto a ser considerado é que a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de torná-la mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem. Segundo essa concepção, reitera Jesus, a formação deve centrar-se nos problemas reais dos professores, pois a espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua própria prática diária nas escolas.

Sobre o processo de formação em sentido continuado, lembramos que essas planificações devem receber apoio no sentido de fomentar o desenvolvimento de ações num plano coletivo. Contudo, há que ressaltar também a importância da iniciativa do próprio docente sobre seu desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Conforme temos defendido, uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica num processo de reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu compromisso social. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de repensar a formação de professores na universidade e na escola que recebe os estagiários e docentes iniciantes, a fim de que sejam promovido ambientes que favoreçam qualitativamente condições para responder aos desafios, cada vez mais complexos, que se apresentam às instituições de formação docente, às escolas e aos professores.

O contexto de necessidade de formação sobre as temáticas mal-estar e bem-estar docente é recorrente e sinaliza a urgência em entender melhor as situações vivenciais e suas implicações ao licenciando e ao docente iniciante. De acordo com o que temos verificado na literatura, esses dois períodos iniciais da docência, balizam a formação inicial da profissão e representam fundamental importância que refletirá por toda a carreira do professor.

Para além da discrepância entre teoria e prática na formação docente, já anunciada por diversos autores, queremos trazer à tona, a necessidade impreterível de se investir na formação inicial, tanto acadêmica (nas licenciaturas), como na fase inicial de docência, principalmente em processos de intervenções preventivas sobre possíveis fatores indutores de mal-estar docente, passando pelo desenvolvimento de potencialização de recursos cognitivos e comportamentais de licenciandos, potenciais futuros docentes.

Consideramos de extrema importância desecadear esse processo, podendo iniciar a partir das estratégias evidenciadas no presente estudo, otimizando-as, além de processar a identificação de outras, fomentando trabalhos específicos voltados a todos os

licenciandos, especialmente àqueles que não encontram soluções aos problemas advindos do contexto formativo.

A partir de nossa verificação, ressaltamos sobre a necessidade de melhor explanar, principalmente aos licenciandos, sobre as questões bem-estar e o mal-estar docente, pois, para muitos participantes desse estudo, não havia familiaridade sobre os temas. Há que salientar que essas temáticas estão sendo introduzidas mais recentemente no Brasil e ainda não ocupam lugar de destaque nas instâncias formativas voltadas aos docentes e licenciandos, embora exista nosso reconhecimento uma crescente linha de estudos nos últimos anos abordando questões como saúde docente, mal-estar e bem-estar, por parte de pesquisadores preocupados com essas temáticas. Em estudos posteriores, sugerimos, uma abordagem mais explicativa ou o desenvolvimento de oficinas sobre as questões apresentadas.

De modo a prevenir o “choque com a realidade”, fator já descrito como um dos principais motivos para a desmotivação e forte contribuinte para o mal-estar docente em estágio inicial (ESTEVE, 2004), salientamos para a importância de envidar esforços no sentido de promover e otimizar ações específicas no contexto formativo nos cursos de Licenciatura, de forma adaptada, pois, segundo Jesus (2007) é preferível um “choque com a perspectiva”, no sentido de fornecer um panorama mais realista da profissão docente, conjugando este modelo com uma perspectiva otimista, salientando também os aspectos positivos, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência.

Referências

AMARAL, A. P.; SILVA, C. F. Estado de saúde, stress e desempenho acadêmico numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 42, v. 1, p. 111-133, 2008.

- ASENSIO, J. M.; ACARÍN, N.; PÉREZ, C. R. Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. In: ASENSIO, J. M.; GARCÍA, J.; NÚÑEZ, L.; LARROSA J. (Org.). **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BONDAN, A. P. **Saúde docente: Relação entre gênero e estresse profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, Antônio (ed.). **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1991. p.155- 191.
- CABRAL, Á. **Dicionário técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo, Cultrix, 2006.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FLORES, M. A. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- HUBERMAN, M. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, Genève, n. 54, 1989.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro, PT: Estante, 1996.

_____. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto, PT: Porto, 1998.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação- PUCRS**, Porto Alegre, ano 26, n. 43, p. 123-132, 2001.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto, PT: ASA, 2002.

_____. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

JESUS, S.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; SAMPAIO, A. A.; REZENDE, M.; MASKARENHAS, S. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. **Amazonica. Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. 7, p. 7- 18, 2011.

JESUS, S.; LOBO, P.; MARTINHO, J.; CARA-LINDA, I.; LEAL, A. R.; SAMPAIO, A. A. STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e no Brasil. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. PERRELLI, M. **Docência em Questão**: Discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LÜDKE, M. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, M. A. S. (Org.). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012.

MORAIS, L. M.; MASKARENHAS, S.; PAIS RIBEIRO, J. L. Diferença de Gênero Verificada nas Escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão: Uma Investigação com Acadêmicos da Amazônia/leaa-Ufam. In: Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, 2.; Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo-SP, 2011. p. 1- 8

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação – PUCRS**, ano 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

_____. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, n. 32, p. 23- 34, nov. 2000.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação – PUCRS**, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. In: IX Congresso Nacional de educação, EDUCERE, 2009, Curitiba-PR. **Anais...** PUCPR, 2009. p. 7066 – 7079.

PAIS-RIBEIRO, J. L.; HONRADO, A.; LEAL, I. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (eads) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 5, n. 2, p. 229-239, 2004.

SAMPAIO, A. A. **Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima.** 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. Programa de apoio ao bem-estar docente: resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XIII SEMANA DE PEDAGOGIA, 2009, Francisco Beltrão-PR. **Anais...** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2009. p. 1-11.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. Avaliação qualitativa de programa de apoio ao bem-estar docente. In: Simpósio Nacional de Educação, 2., 2010, Cascavel, Pr; Semana de Pedagogia, 21, 2010, Cascavel, PR. **Anais...**Cascavel: UNIOESTE, 2010. p. 1-13.

SELIGMAN, M.; CSIKZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5- 14, 2000.

VARELA, P. **Ansiosa-Mente: Claves para conocer y desafiar la ansiedad.** Madrid: Esfera-Libros, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

Recebido em: 22.12.2015

Aceito em: 22.03.2017

Etnomatemática e indisciplina: perspectivas na/ para formação de professores indígenas nos Estados do Tocantins e do Amazonas

ELISÂNGELA APARECIDA PEREIRA DE MELO

Profa. Dra da Universidade Federal do Tocantins/UFT – Câmpus de Araguaína e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA.

E-mail: elisangelamelo@uft.edu.br

GERSON RIBEIRO BACURY

Prof. Msc da Universidade Federal do Amazonas/UFAM – Câmpus de Manaus e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA.

E-mail: gersonbacury@gmail.com

RESUMO

O artigo em questão resulta das experiências profissionais dos autores com o uso de jogos e de práticas sociais junto aos povos indígenas dos estados do Tocantins e do Amazonas. O texto parte de nossos olhares em relação às vivências dos colaboradores desta investigação – os povos indígenas Xerente, do estado do Tocantins, e os Mura, do estado do Amazonas, abordando como ocorrem suas práticas sociais e realizando um paralelo com as teorias de indisciplina na visão de Moita Lopes (2006), etnomatemática proposta por D'Ambrosio (2002) e de jogos, na perspectiva de Huizinga (2007), de modo a estruturar possibilidades de diálogos na/para a formação de estudantes e de professores indígenas. Nesse intuito, tentamos elucidar a questão de pesquisa: Em que termos o uso de jogos e de práticas socioculturais repercutem ações mobilizadoras na/para formação de estudantes e de professores indígenas que ensinam Matemática? Para tanto, objetivamos investigar o uso de práticas socioculturais e de jogos na/para formação de professores indígenas que ensinam Matemática. A metodologia possui abordagem qualitativa de cunho etnográfico, embasada na observação participante. Em relação aos resultados obtidos, destacamos a nossa contribuição para o ensino e a aprendizagem das matemáticas na formação de estudantes e de professores indígenas por meio de práticas culturais e de recursos aos jogos, possibilitando as interconexões entre a cultura e as práticas sociais com as matemáticas.

Palavras-chave: Formação de estudantes e de professores indígenas. Práticas socioculturais Xerente e Mura. Etnomatemática. Ensino e aprendizagens das matemáticas.

Ethnomatematics and indiscipline: perspectives on/for training indigenous teachers in States of Tocantins and Amazonas

ABSTRACT

The article in question results from the professional experience of the authors with the use of games and social practices among the indigenous peoples of the states of Tocantins and Amazonas. The text part of our eyes in relation to the experiences of the employees of this research – the indigenous peoples Xerente, the state of Tocantins, and the Mura, Amazonas state, addressing how occur their social practices and making a parallel with the theories of indiscipline and ethnomathematics to structure dialogue opportunities in/for the training of students and indigenous teachers. To that end, we try to elucidate the research question: In what terms the use of games and cultural practices have repercussions mobilizing actions in/ to training students and indigenous teachers who teach Mathematics? Therefore, we aimed to investigate the use of cultural practices and games on/for training indigenous teachers who teach mathematics. The methodology has a qualitative approach ethnographic, based on participant observation. Regarding the results obtained, we highlight our contribution to the teaching and learning of mathematics in training students and indigenous teachers through cultural practices and resources to games, allowing the interconnections between culture and social practices with math.

Keywords: *Training of students and indigenous teachers. Sociocultural practices Xerente and Mura. Ethnomatematics. Teaching and learning of mathematics.*

Uma visão do contexto populacional indígena brasileiro

Acerca do contexto de autoafirmação e de fortalecimento da cultura indígena, temos observado um aumento significativo dessa população. De acordo com o último censo realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (BRASIL)2010, a população de indígenas estimada é de aproximadamente 604 942 mil, sendo que desse total 212 655 mil residem nos centros urbanos e 392 287 mil residem na zona rural, em terras demarcadas pelo Go-

verno Federal ou aguardando a homologação de seus territórios – que são as terras já ocupadas por indígenas. Esses indígenas estão localizados nos diversos estados que compõem a federação brasileira.

Segundo o censo realizado pelo Brasil (2010), referente às populações indígenas, investigamos os estados com maior concentração de indígenas, considerando, nessa amostragem, os indígenas residentes nos centros urbanos e nas zonas rurais, assim como suas peculiaridades nesses espaços. Os dados estatísticos mostrados nesse censo apresentam uma população total de 426 036 mil indígenas distribuídos em dez estados brasileiros. Esse quantitativo representa 70,4% da população geral de indígenas do país.

Desse levantamento, destacamos o estado do Amazonas, que concentra a maior população indígena, 118 461 mil. Um ponto importante nesses números é a ocorrência, nesse estado, da maior concentração de indígenas, por povo – os Ticuna, com aproximadamente 41 000 mil pessoas e ocupam 26 terras indígenas na Região do Alto Solimões. Além disso, o estado do Amazonas abriga outros 65 povos que juntamente com os Ticuna são falantes de 29 línguas, fazendo dessa divisão territorial, rica na pluriculturalidade dos saberes tradicionais indígenas.

O estado de Pernambuco contém uma população considerável de indígenas que vivem no centro urbano, que corresponde a 42,4% da população, em números, são 17 889 mil pessoas ‘desaldeadas’. Essa situação também ocorre no estado de São Paulo com uma população de 20 936 mil indígenas (87,5%), vivendo no centro urbano paulista. Por outro lado, o estado da Bahia, que contempla, principalmente, um multiculturalismo em termos de cultura afro-brasileira, conta com uma população de 34 575 mil indígenas. Destacamos que a população de indígenas que vivem nos centros urbanos baianos é de 20 109 mil que corresponde a 58,2% da população total.

Na busca de compreendermos os percentuais sobre os indígenas que vivem nos centros urbanos, realizamos uma investiga-

ção mais detalhada, de modo a verificarmos as causas também desses percentuais. Deparamo-nos com dois pontos interessantes. O primeiro referente aos indígenas urbanos do estado de São Paulo. Muitos migram para essa cidade na busca de novas perspectivas de vida, devido às condições sociais e políticas que estavam vivendo em seus estados e povos de origem. Essa mesma situação também ocorre nos estados da Bahia e de Pernambuco. O segundo, são as condições de sobrevivência, no tocante à sustentabilidade alimentar, às condições de saúde e de educação para os indígenas desses estados. Além da falta de políticas públicas para a demarcação de terras.

A partir desse olhar, procuramos conhecer, em especial, a forma de como os estados, os municípios e o Governo Federal estão propiciando políticas públicas para formar os estudantes e os professores indígenas em diferentes regiões do país. Dessa investigação, constatamos que esses dez estados possuem Universidades Estaduais, Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que estão aptos a ofertarem ensino superior e ensino técnico para os povos indígenas.

O estado do Mato Grosso foi o pioneiro no país a ofertar o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas para os professores indígenas em 2001, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Essa universidade tem, em sua organização acadêmica, uma Faculdade Indígena Intercultural. No estado de Mato Grosso do Sul, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena é ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG).

O estado da Bahia oferta o curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, desde 2009, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA)/Câmpus de Porto Seguro. No estado do Amazonas, são duas as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – a Universidade Esta-

dual do Amazonas (UEA), em 2005, para os professores indígenas do Alto Solimões, e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desde 2007, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculado à Faculdade de Educação.

No estado de Pernambuco, há o curso de Licenciatura em Educação Indígena. Os professores indígenas do estado do Rio Grande do Sul realizam seus estudos nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Entretanto, ainda faltam políticas públicas para que alguns destes estados atendam às necessidades educativas dos povos indígenas, tanto para a Educação Básica como para a Educação Superior, a saber: o estado do Maranhão oferta apenas Educação Básica; a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena está em discussão pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estado de São Paulo ofertou entre os anos de 2003 a 2008, pela Universidade de São Paulo (USP), apenas um processo seletivo para os professores indígenas, no curso de Formação Específica de Professores Indígenas.

Embora o estado do Tocantins não esteja entre as maiores populações indígenas, daremos o devido destaque, assim como no estado do Amazonas, pois são esses os espaços territoriais alvo da nossa investigação, motivados pelas experiências profissionais e pelas práticas com os indígenas por parte dos autores desse artigo; mais precisamente, o uso do jogo como recurso metodológico e das práticas socioculturais. Dessas premissas, concentramos nossas inquietações em elucidar: Em que termos o uso de jogos e de práticas socioculturais repercutem ações mobilizadoras na/para formação de professores indígenas que ensinam Matemática?

Conforme Brasil (2010), o estado do Tocantins possui 12 303 mil indígenas, sendo 1 574 mil residentes nos centros urbanos e 10

729 mil indígenas na zona rural, em terras indígenas demarcadas e homologadas pelo Governo Federal pertencentes aos seguintes povos: Xerente, Apinayé, Krahô, Krahô Kanela, Karajá, Karajá de Xambioá, Javaé e Kanela do Tocantins. Esses povos estão localizados em diversos municípios desse estado, evidenciando em diversos estágios da vida local e comunitária as suas distintas manifestações culturais, as suas práticas próprias de processos de ensino na educação indígena e na educação escolar indígena, mediadas pelas aprendizagens interculturais.

A partir disso, concentraremos nossos olhares aos colaboradores desta investigação – os povos indígenas Xerente, do estado do Tocantins e os Mura, do estado do Amazonas, abordando como ocorrem suas práticas sociais e realizando um paralelo com as teorias de indisciplina e etnomatemática, de modo a estruturar possibilidades de diálogos na/para a formação do professor indígena. Nessa Perspectiva, objetivamos investigar o uso de práticas socio-culturais e de jogos na/para formação de professores indígenas que ensinam Matemática.

Situando os Xerente

Os indígenas Xerente autodenominam-se *Akwẽ* e pertencem, linguisticamente, ao tronco Macro-Jê, de família Jê-Central. São também considerados, por assimetria linguística, os Xavante *A'wẽ*, localizados no estado de Mato Grosso e os Xakriabá, localizados no estado de Minas Gerais, a estes incluíam, os Akroá, hoje extintos. No entanto, os indígenas Xerente, desde os anos 1785, habitam a Região Norte do país, conhecida como Brasil Central, antigo norte goiano, hoje estado do Tocantins. Atualmente, os Xerente estão distribuídos em 68 aldeias ao longo da extensão territorial das terras indígenas Xerente e Funil.

As terras indígenas Xerente estão localizadas no cerrado tocantinense, Região Central, do estado do Tocantins, no município de Tocantínia, situadas à margem direita do rio Tocantins. Em ter-

mos quantitativos, o povo Xerente soma uma população de, aproximadamente, 3 357 indígenas (entre crianças, jovens, adultos e anciãos), suas aldeias são formadas por núcleos familiares constituídos a partir das metades exogâmicas e patrilineares *Doĩ* e *Wahirẽ*.

Dos contatos históricos dos indígenas Xerente com os não indígenas e outros povos indígenas até os dias atuais, existe a ocorrência de diversos impactos quer sejam culturais, quer sociais, quer ambientais e quer educacionais. Desses impactos, os Xerente têm sofrido, muito por conta das questões ambientais, particularmente, as provenientes da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães – UHE, localizada no rio Tocantins, entre os municípios de Lajeado e Miracema do Tocantins. Paralelamente a essa problemática, há de se destacar as frentes predominantes do agronegócio que adentram os espaços territoriais do Tocantins, afetando diretamente as comunidades indígenas, por meio das suas plantações mecanizadas de arroz, de milho, de soja, de criação de gado, dentre outros, provocando mudanças no contexto cultural e social dos Xerente.

Desse contexto socioambiental, o desafio atual para os Xerente está em aprender a conviver com esses impactos, levando-os a reorganizarem os sistemas tradicionais de sustentabilidade e manutenção, de valorização e afirmação cultural dos saberes e fazeres, em particular a língua materna e os processos próprios de transmissão desses saberes. Além disso, tentam evitar os conflitos interpessoais, quer sejam internos e ou externos, com os não indígenas.

Essas e outras distintas situações em que vivem hoje esse povo indígena, acabaram produzindo reflexos em sua realidade familiar, cultural e educativa. É natural que essa comunidade lute por melhores condições de vida. Assim, os Xerente têm primado pela educação escolar das crianças, dos jovens e dos adultos, em âmbito local, regional, estadual e nacional. Desta investida em educação escolar, atualmente, o contexto comunitário das terras Xerente possui um total de 32 (trinta e duas) escolas em funciona-

mento, localizadas em diferentes aldeias, que ofertam à população a formação na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio. Ao término dessa formação, os estudantes que desejam dar continuidade aos estudos são submetidos aos processos seletivos de vestibulares pelo Sistema de Cotas das Instituições de Ensino Superior (IES) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo aprovados, ingressam, nos cursos de graduações, como as Licenciaturas ou os Bacharelados, geralmente na Universidade Federal do Tocantins (UFT), que, a partir do ano de 2004, incorporou as Políticas Públicas de Ações Afirmativas. Mas, há registros acadêmicos de estudantes Xerente e pertencentes aos demais povos indígenas citados anteriormente matriculados em universidades públicas de outros estados.

Outro ponto a ser destacado na educação escolar indígena Xerente refere-se ao ensino, que, nos últimos anos, vêm sendo assumido pelos indígenas professores. Outrossim, a formação dos indígenas professores num processo inicial de atuação, como monitores bilíngues, auxiliares de salas de aula de professores não indígenas. Nesse processo, ocorre a implantação de políticas públicas formativas, num primeiro momento, em Magistério Indígena e, atualmente, o curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena específico para professores indígenas. Entretanto, parte desses indígenas, ao concluírem o Ensino Médio, está cursando outras licenciaturas, conforme o interesse dos professores e dos demais estudantes indígenas.

Desses processos formativos e educativos muito já se tem avançado em relação às práticas docentes dos indígenas professores que foram e ainda são formados por meio de metodologias, de práticas e de teorias disciplinares. Todavia, os professores indígenas Xerente vêm propiciando aos estudantes um ensino e uma aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, particularmente na Matemática por meio de práticas educativas interdisciplinar, intercultural e intracultural, fazendo ainda as interconexões

entre a Matemática escolar e as matemáticas presentes nas práticas socioculturais desses indígenas.

Práticas socioculturais Xerente

Os Xerente são detentores de vários repertórios de saberes tradicionais que, em parte, constituem-se em práticas socioculturais compartilhadas socialmente, transmitidas e produzidas entre gerações por meio das aprendizagens e das experiências próprias, que vão desde a oralidade da linguagem ao silêncio do aprender, observando o saber fazer na prática dos diversos artefatos que compõem as formas de organizações sociais desse povo, tendo toda uma orientação do núcleo familiar.

Nesse sentido, há de se destacar que o povo Xerente vive uma dinâmica cultural em vários sentidos da vida cotidiana, quer sejam por meios educativos, quer esportivos da tradição (corridas com toras de buriti, arco e flechas, dentre outros) ou quer os advindos da interculturalidade (futebol, vôlei e outros), as manifestações místicas e religiosos provenientes do contato cada vez mais próximo com o não indígena, fato que contribui para que haja uma inclusão de conhecimentos que vão se interconectando no movimento diário desses em diferentes espaços de convívio e de aprendizagem. Dada a essa dinâmica sociocultural, determinada por diferentes ecologias de conhecimentos, como destaca Almeida (2010, p. 151-152):

[...] isto é, uma operação do pensamento que leva em conta a cadeia de múltiplas correlações [ou ainda] supõe comunicação e troca entre a diversidade de informações e saberes constituídos por vezes por hibridismos, por vezes por mestiçagens entre domínios de especialidades.

Dessa perspectiva, temos que os saberes e os fazeres do povo Xerente são compartilhados por meio da oralidade e da realização das práticas socioculturais vivenciadas cotidianamente pelos indí-

genas em suas comunidades. Dessas práticas socioculturais, destacamos as pinturas corporais em listras e círculos das metades exogâmicas de filiação patrilinear. Esses e outros saberes da tradição desse povo são vividos e praticados em diferentes estágios da vida dos indígenas Xerente, especialmente na grande festa – *Dasîpê*.

Assim, são os Xerente organizados socialmente em duas metades ou partidos exogâmicas regidas por sub partidos ou subclãs, de filiação patrilinear, ressaltando, que os filhos independentes do sexo pertencem ao clã ou partido do pai. Essa divisão é identificada nas pinturas corporais. Portanto, é nessa lógica de organização e de identidade cultural que os Xerente são classificados como uma comunidade, com princípio de dualidade, uma vez que:

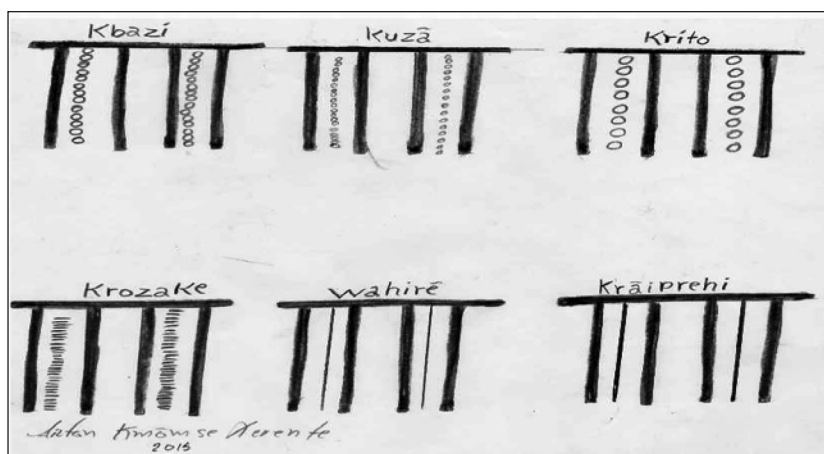
[...] os membros da comunidade – tribo – aldeia – são distribuídos em duas divisões, que mantêm relações complexas, as quais vão da hostilidade declarada à intimidade mais estreita, e a que se acham habitualmente, associadas diversas formas de rivalidade e cooperação. Frequentemente, estas metades são exogâmicas, isto é, os homens de uma só podem escolher esposas entre as mulheres da outra, e reciprocamente. (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 108).

A dualidade entre os Xerente existe e é evidenciada por meio de diferentes elementos que compõem as estruturas culturais desse povo e que se expressam em diversos rituais de manifestações dos saberes e dos fazeres tradicionais. Para esses indígenas, o mundo é organizado e vivido em pares, como princípios opostos que se complementam entre, como um homem e uma mulher, sol e lua, terra e céu, água e fogo. O mesmo ocorre na organização social das metades exogâmicas patrilineares, chamadas de *Doĩ* e *Wahirẽ*, que significam Sol e Lua – seres sagrados. São eles também os ritos de criação desse povo e se complementam entre si. As metades são duais e se complementam na harmonia da reciprocidade compartilhada pelos seus membros.

É, a partir do contexto de pertencimentos em metades clânicas patrilineares, que os indígenas são reconhecidos desde crianças, em diferentes espaços de convívios diários, tanto os de sua aldeia, como em outra, por exemplo, por meio das simbologias das pinturas corporais clânicas das metades e suas subdivisões entre *Doĩ* (pinturas em círculo) e *Wahirẽ* (pinturas em listra).

Essas metades exogâmicas possuem seis subdivisões clânicas, que estão distribuídas da seguinte forma: *Kuzã*, *Kbazi* e *Krito* pertencem à metade *Doĩ – Isapto tdêkwai nōrĩ* (clã dono dos círculos), e caracterizam-se visualmente pela pintura corporal em círculo (pequeno ou miúdo, médio, grande ou graúdo) e *Wahirẽ*, *Krozake* e *Krãiprehi* pertencem à metade *Wahirẽ – Ĩsake tdêkwai nōrĩ* (clã dono das listras), e utilizam o traço (são retas de diferentes espessuras e tamanhos; horizontais e verticais, dispostas perpendicularmente entre si). Consideremos a Figura 01, que ilustra a divisão exogâmicas patrilineares:

Figura 01 – As metades exogâmicas patrilineares – *Doĩ* e *Wahirẽ*.



As pinturas corporais do povo Xerente são reconhecidas não só pelos espaços cotidianos de suas aldeias, mas também nos diversos ambientes que transitam, sejam eles de caráter social, cultural ou político, sejam em âmbito estadual, nacional, entre os demais povos indígenas do estado do Tocantins, a saber: Apinayé, Krahô,

Krahô-Kanela, Kanela do Tocantins, Javaé, Karajá de Xambioá e Karajá (conhecidos como Karajá da Ilha).

Outras evidências desse sistema dual estão presentes no sistema de contagem, pois os Xerente contam aos pares, uma vez que, os indígenas contam em sua língua materna e simbolizam a representação do número juntando um dedo ao outro, de modo a formar um par, de modo que um dedo precisa sempre de outro dedo, conforme indica a Figura 02, destacada por Melo (2007) sobre a natureza organizacional dos quatros primeiros números apreendidos e ensinados na oralidade da língua materna.

Figura 02 – Sistema de contagem dos números indígenas Xerente.

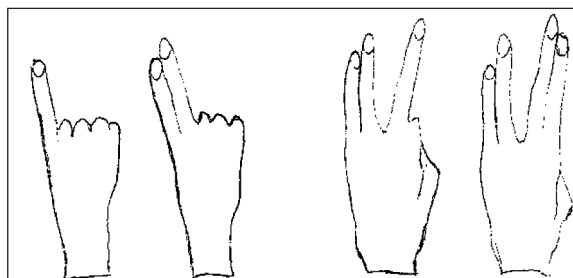


Ilustração: José Carlos Araújo

Fonte: MELO (2007, p. 97).

Esse sistema de contagem é descrito pelos indígenas para a formação de pares de números. No caso de o par ser constituído de ímpar – o 1(um), ou o 3 (três) esses devem juntar-se a um outro dedo, conforme indica a Figura 02, de modo a formar o seu par. Assim, a contagem segue até o número 4 (quatro), depois desse número, se diz a palavra “muito” para indicar valores maiores que 4 (quatro). Esses números fazem parte dos saberes tradicionais dos Xerente, mas devido ao contato com o não indígena e com a institucionalização dos processos escolares, o ensino de Matemática, nesse contexto, explicita o sistema de contagem dos Xerente e, também, a Matemática ocidentalizada, herança dos antigos Gregos.

Situando os Mura

Os indígenas Mura habitam a região amazônica, conhecida como Baixo Amazonas, entre as bacias hidrográficas dos rios Solimões, Amazonas e Madeira no estado do Amazonas. O povo Mura tem uma população de aproximadamente 13 219 indígenas, (considerando crianças, jovens, adultos e anciãos) vivendo em terras localizadas nos municípios de Solimões, de Madeira, de Autaz, de Beatas, de Marmelos, de Maturá, de Aripuanã e de Camunã.

Procuram fixar sua moradia sempre às margens de rios, em áreas que oferecem recursos naturais necessários ao desenvolvimento de suas atividades produtivas, em especial à sustentabilidade familiar, diretamente ligada à segurança alimentar e aos aspectos simbólicos, cultural, social, ecológico e econômico. Por terem uma prática cultural de navegação, são considerados indígenas das águas, conhecidos como os “guardiões do caminho fluvial” (PEQUENO, 2006, p. 133).

Os Mura são pertencentes linguisticamente a uma família integrada pelas línguas Mura e Pirahã. Os Pirahã são parentes linguísticos dos Mura, mas devido aos processos de colonização que levaram esses povos a perdas consideráveis da população, principalmente as ocorridas por doenças diversas, do território, dentre outros. Esse processo conduziu à separação desses povos e, conseqüentemente, da família linguística, por parte do povo Mura.

Após isso, os Mura permaneceram na Região do baixo Amazonas, e os Pirahã migraram para a Região do rio Maici, localizado no município de Manicoré /AM. Esse povo continua falando a sua língua materna e mantém com vitalidades suas práticas socioculturais. Enquanto os Mura, por motivos diversos, deixaram de falar sua língua materna. Todavia, os estudos de Bacury; Melo; Gonçalves (2015), apontam que os indígenas Mura, nos diversos espaços de vivências em suas comunidades, fazem uso da língua *Nheengatú*. Essa língua é também conhecida como Língua Geral amazônica

que foi introduzida no contexto linguístico indígena pelos jesuítas como veículo de catequização. Nos dias atuais, o *Nheengatú* constituiu-se linguisticamente como um instrumento de afirmação étnica dos povos que deixaram, por motivos diversos e absurdos, de falar suas línguas maternas.

O povo Mura tem sua sustentabilidade cultural, social e ambiental provenientes em partes advindas dos seus territórios, por serem um povo considerando fluvial, como dizem os anciãos Mura, como povos das águas amazônicas. Esse povo, mantém a segurança alimentar, em especial, com peixes pescados na região, tendo também a agricultura familiar, a caça, a coleta de frutos típicos da região, além dos alimentos que são adquiridos nos comércios das cidades circunvizinhas às suas comunidades. Constituem-se, como fonte de sustentabilidade financeira, a confecção de artesanatos, produção de farinha e comercialização de frutas regionais.

Percebemos que essas e outras situações vividas pelo povo Mura, certamente, contribuíram para que eles deixassem de realizar muitas de suas práticas socioculturais, particularmente a oralidade da língua materna. Todavia, esse povo vem buscado por meio de processos distintos, quer sejam os culturais ou os educativos formas de aprendizagem do saber linguístico advindos da língua *Nheengatú*, ainda que falada apenas nos ambientes comunitários e sociais de aldeias. Desse interesse em manter um elo linguístico com a língua *Nheengatú*, levou os indígenas Mura a reivindicar juntos aos órgãos públicos ligados à educação escolar indígena sistemas próprios e interculturais de ensino e formação para a comunidade a partir do “[...] atendimento aos seus direitos educacionais e no fortalecimento da escola indígena tornando cada vez mais possível o sonho de uma pedagogia escolar própria”. (PINTO, 2011, p. 28).

Dessas reivindicações, os indígenas Mura, apoiados pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), solicitam junto à Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas (Seduc/AM) a formação em nível médio para os professores indígenas. Para atender

essa solicitação, a Seduc realizou o curso de Magistério Indígenas em diversas regiões do estado do Amazonas. Segundo Pinto (2001, p. 28), esse curso teve como objetivo: “[...] preparar os professores indígenas das próprias comunidades para atuar nas séries iniciais, ganhou entre os Mura a denominação “MuraPeara” para contemplar as especificidades da política educacional deste povo”.

Posteriormente a essa a formação, os professores indígenas, por meio da OPIM da região de Autazes (AM), solicitaram a UFAM a criação de um curso de Licenciatura Específico para os professores indígenas Mura. Bacury e Melo (2015) destacam que o referido curso foi aprovado e teve início no ano de 2008. Apontam, ainda, que:

O Projeto Político Pedagógico do curso foi construído com a participação da comunidade indígena interessada, com objetivo de formar em nível superior, na perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores Mura para atuarem na segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas de suas aldeias. E que as ações de ensino e outras possibilitassem a revitalização, fortalecimento de sua identidade e a valorização da mesma junto aos outros povos, assim como, na sociedade não indígena. Com destaque a escolha do Nheengatu como segunda língua. (BACURY; MELO, 2015, p. 99).

A realização desse curso foi pautada no ensino e na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, tendo como metodologia de trabalho o diálogo propositivo de novas ações educativas para as escolas indígenas Mura, na perspectiva intercultural e interdisciplinar. No decurso dessa formação e para atender às demandas de outros povos indígenas para o ingresso no Ensino Superior indígena, o curso de Licenciatura Específico para os professores indígenas Mura teve o seu Projeto Político Pedagógico reformulado, passando a ser curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFAM, por meio do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI).

Atualmente essa Licenciatura atende aos professores indígenas dos seguintes povos, a saber: Munduruku e Sateré-Mawé, iniciadas em 2011 e as turmas do Médio Solimões – localizados nos municípios de Tefé, de Uarini, de Alvarães, de Coari, de Fonte Boa e de Maraã, iniciadas em 2013. Posteriormente, as turmas do Alto Solimões – abrangem os municípios de Benjamin Constant, Tabatinga e São Paulo de Olivença; e turma do alto rio Negro situada no município de São Gabriel da Cachoeira.

Nesses contextos socioculturais, educativos e formativos com os professores indígenas, vem acontecendo nossa experiência como professor formador na área do ensino de Matemática. Igualmente, temos procurado, por meio das ações de ensino de aprendizagem, contribuir com os professores indígenas Mura de maneira a revitalizar algumas de suas práticas tradicionais.

Práticas socioculturais Mura

A realidade pluricultural e sociocultural do povo indígena Mura, face a esta investigação são descritas na perspectiva de contribuir com a revitalização de algumas das práticas desse povo. Revitalização essa que se justifica, pois, conforme já descritos anteriormente, por situações diversas provadas pelos processos de colonização e que implicou a não vivência de seus saberes e fazeres tradicionais, passando a assumir, no contexto dessas comunidades, parte dos conhecimentos da sociedade não indígena, em especial, a língua portuguesa.

Destacamos que, durante o curso de Licenciatura Intercultural, as discussões nas disciplinas – ora ministradas nos espaços formativos da UFAM ou nas escolas indígenas Mura – foram fundamentais para propiciarem os encontros interétnicos e interculturais, que são evidentes no contexto brasileiro. Remetem à formação de professores indígenas, como uma condição que subsidia a discussão acerca das relações entre indivíduos de culturas distin-

tas. Para fomentar e refletir sobre essa óptica, trazemos a proposta pedagógica da etnomatemática sugerida por D'Ambrosio (2002, p. 46), ao dizer que: “[...] é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. Ao fazermos isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural”.

Nesse sentido, buscamos, por meio do ensino da Matemática escolar, despertar e incentivar os professores indígenas Mura em formação a investigarem, em suas comunidades e com os mais velhos, algumas práticas socioculturais, tendo em vista a possibilidade um novo conhecimento matemático a partir do contato com esses indígenas e sua cultura. No enfrentamento a desse desafio, pautamo-nos na interculturalidade e na articulação com o conhecimento matemático dos indígenas e procuramos apresentar a diversidade de conhecimentos matemáticos, como no caso das ideias de número, de modos de contagem, entre outros, no intuito de estabelecer uma relação entre a Matemática e a cultura indígena. Assim, diversas práticas emergiram das investigações realizadas pelos professores Mura, desde as questões ambientais à linguagem, o *Nheengatú*, o português, às simbologias das diferentes leituras das águas dos rios Solimões, Amazonas e Madeira, à demarcação do território Mura, aos jogos e às brincadeiras desse povo, dentre outras.

Uma vez pautados nos estudos de Bacury e Melo (2015), é possível corroborar a perspectiva de um currículo pensado e elaborado pela própria comunidade, com base nas práticas socioculturais, nas disciplinas, nos conhecimentos com vistas ao ensino intercultural e interdisciplinar, propiciando aprendizagens que correspondam às necessidades e aos interesses desses povos indígenas. Ao passo que a Matemática aparece, nesse processo, contribuindo em algumas atividades desenvolvidas na comunidade indígena – proteção de fronteiras e a colheita objetivada para a comercialização de produtos, entre outros – também coopera para a construção de uma comunidade indígena mais independente, crítica e produtiva.

Essa indicação é sustentada em Brasil (2005), que aponta algumas questões importantes. Primeiro, a Matemática é uma conexão para que os povos indígenas entendam melhor o povo não indígena, possibilitando conhecimentos que contribuam na elaboração de projetos nas comunidades indígenas visando a autossustentação e a afirmação da cultura. Segundo, os povos indígenas terão a oportunidade de conhecer novas matemáticas utilizadas por outras sociedades para compreender o mundo, assim como formas específicas de contar e de medir. Por fim, o desenvolvimento do conhecimento em outras áreas do currículo (estudo da História e da Geografia, do Português e das Línguas Indígenas e das Ciências) também está relacionado com a Matemática. As Tecnologias da Informação (leitura e interpretação de tabelas e dados estatísticos) também podem contribuir.

Por fim, esse documento também recomenda alguns caminhos para que o professor possa trabalhar esses blocos de conteúdos em sala de aula, devendo atentar para o fato de estarem articulados entre si e com os conhecimentos de outras áreas, fazendo com que os estudantes indígenas percebam a estreita relação entre o estudo da Matemática e o mundo que os cercam. Com base nas pesquisas realizadas pelos professores Mura, em suas escolas – durante sua formação no curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas” da UFAM – o uso de jogos foi o recurso que mais se aproximou de suas realidades no enfrentamento da dificuldade de aprendizado da Matemática.

No que concerne às práticas com jogos por parte dos indígenas, os estudos de Bacury (2009) e Bacury e Melo (2015) sinalizam que alguns jogos praticados pelos indígenas têm por característica principal a imitação de animais, a saber: Jogo de Gavião, Jogo do Jaguar, Jogo do peixe Pacu, Jogo do Jacami e o jogo dos Patos Marrecos *wawin* e o Jogo com a poeira, praticado pelo povo Tukano. Entretanto, não há registro de jogos especificamente de origem indígena, apenas eles se utilizaram do *ludus*

para sua formação como pessoa e que em nenhum momento esqueceram de quem são, da sua cultura e de seus costumes, pois o jogo está acima da lógica. Há registros que um determinado jogo é utilizado com a mesma linha de raciocínio por três povos distintos, que não conheciam as línguas maternas uns dos outros; é o caso do jogo da bruxa (para os brancos), o jogo do pique (para os negros) e o jogo da pira (para os indígenas).

Corroborando com essa perspectiva, Huizinga (2007) salienta que a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supra lógica da situação humana. Portanto, todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo.

No contexto das comunidades indígenas, as mães ou os pais, além dos afazeres laborais, são os encarregados de fabricarem os brinquedos ou artefatos para os seus filhos, que, em sua maioria, esses brinquedos retratam os animais das florestas ou das matas compõem seus territórios. Nos ensinamentos da educação familiar, os pais ensinam os filhos a trabalharem também com brincadeiras. A perspectiva da aprendizagem pelo fazer brincando, em especial, das crianças indígenas, Silva (2002, p. 25) apoiada nas investigações realizadas por Meliá (1979), descreve que:

A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. Seu jogo é brinquedo que não lhes deu ilusões, que depois a vida lhe negará. Pequenos arcos e flechas nas mãos de um menino ou pequenos cestos dependurados na cabeça de uma menina, que vai com a mãe buscar mandioca na roça, são cenas que têm encantado qualquer visitante de uma aldeia indígena.

Igualmente, os povos indígenas deram suas contribuições para diversas modalidades de esportes oficiais, por meio de seus jogos e de suas brincadeiras, como: a canoagem, as corridas (atletismo), a natação, o tiro com arco e flecha, as lutas e tantas outras. Embora haja a falta de uma prática cultural, no que tange aos jogos de origem Mura, constatamos que esses indígenas fazem uso das práticas de natação, de canoagem como meio de transporte e se utilizam dos arcos e das flechas para pescarem. As crianças fazem uso de muitos dos brinquedos produzidos pelos não indígenas.

Conforme, nas primeiras pesquisas realizadas pelos professores Mura, em suas escolas, durante sua formação no curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas” da UFAM, foi verificado por eles que o recurso que mais se aproximou de suas realidades no enfrentamento da dificuldade de aprendizado da Matemática foi o uso de jogos.

A partir disso, para uma formação que agregasse a sua cultura e seus costumes, apresentamos alguns recursos didáticos, sugerindo que os professores em formação realizassem algumas oficinas com o uso de jogos matemáticos de diferentes culturas, nas salas de aula indígena, pois, entendemos que esses jogos poderiam despertar o interesse nos professores, nos estudantes e nos demais membros das comunidades Mura, bem como a revitalização de alguns jogos e brincadeiras socioculturais que ainda estão nos subconscientes dos indígenas desse povo.

As teorias de indisciplina e etnomatemática: possibilidades dialogadas na formação do professor indígena

É notório que as práticas socioculturais dos povos indígenas suscitam investigações para o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar. Não é diferente das práticas advindas dos saberes e dos fazeres dos indígenas Xerente, a exemplo, as pinturas corporais clônicas ilustradas anteriormente. De igual modo são tam-

bém os processos de revitalização das práticas dos indígenas Mura, quer sejam as da língua *Nheengatú*, quer as relativas a outros saberes e fazeres que evidenciem as práticas sociais das matemáticas. Mas, para que esse processo possibilite atividades matemáticas nas escolas indígenas, devem ser negociadas na comunidade, por meio do diálogo entre as práticas socioculturais e os conteúdos matemáticos. Faz-se necessário a elaboração de um plano de atividades investigativas e/ou:

[...] uma proposta de ação metodológica que enfatize fortemente um cunho social que, a exemplo de práticas sociais encontradas na história das civilizações, mobilizou povos que, fazendo uso de conhecimentos atualmente considerados matemáticos, obtiveram soluções para suas problemáticas sociais, por exemplo, referentes à sua sustentabilidade. (MENDES, 2014, p. 118).

Compreendemos que esse processo nos contextos indígenas Xerente e Mura suscita novas práticas educativas para propiciar algumas soluções de aprendizagem para o ensino de Matemática. Nesse sentido, há necessidade de se provocar um redimensionar na ação dos professores formadores na área do ensino da Matemática que atuam diretamente na formação dos estudantes e dos professores indígenas, em diferentes regiões do país. Para que possam discutir, refletir e elaborar propostas de investigação indisciplinar das práticas socioculturais, de modo que as ações docentes possam:

[...] transgredir os limites disciplinares. [...] A possibilidade de política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para enten-

der o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006, p. 26-27).

Os termos “Transgredir” e “Problematizar” são aqui postos no sentido de criar novas situações de ensino e de aprendizagem na e para formação de estudantes e de professores indígenas Xerente e Mura que ensinam Matemática nas escolas de suas comunidades que foram e que ainda estão sendo formado em uma estrutura disciplinar do conhecimento escolar. Nesse aspecto, entendemos que a nossa investigação, com o uso das práticas culturais das pinturas corporais e de jogos, possa possibilitar o refletir e o redimensionar do ensino de Matemática na perspectiva da indisciplina proposta por Moita Lopes (2006). Dito de outro modo, buscamos, incentivar as comunidades escolares indígenas Xerente e Mura a fazerem uso da diversidade cultural, de linguagem, expressada pela oralidade ou pela simbologia visual de identificação da natureza de pertencimento dos indígenas nas relações clônicas das pinturas corporais patrilineares *Doĩ* ou *Wahirê*, ou pelas práticas do saber fazer dentro de um artefato da tradição desses indígenas.

Essa intenção implica pensar em um modo plural o ensino de Matemática, também nas escolas indígenas, a partir de uma proposta indisciplinar mobilizadas pelas práticas socioculturais de modo tal, a dar visibilidade à diversidade de saberes e de fazeres próprios desses indígenas, possibilitando, então, dos professores e estudantes indígena o descortinar das “[...] práticas matemáticas – ou, melhor dizendo, as práticas do cotidiano [que] oferecem uma via bastante prometedora para a exploração de certas questões relativas à ciência” (LAVE, 1996, p. 112). Todavia, a realização desta proposta deve ocorrer nos espaços laboratoriais da comunidade e das escolas indígenas. Em nosso entendimento, isso promove a formação indisciplinar do professor indígena, propiciando, a partir

do diálogo intercultural, vivências das práticas sociais das matemáticas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a etnomatemática tem evidenciado os conhecimentos imbuídos em vários contextos de diversidade cultural e linguística, corroborando, assim, para o descortinar das matemáticas presentes nas práticas sociais e culturais das pessoas que vivem nesses contextos. Ademais, a etnomatemática favorece aos investigadores dessas práticas desenvolverem e configurarem conhecimentos matemáticos muitas vezes esquecidos e desconsiderados nas práticas escolares. Acrescentamos ainda que:

[...] a etnomatemática valoriza a Matemática dos diferentes grupos culturais, isso implica em maior valorização dos conceitos matemáticos informais trazidos pelos próprios alunos a partir das suas experiências fora do contexto da escola. Essa diretriz é consistente com a preocupação atual de proporcionar estímulos a grupos tradicionalmente deixados de lado pela Matemática e é nesta perspectiva que defendemos a possibilidade de um enfoque etnomatemático para o ensino de Matemática. Tal atitude possibilitará maior identificação do aluno com o seu objeto de aprendizagem, mais motivação e ampliação de conexões com os aspectos afetivos, bem como a aquisição de habilidades científicas e a compreensão na importância da igualdade entre as diversas formas de manifestação de saberes matemáticos. (MENDES, 2009, p. 67).

Diante dessa conceituação, a etnomatemática se configura no contexto das propostas de formação do professor indígena, por favorecer a troca de conhecimentos, por meio das “[...] relações entre indivíduos de uma mesma cultura (intraculturais) e, sobretudo, as relações entre indivíduos de culturas distintas (interculturais)” (D’AMBROSIO, 2004, p. 42). A partir dessas formas de interação, ocorrem as trocas de experiências e de aquisição de novos conhecimentos que podem fomentar a ação do professor e redimensio-

nar o ensino e a aprendizagem das matemáticas e demais disciplinas do currículo escolar.

Nessa perspectiva, têm-se configurado as pesquisas e os trabalhos de pesquisadores da Educação Matemática, como Bacury; Melo; Gonçalves (2015), ao investigarem as histórias de vidas dos professores indígenas em processo de formação nos estados do Tocantins e do Amazonas; essas pesquisas e esses trabalhos apresentam traços das aprendizagens desses professores que se dão em contextos de aldeamento (comunidade e escola indígenas), imbricados de saberes e fazeres próprios, perpassando ao hibridismo do conhecimento da Matemática.

As atividades realizadas por esses pesquisadores estão alicerçadas na perspectiva da etnomatemática como uma investigação pedagógica, de modo tal que os professores indígenas são os pesquisadores de suas práticas socioculturais, com vistas a registrar o não registrado, de descrever os processos em que essas práticas são vivenciadas, promovendo propostas de ensino e de aprendizagem para que os professores indígenas realizem nas escolas de suas comunidades. Destacamos, também, os trabalhos realizados por Sebastiani Ferreira, desde os anos de 1990 atuando como formador de professores indígenas, em suas próprias comunidades. Esse autor considera que sua atuação no decorrer desses processos se desenvolve:

[...] com o intuito de formar o Professor/Índio Pesquisador, dentro da Etnomatemática, isto é, ser o Professor/Índio o etnógrafo de sua cultura e construtor da ponte deste saber com a Matemática dita ocidental. [...] Geralmente pela manhã me preocupo com a formação matemática, então, conceitos matemáticos são ensinados de uma maneira, quando possível, com exemplos da realidade deles. [...] Na parte da tarde trabalhamos cada ano temas diferentes: planificação da construção da maloca-escola no Núcleo, o uso da calculadora, entrevistas para modelação matemática, modelar matematicamente

notícias de jornal, a modelagem de conhecimentos étnicos e neste último ano trabalhamos com jogos que são úteis no ato pedagógico. (SEBASTIANI FERREIRA, 2004, p. 70-87).

No âmbito dessas propostas, entendemos que o professor indígena seja também o colaborador de seu processo formativo, evidenciando suas experiências próprias, os aspectos culturais e sociais de seu povo, de sua comunidade, suas relações docentes, com os conteúdos escolares, com os estudantes e as pessoas que fazem acontecer a educação escolar intercultural, intracultural e diferenciada na escola indígena, face aos conhecimentos de outras culturas que fomentam as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento escolar.

Para que possam assim refletir e agir sobre o ensino e aprendizagem das matemáticas, é preciso construir um novo conhecimento a partir do contato entre os professores formadores, os indígenas e sua cultura. Como nos assegura Scanduzzi (2009), à medida que se conhece a Matemática de um grupo social culturalmente identificável, ele passa a fazer parte de nós, sendo seus costumes e seus hábitos respeitados, não necessitando de uma re-educação.

Portanto, o desafio está na elaboração e na efetivação de propostas para a formação de professores, propiciando ações de aprendizagem entre a Matemática e a cultura indígena, considerando nesse processo o professor como investigador de sua prática educativa e de seus saberes tradicionais; como afirma D'Ambrosio (2002), é possível fazer da matemática algo vivo, para lidar com as diferentes *ticas, matema* e *etno*, ou seja, a sua etnomatemática. No que tange aos conteúdos matemáticos e aos recursos metodológicos tratados nos cursos de formação de professores e escolas indígenas, temo-nos questionado, conforme apresentado na primeira seção deste artigo – acerca da ressonância dessa aprendizagem na escola indígena, em outras palavras contempladas na nossa ques-

tão de pesquisa: Em que termos o uso de jogos e de práticas socioculturais repercutem ações mobilizadoras na/para formação de professores indígenas que ensinam Matemática?

Para aproximarmos da questão de pesquisa proposta, encontramos, em Oliveira (2014), a opção pela abordagem qualitativa, pois essa abordagem facilita descrever a complexidade de problemas, compreender determinados processos sociais, oferecer contribuições nesse processo de mudanças, produzir ou formar opiniões de determinados grupos e interpretação de particularidades dos comportamentos ou atitude das pessoas. A autora reforça que, nesse tipo de pesquisa, todos os fatos e os fenômenos são significativos e relevantes. Indica trabalhá-la fazendo uso de algumas técnicas como as entrevistas, as observações e os estudos etnográficos (estudos descritivos de pessoas e de grupos quanto a suas características sociais, antropológicas, educacionais, entre outros).

Outrossim, destacamos que a etnografia realizada nesta investigação possui uma peculiaridade, a saber: foi realizada no contexto escolar indígena. Acerca dessa situação, Oliveira (2014) nos coloca que, ao desenvolver uma pesquisa em que a etnografia está relacionada ao processo educacional, não implica necessariamente em se realizar a etnografia de grupos sociais, mas, sim, de adaptá-la à educação, isto é, será exigida uma efetiva participação do pesquisador no que tange à observação e à interação com os colaboradores da pesquisa, cuja ênfase deve ser o processo educacional e não simplesmente o resultado final da pesquisa. Aponta, ainda, a importância da escolha de técnicas para a pesquisa de campo, por meio do uso de questionários, de entrevistas e de observação participante.

Essa última merece olhar de destaque, por conta da relação direta desses pesquisadores com os professores indígenas, de modo a estruturar a arquitetura da investigação ao utilizar, como ferramenta, o diálogo constante com esses colaboradores. Para isso, vivenciamos as fases da observação participante. A observação

descritiva, conforme sugere Oliveira (2014), na qual buscamos uma orientação para o campo de estudo para que pudéssemos formular linhas de visão ou questionamentos mais completos – no caso do povo Mura, emergiu com maior ênfase o uso do jogo para o aprendizado da Matemática, nas escolas. A observação focal, cujo ponto central é fazer com que cada vez mais se reduzam os processos e os problemas mais essenciais para a questão de pesquisa – no caso dos Xerente, o trabalho com os conhecimentos escolares face aos saberes tradicionais indígenas na perspectiva de novas práticas educativas no ensino e na aprendizagem das matemáticas.

Por fim, a observação seletiva que ocorre próximo ao fim da recolha das informações concentrando-se nas evidências e nos exemplos colhidos na fase da observação focal – depois de toda etnografia realizada em âmbito educacional indígena foram negociadas com esses professores tanto o uso de jogos quanto as de práticas sociais indígenas. A partir disso, procedemos a nossa escolha pelos recursos metodológicos que melhor pudessem desencadear atividades formativas e educativas para o ensino das matemáticas nas escolas indígenas Xerente e Mura.

No que concerne à prática cultural das pinturas corporais clânicas das metades e suas subdivisões entre *Doĩ* (pinturas em círculo) e *Wahirẽ* (pinturas em listra) do povo indígena Xerente ilustradas anteriormente, entendemos que corresponde a um saber fazer constituído e compartilhado, pautado na oralidade das narrativas de origens e significados das pinturas de uma metade clânica em círculo e da outra metade em listra. Outrossim, é possível que, para os indígenas, as simbologias visuais retratadas em seus corpos não representam círculo ou listra e, sim, as suas origens por meio da criação de seus antepassados, os membros do clã *Doĩ* – Sol e os dos *Wahirẽ* – Lua.

Para a etnomatemática, esses contextos sociointerativos oferecem práticas socioculturais que balizam atividades indisciplinar para o ensino e a aprendizagens das matemáticas a partir das novas

lentes de um par de óculos velhos. Podemos também refletir sobre as possíveis matemáticas presentes nas narrativas dos indígenas destas pinturas corporais e nas ilustrações das pinturas, nos instrumentos utilizados para esboçarem as pinturas nos corpos dos indígenas, expressões diversas vão surgindo desde as práticas sociais e culturais de um saber fazer na prática às possíveis geometrias como retas e suas posições entre retas, círculo e circunferência, as grandezas de medidas (centímetros e metro), a ideia de grande e de pequeno.

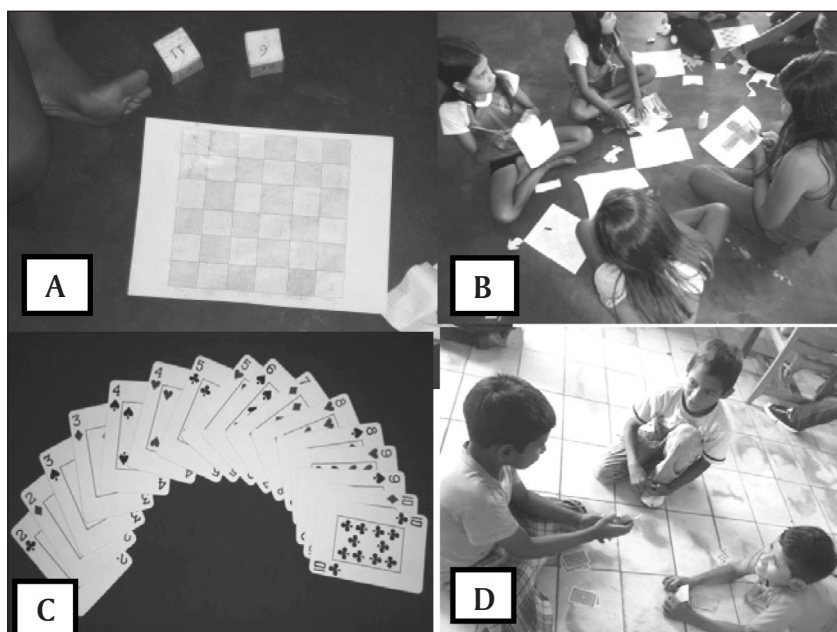
Além dessas investigações iniciais, outras matemáticas e geometrias podem emergir a partir do interesse dos professores em investigarem, sob as paisagens híbridas, a prática das pinturas corporais Xerente na comunidade e no ambiente escolar. Acreditamos que, para atingir tais indicações sobre a atuação de professores indígenas nesses contextos de diversidade cultural e linguística com o ensino de Matemática; “[é] necessário investigar, é necessário experimentar [...]”. A atividade matemática é uma atividade humana, e, como tal, uma atividade cultural. Ideias e métodos matemáticos variam de cultura para cultura” (GERDES, 2007, p. 153-154).

Dessa perspectiva investigativa, adentramos no universo Mura, mais precisamente em nossa experiência no curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”, como formador de professores indígenas na disciplina de Matemática. Na ocasião, vivenciamos um contexto cultural e social totalmente distinto do nosso. Porém, a troca de experiências com esse povo principalmente por meio de seus conhecimentos matemáticos, possibilitou-nos contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizado da Matemática em suas escolas.

Conforme ilustrado na Figura 03, os jogos desenvolvidos e trabalhados pelos professores indígenas, em suas pesquisas, exploram os conceitos das operações básicas; adição, subtração, multiplicação e divisão em (N), sendo: jogo “Os Dados Matemáticos”, utilizado na aldeia Murutinga (conforme ilustra as figuras 3A e 3B)

e o jogo “Adivinha a Multiplicação”, utilizado na escola da aldeia São Félix (conforme ilustra as figuras 3C e 3D) e na aldeia Cuia. Destacamos que nestas duas últimas aldeias foi utilizado como base, o jogo com cartas de baralho.

Figura 03 – Jogos desenvolvidos nas escolas indígenas Mura.



A partir dessas pesquisas realizadas junto às escolas Mura, no que tange ao uso de jogos para o aprendizado da Matemática, podemos constatar, em primeiro, a ideia de se utilizar o jogo como recurso pedagógico surge a partir do momento em que só o livro-texto e a explanação do professor não garantiam a motivação e o interesse do processo de aprendizagem do estudante. Como sinaliza a pesquisa na aldeia Cuia: Para nossas crianças indígenas o jogo faz parte da vivência dia-a-dia em todo processo de aprendizagem, os educandos colocam em jogo seus interesses, suas emoções, suas necessidades, sua forma de ver o mundo e processos que variam bastante de uma idade para a outra. Em segundo, o

jogo é um recurso metodológico, mas que não garante a solução definitiva para as dificuldades no aprendizado da Matemática, conforme a pesquisa realizada na aldeia Murutiga: Quando pensamos na estrutura desse projeto, não foi com a intenção de solucionar o problema da aprendizagem da Matemática, mas sim como recurso didático para facilitar o aprendizado da Matemática para os alunos Mura [...]. Por fim, embora os jogos não sejam, para as crianças indígenas, tão alheios ao seu dia a dia, nas práticas realizadas nas escolas Mura, a esse recurso não é dada a devida atenção, principalmente ao relacioná-lo com a Matemática. Conforme indica a pesquisa realizada na aldeia São Félix: Um acontecimento bastante relevante observado nas intervenções foi o interesse e o prazer demonstrados pelos alunos durante a realização do jogo. Buscavam soluções porque estavam interessados, ao contrário da escola em que a matemática está desvinculada de suas necessidades.

Considerações finais

Do diálogo que vai para além da dualidade dos conhecimentos acadêmicos e das práticas socioculturais, temos a formação de estudantes e de professores indígenas que ensinam Matemática mobilizada pela relação entre teoria e prática, com destaque às práticas com pinturas corporais do povo Xerente. Como observado nas metades do clã *Doĩ – Isapto tdêkwai nōrĩ* (clã dono dos círculos), caracterizadas por círculos pequenos ou miúdos, médios e grandes ou graúdos; no clã das metades *Wahirê– Īsake tdêkwai nōrĩ* (clã dono das listras), utilizam-se as retas de diferentes espessuras e tamanhos; horizontais e verticais, dispostas perpendicularmente entre si que fomentam atividades investigativas para o ensino e a aprendizagem das matemáticas em diferentes contextos educativos e formativos.

Igualmente, verificamos que os jogos aqui apresentados não fazem parte diretamente das práticas socioculturais tradicionais

do povo indígena Mura, mas estão em dias atuais imbricados nas ações educativas dos professores. Assim, tanto os jogos como as brincadeiras são inerentes à educação da criança indígena. Acreditamos que esse fato tenha contribuído, de certo modo, para que houvesse uma melhoria no aprendizado da Matemática escolar por conta do uso de jogos no ambiente educativo do povo indígena Mura. Embora não haja registro de jogos especificamente de origem indígena, eles se utilizaram do *ludus*, para sua formação como pessoa não esquecendo de quem são, da sua cultura e de seus costumes.

Por isso, torna-se importante refletir sobre uma proposta indisciplinar para a formação de estudantes e de professor indígena na perspectiva da etnomatemática, como ação pedagógica intercultural e interdisciplinar para provocar os limites disciplinares da Matemática ensinada nas escolas indígenas. Posto isso, destacamos nossa contribuição, no que tange ao ensino e à aprendizagem das matemáticas por meio de práticas culturais de e recursos aos jogos em algo plausível que possibilite as interconexões entre a cultura e as práticas sociais com as matemáticas.

Referências

ALMEIDA, M. da C. de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BACURY, G. R; Melo, E. A. P. de; Gonçalves, T. O. Trajetórias de vida de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. **Revista Linhas**, Florianópolis, n. 32, p. 172-199, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015172>>. Acesso em: 10 fev.2016.

BACURY, G. R; Melo, E. A. P. de. Reflexões acerca do uso de jogos e práticas socioculturais na/para formação de professores que ensinam matemática. **Matemática, Ensino e Cultura**, Natal – RN,

n. 19, p. 95-114, 2015. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br>>. Acesso em: 10 fev.2016.

BACURY, G. R. **O jogo como ferramenta de aprendizagem da matemática para os alunos do 7º ano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009. 187f.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena** – RCNEI. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G; WANDERER, F.; Oliveira, C. J. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2004. p. 39-53.

GERDES, P. **Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural**. Ribeirão, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5.ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAVE, J. A selvageria da mente domesticada. **Crítica de Ciências Sociais**, n. 46, p. 109-134, 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/.../a%20selvajaria%20da%20mente%20domesticada.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares de parentesco**. Tradução Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

MELO, E. A. P. de. **Investigação etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica**.

167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Livraria da Física, 2009. (Coleção Contextos da Ciência).

MENDES, I. A. Práticas sociais históricas no ensino da matemática. In: MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. (Org.) **Práticas socioculturais e educação matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 117-139. (Coleção Contextos da Ciência).

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-14. (Lingua[gem]; 19).

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEQUENO, E. da S. S. Mura, guardiães do caminho fluvial. **Estudos e Pesquisa**. Brasília, n. 1/2. p. 133-155, 2006. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v3_n1_2/05_Mura_guardiaes_do_caminho_fluvial_Eliane%20Pequeno.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PINTO, F. de F. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SEBASTIANI FERREIRA, E. Os índios Waimiri-Atroari e a etnomatemática. In: KNIJNIK, G; WANDERER, F.; Oliveira, C. J. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2004. p. 70-88.

SILVA, R. H. D. da. Direitos e jeitos de ser criança: um olhar sobre a infância indígena no rio Uaupés/AM. **Revista Textos e Pretextos**. Brasília, CIMI, Ano II, n. 2, p. 19-29, abr. 2002.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em pesquisa etnomatemática. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

Recebido em: 31.05.2016

Aceito em: 19.12.2016

Resenha

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 22 | n. 36 | jan./jun. | 2017

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2017.2236p436>



SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro
Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Org.).
**Sistemas Educacionais: concepções, tensões,
desafios.** São Paulo: Loyola, 2015.¹

ROSANGELA FRITSCH

Doutora em Educação – Professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Programa de Pós-graduação em Educação e Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

E-mail: rosangelaf@unisinos.br

O livro *Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios* aborda questões atuais relacionadas a dinâmica do sistema educacional brasileiro e a tensionamentos no que tange ao planejamento e execução das principais políticas educacionais brasileiras. Torna-se relevante na medida em que traz subsídios para o debate e para a implementação do Plano Nacional de Educação e construção do Sistema Nacional de Educação e para muitas políticas públicas que vem sendo formuladas em prol da garantia do direito de todos à educação pública de qualidade social. Tem como propósito instigar novas dimensões teórico-conceituais e teórico-práticas tomadas como referências experiências nacionais e internacionais. Tendo como temática central os sistemas educacionais constitui-se numa coletânea de estudos e pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa Política e Administração dos Sistemas de Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais em Programa denominado Observatório da Gestão Municipal. A obra é organizada por Donaldo Bello de Souza, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Rosimar de Fátima

¹ Esta resenha foi elaborada na disciplina Avaliação de Sistemas Educacionais da Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional em trabalho colaborativo com os alunos: Aline da Cunha, André Alcides Cassel, Antonio Levorci Neto, Decio Tadeu Dalcin Pigato, Erineuda do Amaral Soares, Fabio Rios Kwecko, Fernando Scheid, Franck Joy de Almeida, Jéssica Rodrigues Gomes Kijak, Jorge Luiz Tabora Celestino, Liciê Helena Ribeiro Nardi, Luciano Miraber Centenaro, Maria Alice Gouvea Campesato, Ricardo da Silva e Silva.

Oliveira e está estruturada em 2 (duas) partes: A parte I apresenta uma série de estudos relacionados com concepções sobre Sistemas Nacionais de Educação e a Parte II com desafios dos Sistemas Municipais de Ensino.

A parte I inicia com o texto, O Estado, a educação e o território, em que o autor Choukri Ben Ayed explora os conceitos de território, local e análise espacial a partir do contexto das políticas educacionais da França na década de 80. Para tanto ele analisa a experiência francesa com as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) considerando o território como elemento orientador das políticas educacionais. Desta forma, Ayed, aprofundou a noção de território que adquiriu diferentes significados dentro das políticas prioritárias da França, passando por uma banalização, pela associação a governança por projetos e pilotagem estratégica, e relacionando também com a noção de ruptura. O sociólogo questiona as transformações originadas com base no uso da noção de território nas políticas francesas, possibilitando a reflexão da emergência gerada a partir do esgotamento do paradigma republicano da universalidade. No artigo é possível verificar que na educação o uso da noção de território é recente. Neste sentido, nasce um paradigma que se articula a questão do local e colabora para a compreensão da complexidade e heterogeneidade existente nesta esfera de análise, sendo possível refletir sobre estes conceitos, compreendendo que as políticas educacionais, são significativas quando são levados em conta aspectos como a territorialidade.

No texto, O desenvolvimento do sistema educativo estatal em Portugal: um percurso marcado por regulações externas e pela centralização de poderes, a autora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro aborda a história do ensino público português, desde sua primeira reforma, que segundo a base de dados EURYDICE 2006, contemplou a centralização estatal da administração escolar, e teve como grande característica, sempre estar apoiada em funcionário ou organismos periféricos da administração pública. Após a

retirada do monopólio da educação dos Jesuítas e as medidas tomadas pelo Marques do Pombal, o poder da educação saiu do poder da igreja, mas centralizou as decisões no campo educacional. Ao longo da história, destaca-se Antônio da Costa em uma primeira tentativa de descentralizar a gestão da escola pública, através de seu pensamento liberalista na escola, destacando a importância do papel da mulher como agente educativo e a qualificação dos docentes e a criação das câmaras e juntas distritais. Porém o agravamento da situação política e financeira fazem com que a educação passe a ser novamente regulada pelo Ministério da Instrução Pública. Em 1926 o golpe militar liderado por Salazar, deu um aparente fim a instabilidade política e este período foi marcado pelo baixo investimento na educação. Décadas após, nos anos 70, houve o período da Primavera Marcelista, onde algumas questões como o aumento da idade para obrigatoriedade escolar e a criação do Ministério da Instrução Pública, instituído na reforma republicana e também no período do Estado Novo com a criação do Ministério da Educação Nacional, que duraria até 1974. Neste período surge o ensino primário, secundário, liceal não obrigatório. Algumas características importantes da época, também foram a separação do Ensino Básico em ciclos e uma etapa de ensino obrigatório, anterior ao ensino superior. Neste período a gestão das escolas continua centralizada sob a tutela dos serviços e órgãos do Ministério da Educação. O fim dos anos 70 e início dos anos 80 foi marcado pelos constantes avanços tecnológicos, que acabaram refletindo nas políticas educacionais. Ao longo dessas evoluções em Portugal destaca-se que a influência das decisões deixa de estar centrada no estado e passa a ser regulada pelo mercado.

Estado Nacional Federativo e nova agenda para a educação: montar ou não o cavalo selado é um texto de Candido Alberto Gomes e Wellington Ferreira de Jesus. Apresentam que no Brasil, em pleno século XXI, ainda mantém-se a falta de desenvolvimento das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Considera ser

uma contradição histórica, pois desde a Constituição Federal de 1988 as questões do regime de colaboração, isto é, a parte de responsabilidade de cada ente federado no tocante à educação ainda não foi regulamentada. Faz-se necessário que certas questões ainda insolúveis no pacto federativo que ainda continuam com resquícios dos séculos passados sejam agarradas ou perdidas pelo Brasil. Para os autores, é preocupante que ainda hoje não haja maior preocupação com políticas desenvolvidas em um planejamento de governo no intuito de resolver as questões educacionais. Desta forma, mantem-se a distância no aspecto educacional, social e cultural, das classes menos abastadas, que dependem do ensino público como forma de acesso à educação, em relação às classes mais abastadas.

O texto Planejamento da educação nacional no Brasil: da educação do povo à regulação do sistema federativo de autoria de Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Maria Rosemary Soares dos Santos destaca o surgimento do sistema escolar público em diversos países, principalmente, na França, Inglaterra e EUA. No contexto brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, foi um documento que iniciou a aprendizagem e o planejamento do sistema educacional. A leitura do texto reforça a ideia de que o planejamento do sistema educacional na atualidade, mais de oitenta anos após o Manifesto, confronta-se com a explosão de diferenças, com a permanência das desigualdades e com a desconstrução do imaginário de um tratamento uniforme para a nação. As diferentes proposições presentes na atualidade no Brasil em defesa de um sistema nacional de educação têm por referência a experiência francesa, onde a negação das particularidades locais/regionais/étnicas produziu e disseminou um modo de regulação das políticas educacionais de matriz burocrático-profissional. No entanto, nosso sistema educacional segundo as autoras se faz e fez sem rupturas simbólicas ou sociais com contextos políticos anteriores.

Fechando a parte I, Avaliação nacional da educação básica e sistemas de ensino: quais as relações? texto elaborado por Alicia

Bonamino, Naira da Costa Muylaert e Maria Océlia Mota. As autoras discutem com propriedade a existência de um sistema nacional de educação no Brasil e se o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica pode ser considerado um sistema no sentido pleno. No artigo são debatidas também, as avaliações nacionais e a necessidade de um maior esforço de articulação dos objetivos dessas avaliações com iniciativas de tradução pedagógica dos resultados educacionais para professores, gestores escolares e acervo de estudos sobre a escola e desigualdades educacionais. Através da análise dos objetivos iniciais das avaliações que compõem o sistema nacional, identificam duas ordens de limitações impostas a esses objetivos: a dificuldade da efetiva mensuração do aprendizado dos alunos em razão dos desenhos seccionais dessas avaliações e as limitações relativa à exploração dos questionários contextuais. Concluem apontando que iniciativas de avaliação nacional da educação básica são boas, no entanto, ainda não se pode afirmar que se dispõe de um sistema nacional de avaliação em sentido pleno.

A parte II inicia com Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino: a contratualização da gestão aborda os problemas do sistema de contratualização de autoria de Rosimar de Fátima Oliveira e Eldaronice Queiroz de Alvarenga e trata sobre a lógica gerencial pós-burocrática no Brasil e controle pelos resultados. O texto aponta a questão do “Choque de Gestão” implantado pelo Governo de Minas Gerais a partir de 2007. Durante o desenrolar do artigo descreve as etapas de implantação do Acordo de Resultados e a análise crítica. As autoras criticam o choque e ainda alongam-se abordando questões do enrijecimento dos processos e das políticas educacionais mostrando o quanto se está politizando o sistema educacional, abrindo mão de gestões realmente preocupadas com resultados na população estudantil, em benefício de *marketing* político partidário.

No texto Planos estaduais de educação: (des)vinculações com os sistemas estaduais de ensino, os autores Donaldo Bello

de Souza e Janaina Specht da Silva Menezes constam que o Brasil não conta com um sistema nacional de educação, mas apenas com diretrizes e bases da educação nacional. A organização de sistemas de ensino vem contribuindo para que as discussões em torno de sua articulação se façam associar às necessárias colaborações entre os entes federados, especialmente, tendo por referência as diretrizes, os objetivos e as metas contidas nos planos nacionais e subnacionais de educação. A Ldben, de 1966, já reitera a determinação da Constituição Federal de 1988 dos Estados elaborarem e executarem políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e o plano nacional, integrando e coordenando as suas ações com as dos seus municípios. Isto faz com que o Plano Estadual abranja todas as instituições públicas estaduais de qualquer nível ou etapa, desde a educação infantil até a educação superior. Em cumprimento a essas determinações, os sistemas de ensino da União, Estados e Municípios devem ser elaborados no regime da cooperação. Ficam evidenciadas as dissociações e desvinculações entre os planos estaduais e o nacional ocasionando prejuízo, pois os planos estaduais tem função estratégica decisiva para a efetiva implantação do Plano Nacional de Educação, na medida em que suas metas somente poderão ser atingidas se os planos estaduais se compatibilizarem pela média de seus municípios e através da elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos, no âmbito das unidades escolares, como forma de consolidação da gestão democrática.

Oferta do ensino fundamental: ampliação, tensões e mudanças é um texto elaborado por Rita de Cássia Oliveira e Beatriz de Basto Teixeira em que as autoras propõem uma reflexão sobre a oferta do ensino fundamental passando pela universalização do acesso, a garantia do padrão de qualidade no ensino e a ação da união nos sistemas de ensino. Iniciam com um resgate histórico desde a década de 40, onde houve uma ampliação da demanda de acesso ao ensino primário, gerando pressões sociais para a ampliação das oportunidades ao nível secundário, as disparidades re-

gionais com relação à oferta e demanda no final da década de 80, e o desafio da universalização do ensino fundamental na década de 90. Após a universalização do ensino fundamental, o foco se direcionou para a qualidade na educação onde os sistemas de avaliação em larga escala foram elementos importantes nesta reflexão e a identificação da necessidade de investimento na área. Apresentam algumas alternativas propostas pelo Ministério da Educação como o Plano de Desenvolvimento da Escola, a entrada no ensino fundamental aos 6 anos, a educação integral em tempo integral, a descentralização. Porém esta última proporcionou uma autonomia esperada pelas escolas, mas também uma sobrecarga de trabalho sem condições de infraestrutura. Apresentam um questionamento com relação ao ensino fundamental estar se tornando um “lugar de passagem” entre a educação infantil e o ensino médio, em função das metas ousadas para os municípios com o estabelecimento da universalização do atendimento pré-escolar até 2016, e o olhar para o ensino médio com status de etapa final da educação básica, com caráter de formação integral, entendida como garantia de acesso a conhecimentos necessários à vida social e ao trabalho, deixando-se de lado a intensificação de ações que visam a qualidade da educação no ensino fundamental, com o fortalecimento de programas já existentes, atendimento adequado às necessidades dos educandos e fortalecimento dos sistemas de ensino locais. Destaca-se o posicionamento de que a garantia no padrão de qualidade do ensino deve ser o fim específico da educação escolar, por ser um direito dos alunos e dever do Estado.

Os autores Marise Ramos e Carlos Artexes Simões propõem no artigo Ensino Médio no Brasil dos anos 2000 e os sistemas estaduais de ensino: a difícil universalização de um direito a análise da oferta do Ensino Médio pelo sistema estadual de ensino. Para tal análise fazem um apanhado da legislação em que historicamente este nível de ensino esteve contemplado. Desde 1931, onde pela primeira vez um Decreto cita o ensino secundário, até os

dias atuais onde a LDB de 1996 promoveu um avanço considerável ao ensino médio, levando-o a ser considerado a última etapa da educação básica. Diante deste quadro histórico em que o ensino médio esteve muito próximo de uma concepção de ensino técnico profissionalizante e que hoje tem seus objetivos mais claros na legislação, os autores estabelecem uma crítica ao fato de que a universalização do ensino médio promoveu o acesso ao segmento de praticamente 80% dos jovens, no entanto esta acessibilidade não foi acompanhada das condições de investimentos necessários para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Convém salientar que, mesmo sendo previsto legalmente a oferta do ensino médio, somente em 2007 passou a existir com o Fundeb uma fonte permanente de financiamento para a educação básica que contemplava o segmento em questão. O artigo defende ainda, uma série de dificuldades na universalização do ensino médio com qualidade, entre as quais se pode destacar a dificuldade de conseguir financiamento para o nível em questão, a carreira pouco atraente de professor levando muitos a desistir da função no estado, a falta de estrutura necessária para o atendimento qualificado, entre outros. Concluem que o ensino médio não é um segmento de fracasso, uma vez que nunca houve um investimento neste segmento de ensino para que se pudesse avaliar com clareza a qualidade do trabalho desenvolvido e que diante desta dificuldade, a sociedade, por meio dos seus movimentos sociais, deveria se mobilizar para exigir um ensino médio de qualidade para a população.

No texto, Desafios à organização dos sistemas municipais de ensino no Brasil: elementos constitutivos, colaboração federativa e qualidade da educação, Marisa Timm Sari realiza um resgate histórico, enfatizando o período pós Constituição Federal de 1988 com realce em relação as expectativas e controvérsias na formação dos sistemas de ensino municipais, a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, os componentes municipais, o PNE e fecha com o desafio da qualidade e equidade na educação. Nesta

perspectiva é consolidada e ampliada a organização sistêmica da educação brasileira, dando aos municípios a condição de titulares de sistema próprio de ensino e definindo o regime de colaboração entre os entes da federação. Nas últimas décadas, entre a centralização e descentralização das políticas, os municípios expandiram suas redes de ensino fundamental e de educação infantil com projetos próprios e também executando programas dos âmbitos federal e estadual. A esfera municipal nem sempre teve sua capacidade de atendimento considerada nas relações dos entes da federação brasileira. A falta de planejamento e indefinições das competências entre os níveis de governo contribuíram para isso, gerando atuação desarticulada com sobreposição, competição e omissão. No entendimento de autores nacionais, perspectivas inovadoras foram introduzidas pela Constituição Federal de 1988, reconhecendo o município como ente autônomo e responsável por planejar o sistema de ensino, levando em consideração as responsabilidades de cada instância. O desafio com a promulgação da Constituição Federal de 1988 passa a ser então, com a regulamentação dada pela Ldben/1996 em que se poderia começar a planejar o sistema de ensino. Passa-se a analisar os elementos que estruturam os sistemas de ensino municipais, visto que, mesmo amparados pela Ldben/1996, os municípios não têm inovado em relação aos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital e contam em sua estrutura organizacional. Conforme demonstrado no texto, houve avanços na educação brasileira após a CF/1988, no entanto, a concepção de um Sistema Nacional de Educação, contemplando todos os componentes e estabelecendo um real regime de colaboração entre todas as esferas públicas, poderia trazer a possibilidade de ampliação do acesso e atendimento ao direito constitucional dos cidadãos com educação em padrões de excelência na qualidade e equidade.

O artigo, A gestão de redes e sistemas municipais de ensino: dilemas na organização da educação básica, os autores Ângela

Maria Martins, Cláudia Oliveira Pimenta, Cleiton de Oliveira, Pedro Ganzeli e Valéria Virgínia Lopes, propõem como campo de estudo do texto as regiões da Grande São Paulo, Campinas e Baixada Santista a fim de reconhecer como se dá a gestão da rede e dos sistemas municipais de educação nestes locais, sobretudo com uma ótica lançada à educação básica. Deste modo, os autores também consideram que o sistema próprio de educação, de fato é um fomentador para a autonomia dos municípios, já que possibilita a elaboração, implementação e a avaliação das políticas educacionais. Contudo, os autores não aprofundam os processos evolutivos desta transformação, por conta do teor tecnicista e gerencial, deixando de lado a questão dos impactos que foram causados por elas. Porém são abordadas no texto, questões técnicas da gestão municipal do ensino, aprofundando a participação destes na oferta e manutenção da educação. Constataram que os alunos atendidos pelas escolas municipais pesquisadas, o são por conta da proximidade dos mesmos em relação à escola, ao invés dos estritos limites geográficos municipais.

No texto, Acompanhamento e Avaliação de planos municipais de educação metropolitanos: o protagonismo local dos sistemas de ensino, os autores Donaldo Bello de Souza e Alzira Batalha Alcântara analisam os PMEs da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2001 e 2012, gerando questionamentos que podem ser úteis para que se pense em âmbitos mais globais as políticas públicas educacionais. Como resultado os pesquisadores encontraram 33 PMEs no Estado, sendo que apenas 10 pertencem a municípios da Região Metropolitana. Os autores apontam que a construção dos PMEs dos dez municípios se deu com a participação da sociedade civil, embora alguns deles não tenham explicitado os atores sociais envolvidos e, tampouco, como o processo ocorreu. O texto em questão contribui significativamente no que diz respeito à participação da sociedade civil na construção de seus sistemas de ensino, propondo reflexões relevantes sobre o conjun-

to de políticas públicas educacionais de âmbito nacional como por exemplo, se há, de fato, a necessidade de se estabelecer um plano único nacional, visto que as especificidades e as realidades que compõem o cenário educacional brasileiro são tão diversas.

Implementação municipal da política educacional PAR: tensões e contribuições para a autonomia e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino de autoria de Neusa Chaves Batista aborda um estudo feito a partir de uma pesquisa iniciada em 2010 no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) realizada com 38 municípios prioritários no Rio Grande do Sul, em que se procura responder como e em que medida a política nacional (PAR) pode promover a construção de espaços e instrumentos de gestão democrática na esfera municipal. A pesquisa dá ênfase à dimensão da gestão democrática focando nas tendências de indicadores que verificam questões como a existência de conselho escolar; existência, composição e atuação do conselho municipal de educação; existência de projeto pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração. A metodologia aplicada propunha um diagnóstico, realizados por equipes de consultores, em que se pontuavam os indicadores, e a partir das pontuações se construía um planejamento com ações de intervenções planejadas tomando por referência o 'guia prático de ações'. O artigo expõe uma complexa relação entre autonomia e gestão democrática dos sistemas municipais. Esses elementos sofrem influências temporais de diversos fatores como contexto legal, econômico, sociopolítico e entre outros. Se a indução de políticas públicas nacionais podem trazer contribuições importantes sobre alguns aspectos para o aperfeiçoamento dos sistemas municipais, no entanto, em outros, geram um tensionamento nas relações de gestão e autonomia. Fica a problematização sobre o limite de influência e indução que deve ser proposta as políticas nacionais mediadas pelo regime de colaboração. A autora afirma que esta é uma construção que precisa ser realizada considerando

as especificidades socioeconômicas, políticas e culturais das municipalidades.

Fecha a parte II e o livro o texto *Condições, gestão, formação e identidade da educação infantil: desafios e recomendações para os sistemas municipais* escritos por Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes. Aborda uma pesquisa realizada entre 1999 e 2009 sobre “Educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro”. A metodologia aplicada propõe a aplicação de questionário, entrevista e observação na educação infantil em creches, pré-escolas e escolas do município. Apontamentos do estudo revelam que houve investimento crescente em projetos de formação nessa década em equipes que trabalham diretamente com crianças de 0 a 6 anos. O artigo possibilita refletir sobre a questão da formação de equipes gestoras, estas devem estar alinhadas à formação, experiência e o conhecimento sobre a rede, área de atuação, tamanho e possibilidades de expansão. O estudo afirma também que a educação pública no estado do Rio de Janeiro apresenta graves deficiências, em todos os sentidos, desde a desvalorização de profissionais até estruturas inapropriadas para o desenvolvimento de qualidade para o que está sendo proposto, é necessário investimentos pesados na educação infantil, com planejamento adequado, para que se possa mudar a precarização e oferecer uma educação qualificada para todas as classes sociais.

Pelo que foi apresentado a coletânea constitui-se numa obra que traz com excelente qualidade um panorama de políticas educacionais e abordagens teórico-conceituais e teórico-práticas que orbitam sobre a temática central *Sistemas Educacionais: concepções, tensões e desafios*. A leitura da mesma em muito pode contribuir estudos e debates de estudiosos, educadores e interessados na educação.

Recebida em: 14.04.2016

Aceito em: 20.06.2017

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade**– ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

- a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta para o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

Submission instructions Rules for collaboration

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.

8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - A) Book (one author):

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.
 - B) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research**. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.
 - C) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques**. São Paulo: Atlas, 1999.

D) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

E) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

F) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

G) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

H) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil**. Brasília, DF: Senate, 1988.

I) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

J) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGED) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior
() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento – manter contato por
e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br**

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm