Olh@res

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP

Volume 2, N°. 02

ISSN 2317-7853

Editorial

Nos últimos anos, pudemos acompanhar no cenário nacional a uma diversidade de políticas públicas e ações que colocaram em emergência o processo de formação continuada dos professores e dos gestores da Educação Básica. Pesquisas sobre a temática de formação continuada tiveram significativo crescimento, abordando aspectos bastante variados, envolvendo os diferentes níveis de ensino, revelando contribuições significativas dessa modalidade de formação.

Levando em consideração tal conjuntura social e histórica, a Revista Olh@res, do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, apresenta o Dossiê **Desafios da Formação Continuada: políticas, pesquisas e práticas** com a publicação de artigos, relatos de experiências e resenhas que abordam a temática da formação continuada de professores e gestores educacionais.

O Dossiê, que compõe parte da revista, reúne doze (12) artigos que abordam a temática da formação continuada, tendo como base pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diferentes instituições, do Brasil e do exterior. Traz a análise de programas em diferentes modalidades e formatos de cursos, levando em consideração as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Aborda a relação das redes de ensino e das universidades com a formação continuada dos professores apontando desafios neste campo. Problematizam o desafio das Políticas Públicas para formação docente e da formação da equipe gestora, discute como a formação vem sendo abordada nos diferentes contextos como educação em periferias, educação especial, educação à distância, e sobre temáticas como educação para as questões de gênero, sexualidades e igualdade étnico-racial.

O artigo internacional de Olga Franco García (Ministério de Educação de Havana – Cuba) que abre o Dossiê aborda *La experiência de formación continuada para la educación infantil en Cuba,* revela como o desenvolvimento educacional do país está diretamente ligado com a formação docente. Traz uma retrospectiva histórica da educação continuada dos profissionais educação infantil, apresentando períodos e etapas, que se distinguem pelos fatos históricos e as mudanças educacionais descrevendo a avaliação da melhoria contínua de professores.

*Pensando a formação de professores(as) de Educação Infantil e de Jovens e Adultos a contrapelo***,** Maria Tereza Goudard Tavares e Marcia Soares de Alvarenga (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) abordam os desafios contemporâneos da educação em periferias urbanas, trazendo questões sobre os processos formativos, revelando os campos de forças que se intensificam na formação docente. O artigo invenciona um diálogo com o campo da Formação de Professores, em especial, com as políticas de formação de Professoras das infâncias e de jovens e adultos e apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a formação de professoras em São Gonçalo/RJ, visando conhecer e compreender suas concepções sobre seus processos formativos.

Os dois artigos seguintes trazem a questão do Papel da Universidade com o Compromisso da Universidade com a formação continuada. O primeiro deles, o artigo de Sandro Luis Silva (da Universidade Federal de São Paulo) apresenta algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar a função da Universidade em relação à educação continuada de professores, a partir do registro de observação de aulas de Língua Portuguesa. E o artigo de Sílvia Letícia Matievicz Pereira (Universidade Estadual de Campinas), traz como foco a arena discursiva universidade-escola na formação continuada, examinando a interação entre professores universitários professores da educação básica

do Paraná, e a o papel desempenhado pela universidade na formação continuada de professores de língua portuguesa para o seu local de trabalho.

A temática da *formação continuada no local de trabalho do professor e a construção de uma comunidade de prática, também foi contemplada neste Dossiê com o artigo de Paula Baracat De Grande* (Universidade Estadual de Campinas) que traz os resultados da pesquisa nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de Ensino Fundamental em escola do interior paulista. Inserido no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada, o estudo baseia-se na perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento.

Na continuidade o Dossiê apresenta ainda dois artigos sobre a temática da formação continuada e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O primeiro sobre *a formação continuada de professores alfabetizadores e as contribuições de um projeto de letramento* da autora *Ariane Ranzani* (Universidade Federal de São Carlos) que procura refletir sobre curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores e a atividade pedagógica docente por meio de projetos de letramento com de crianças de seis anos de um primeiro ano do Ensino Fundamental. E o segundo artigo sobre o*s projetos pedagógicos do curso de Especilização do PROEJA do Sul do Brasil* de *Neura Maria Weber Maron* (Universidade Federal do Paraná) e *Domingos Leite Lima Filho* (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) que analisa a organização de seu conteúdo programático, a partir de uma pesquisa documental sobre uma modalidade específica de formação docente, no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional.

As análises das políticas para a formação continuada também prestigiaram este dossiê. Ao buscar os principais desafios e problemas do processo de formação continuada, o artigo de *Anoel Fernandes* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) buscou verificar se a formação continuada realizada por um grupo de professoras da rede pública estadual paulista interfere nas percepções que possuem sobre a política educacional e o ensino em ciclos com progressão continuada. A formação continuada de gestores também está contemplada neste Dossiê, com o artigo de Aline Gabriele Pereira e Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Universidade Federal de Minas Gerais) que problematizam *a formação continuada como fator de intensificação do trabalho através do prolongamento da jornada,* no contexto da educação a distância do Curso de Especialização em Gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, realizada em tempo de não trabalho dos gestores.

Para finalizar o dossiê temático, três artigos focalizam a importante temática da promoção da igualdade racial e educação inclusiva. O primeiro artigo, de *Lucimar Rosa Dias* (Professora da Federal de Curitiba), trata da *Educação infantil e a diversidade étnico-racial* a partir de experiências de formação continuada com professoras da educação infantil, e discute os desafios para as práticas pedagógicas com foco na diversidade étnico-racial para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). O segundo artigo, de *Lilian do Rocio Borba* (Universidade Estadual de Campinas), também traz um importante contribuição ao tratar da questão da *linguagem e sócio-história afro-brasileira e desafios à formação continuada.* E o artigo de *Glaé Corrêa Machado* (Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos) reflete sobre *a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores* sobre a temática da inclusão.

Na sequência, está a entrevista do Jader Janer Moreira Lopes (Universidade Federal Fluminense

e da Universidade Federal de Juiz de Fora), na qual *o geógrafo professor de afinada sensibilidade, preocupado com os estudos de fundamentação teórica aliada as práticas, nos falou com animação sobre seus estudos, trabalho e ações relacionadas às geografias das infâncias.*

A seguir, o três *Relatos de Experiência*, também trazem reflexões acerca da formação continuada, e abordam temáticas relacionadas à infância, ao corpo, à sexualidade, e a questão da arte e cinema como potente elemento para a formação docente. Em *Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades e ação docente, Carolina Faria Alvarenga* e *Vanderlei Barbosa* (Universidade Federal de Lavras) apresentam reflexões de professoras da Educação Infantil que participaram de um curso de formação continuada sobre a temática do jogo e a relação corporal. A experiência do prazer por meio do movimento do próprio corpo, também foi apresentado como um dos maiores desafios apresentados pelas professoras, principalmente sobre como o trabalho a partir da perspectiva da educação para as sexualidades estaria sendo realizado com as crianças da Educação Infantil. O outro relato de experiência de Maristela Pereira Fritzen, Aline Fernanda Guse, Eriberto Manoel Moreira, Andressa Regiane Gesser, Larissa Patricia Theiss (Universidade Regional de Blumenau – FURB) é sobre c*urta-metragem e sustentabilidade: multiletramentos no subprojeto letras-portugues do PIBID***,** apresenta a experiência de um projeto sobre letramento interdisciplinar no ensino fundamental, com a prática de produção de filmes de curta-metragem. E a o artigo infância no Limiar: eixo, inspiração e princípios na formação continuada na Educação Básica de Adriana Alves da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina) que contribui com a discussão sobre formação docente com a proposta de abordar questões que abarquem a Pedagogia da Infância (de 0 a 12) destacando o direito das crianças à brincadeira, à expressão, enfim o direito em ter sua infância respeitada.

Na seção *Artigos da Revista* Olh@res, há um conjunto de quatro textos com diversas temáticas, que abordam respectivamente a questão do desempenho dos alunos e a questão da língua materna, da alfabetização com idoso, da formação dos professores de matemática da EJA e das práticas pedagógicas para inclusão. O artigo de Marcelo Concário (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") trata da questão da *lingua materna e dos conteúdos específicos e as propostas de Feuerstein,* analisando o papel da língua portuguesa na construção do conhecimento escolar, com o objetivo de promover ganhos no desempenho de alunos de ensino fundamental. O desenvolvimento profissional docente no trabalho com alfabetização de idosos é tratado no artigo de de Adriana Alves Fernandes Vicentini (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Daniela Gobbo Donadon Gazoli (Sociedade Educacional Fleming), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas). O artigo de Andrea Thees (Universidade Federal do Rio de Janeiro) que trata dos desafios e impasses da formação de professores de matemática para atuação na Educação de Jovens e Adultos. E o artigo de de Francisca Geny Lustosa (Universidade Federal do Ceará)que aborda a temática da Inclusão, apontando para o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas, relacionados à aspectos da formação de professores, pautado na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas de favorecimento a inclusão de alunos com deficiência.

Para finalizar este volume, a Revista Olh@res apresenta duas resenhas. A primeira sobre livro *Diário do acolhimento na escola da infância,* escrita por *Tássio José da Silva (Universidade Federal de São Paulo)*, diz respeito ao diário organizado de modo original e inovador, tem como objetivo descrever um possível ano de trabalho em uma pré-escola italiana, relatando as experiências de uma pedagogia realizada no dia a dia, a partir das relações estabelecidas entre crianças, os/as professores/as e as famílias. A outra é resenha do livro *Museus e museologia*, por Alex Silva Farias

(Universidade Federal do Ceará) que traz a proposta de relacionar os conceitos e as funções do museu, espaço e o tempo das coleções, trazendo uma tessitura nas questões que envolvem representação, identidade, pertencimento, ideologia, nacionalismo através de uma construção da trajetória histórica, do estudo da museologia e das políticas culturais.

Trata-se, portanto de uma coletânea de textos que contemplam distintos temas relacionados à educação, um convite à leitura sobre os diferentes desafios teóricos e metodológicos para as práticas educativas, as pesquisas e as de políticas públicas sobre formação continuada de professores.

Boa leitura!

Equipe Editorial

Novembro de 2014

Sumário

Dossiê Temático

La experiência de formación continuada para la educación infantil en Cuba Olga Franco Garcia (Ministério de Educação de Havana – Cuba) 08-34

Pensando a formação de professores(as) de Educação Infantil e de Jovens e Adultos a contrapelo: desafios contemporâneos da educação em periferias urbanas Maria Tereza Goudard Tavares e Marcia Soares de Alvarenga (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)..... 35-59

A formação continuada no local de trabalho do professor e a construção de uma comunidade de prática: possibilidades de agência social Paula Baracat De Grande (Universidade Estadual de Campinas) 60-85

Formação continuada e políticas educacionais: relação de um grupo de pedagogas com a progressão continuada Anoel Fernandes (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)..... 86-110

A arena discursiva universidade - escola na formação continuada Sílvia Letícia Matievicz Pereira (Universidade Estadual de Campinas)..... 111-134

A formação continuada como fator de intensificação do trabalho Aline Gabriele Pereira, Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Universidade Federal de Minas Gerais) 135-153

Os projetos pedagógicos do curso de Especilização do PROEJA do Sul do Brasil Neura Maria Weber Maron (Universidade Federal do Paraná) e Domingos Leite Lima Filho (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) 154-178

A formação continuada de professores alfabetizadores e as contribuições de um projeto de letramento Ariane Ranzani (Universidade Federal de São Carlos) 179-202

Educação infantil e a diversidade étnico-racial: experiências de formação e seus desafios Lucimar Rosa Dias (Universidade Federal do Paraná) 203-226

Linguagem e sócio-história afro-brasileira: desafios à formação continuada Lilian do Rocio Borba (Universidade Estadual de Campinas)..... 227-254

Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores Glaé Corrêa Machado (Universidade do Vale do Rio Dos Sinos) 255-276

Breves reflexões sobre a educação continuada de professores de língua portuguesa Sandro Luis Silva (Universidade Federal de São Paulo)..... 277-300

Entrevista

Entrevista com Jader Janes (Universidade Federal Fluminense e da Universidade federal de Juiz De fora)..... 301-334

Relato de Experiência

Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades e ação docente Carolina Faria Alvarenga e Vanderlei Barbosa (Universidade Federal de Lavras) 335-351

Curta-metragem e sustentabilidade: multiletramentos no subprojeto letras-portugues do PIBID Maristela Pereira Fritzen, Aline Fernanda Guse, Eriberto Manoel Moreira, Andressa Regiane Gesser e Larissa Patricia Theiss (Universidade Regional de Blumenau)..... 352-374

A infância no Limiar: eixo, inspiração e princípios na formação continuada e permanente das/os professoras/es da Educação Básica Adriana Alves da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina) 375-404

Artigo

Baixo desempenho na escola e enriquecimento da interação: lingua materna, conteúdos específicos e as propostas de Feuerstein Marcelo Concário (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho")..... 405-423

O desenvolvimento profissional docente no trabalho com alfabetização de idosos Adriana Alves Fernandes Vicentini (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Daniela Gobbo Donadon Gazoli (Sociedade Educacional Fleming), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas)..... 424-448

Professsores de matemática da EJA: um estudo sobre suas práticas não letivas Andréa Thees (Universidade Federal do Rio de Janeiro) 449-470

Inclusão: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-formação colaborativa Francisca Geny Lustosa (Universidade Federal do Ceará) 471-494

Resenha

Diário do acolhimento na escola da infância Tassio José da Silva (Universidade Federal de São Paulo) 495-501

Museus e museologia em Perspectiva Alex Silva Farias (Universidade Federal do Ceará)..... 502-508

LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CUBA

Olga Franco Garcia[*]

Ministério de Educação de

Havana – Cuba

Resumen:

El artículo trata de la experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. Señala cómo el desarrollo educativo del país es determinante en la preparación profesional de los profesionales de la educación en todos los niveles especialmente en la educación infantil y en función de esta prioridad, realiza una retrospectiva histórica de la formación permanente o continua de los profesionales de la educación infantil en Cuba. Describe como la valoración de la superación continua de los docentes en su evolución se enmarca en un contexto histórico de la Educación Preescolar, estableciendo períodos y etapas, que se distinguen por los hechos históricos y los cambios educacionales ocurridos.

Palabra clave: formación continua; educación infantil; educación en Cuba.

[*]La autora es Master en Ciencias de la Educación, especializada en Educación Preescolar. Su labor la desempeña en el Ministerio de Educación de la República de Cuba, como especialista en el nivel de la Educación Superior Pedagógica. Tiene una experiencia de 47 años en esta propia actividad. Es investigadora y profesora de la maestría del Centro de Referencia de Educación Preescolar para América Latina y el Caribe (CELEP); profesora adjunta de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana; miembro de las secciones de Educación Preescolar y de Juego y Sociedad de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Ha participado en todos los congresos internacionales de Pedagogía y Universidad, que se realizan cada dos años en Cuba; es miembro del Comité Organizador del evento Educación Preescolar e Inicial, que se realiza cada año, auspiciado por el CELEP; es autora de programas y planes de estudio para los centros formadores y ha publicado diversos libros de texto para la formación de profesionales de la Educación Preescolar asi como múltiples artículos en diferentes revistas de corte educativo de Cuba y de otros países.

Resumo:

O artigo trata da experiência em educação continuada para a Educação Infantil em Cuba. Aponta como o desenvolvimento educacional do país é crucial na preparação profissional dos profissionais da educação em todos os níveis, especialmente na educação infantil e de acordo com esta prioridade faz uma retrospectiva histórica da educação continuada dos profissionais educação infantil em Cuba. O artigo descreve como a avaliação da melhoria contínua de professores em sua evolução está enquadrada num contexto histórico da Educação Infantil, apresentando períodos e etapas, que se distinguem pelos fatos históricos e as mudanças educacionais.

Palavras-chave: formação continuada; Educação Infantil; educação em Cuba.

Reflexiones generales con una breve y necesaria mirada histórica

La formación permanente se ha asociado generalmente con la educación de adultos y está orientada en lo fundamental a la preparación del hombre durante toda la vida a partir de las disímiles posibilidades formativas que ofrecen las relaciones sociales que establece con sus colegas, familiares, estudiantes, entre otros.

En la actualidad se jerarquiza el concepto de educación continua o permanente, lo cual demanda una respuesta flexible, variada y consecuente con las exigencias del desarrollo científico - técnico que proporcione la adaptación a las condiciones de los cambios que operan en el ámbito laboral. El concepto de educación permanente es inherente al personal docente y, específicamente, la necesidad de una mayor preparación y dominio de los disímiles métodos de enseñanza que se pueden utilizar en los procesos de formación profesional.

La problemática de la formación permanente o continua del docente y su estudio en sentido general ha sido abordada en investigaciones tanto nacionales como internacionales en los últimos años, entre otros autores pueden citarse: M.A. Roschke; M.C. Darini; J. Jadead (1993); R. Forneiro (1996); R. Kent (1996); C. Tunnermann (1996); L. Yarzábal y M. Medina (1996); H. Valdés (1997 y 2002); M. Miguel (1998); V. Arencibia y M. Del Llano (1999); J. Añorga (2001); C. Torres (2007).

Se observan puntos de contacto que, independientemente de los matices, coinciden en ofrecer aportes importantes en cuanto a las vías y formas que permiten satisfacer las necesidades de perfeccionamiento y preparación de los docentes desde la formación continua en la educación superior, así como el énfasis en la evaluación de la calidad del desempeño, a partir del consenso creciente en relación con el papel determinante de dichos profesionales para impulsar y orientar cambios en los demás agentes del sistema educativo.

Por otra parte la educación continua favorece la integración entre la formación inicial y permanente Autores como, Roschke, M.A; Darini, M.C; Jadead, J han expresado: "…que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos mediante la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias" [2]

Tunnermann, C precisa lo siguiente: La educación superior tiene que evolucionar de la idea de una educación terminal a la incorporación en su seno del concepto de educación continua o permanente. Esta evolución es una consecuencia de los cambios que se producen en la sociedad contemporánea así como de la reconocida obsolescencia del conocimiento, que se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo. Todo esto repercute en el quehacer de las instituciones de la educación superior y las obliga a modificar sus métodos docentes y centrarlos en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza y en una amplia formación general más que en la demasiado especializada. [3]

Este investigador, en su estudio sobre formación permanente en la educación superior señala: Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación continua quiere decir, no solo poseer conocimientos y las técnicas que permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sinoundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente. [4]

[2] Roschke, M.A; Darini, M.C; Jadead, J. (1993). "Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción". En Educ. Med. Y Salud. Vol. 27, No, 4 OPS.
[3] Tunnerman Bernheim, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO.
[4] Tunnerman Bernheim, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO.

La formación continua o permanente del personal docente se organiza en las universidades de ciencias pedagógicas cubanas, conjuntamente con las estructuras de dirección de cada provincia, mediante el perfeccionamiento profesional en cursos de postgrado, entrenamientos y diplomados, así como la formación académica de postgrado mediante especialidades, maestrías y doctorados. Se establecen también otras actividades de superación que responden a necesidades concretas del desarrollo educacional tales como: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras, entre las que se incluyen las del trabajo metodológico.

Para el desarrollo educacional del país es determinante la preparación profesional de los profesionales de la educación en todos los niveles y en función de esta prioridad la formación permanente o continua está dirigida a:

- La actualización para la renovación y perfeccionamiento de los conocimientos.
- La ampliación para la adquisición de los avances de la ciencia y la técnica y de las habilidades necesarias.
- La especialización para la profundización de los conocimientos y la reorientación por el cambio de especialidad o de funciones profesionales.

Además, la formación continua o permanente asegura:

- La elevación de la eficiencia y calidad del trabajo educacional.
- La adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general o específico no recibidos durante la carrera o adquiridos sin profundizar y que son necesarios para la mejor preparación profesional
- La actualización sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales de acuerdo con los avances y el desarrollo científico-técnico

- La posibilidad de obtener un nivel más avanzado de profundidad o amplitud de conocimientos y métodos en campos específicos de actuación.
- La profundización o ampliación de conocimientos en áreas particulares, para desarrollar modos de actuación profesional en correspondencia con los avances científico-técnicos.

Se considera, asimismo, que el trabajo de preparación metodológica que se realiza en cada centro educacional se inserta en la amplia concepción de la formación continua o permanente, con un carácter predominantemente grupal, que parte de la definición de las prioridades a atender por cada nivel educacional, desde el propio Ministerio de Educación, en cada curso escolar, que permitan su derivación en cada nivel estructural del sistema y que se materialice en cada grupo en la escuela mediante diferentes actividades, como: las reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas o instructivas, clases abiertas, entre otras, en las que predomina el intercambio de experiencias a partir de la preparación previa adquirida.

La formación inicial y continua o permanente se enriquecen con el trabajo metodológico visto como proceso por medio de la actividad y contribuye al desarrollo de modos de actuación profesional pedagógicos en los docentes, y al mismo tiempo debe propiciar la solución de problemas de carácter profesional que afectan la práctica educativa, así como la proyección de estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes.

Estas posiciones se expresan en cada uno de los niveles educativos con matices particulares. En diferentes países de América Latina y Europa, específicamente: Venezuela, Bolivia, España, Cuba, entre otros se ha estudiado detenidamente las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación de la educación continua y los programas instrumentados son cada vez más una realidad, y responden a las necesidades sociales desde el principio de la igualdad de oportunidades en la educación contemporánea.

En el presente trabajo se comparten los criterios anteriores en relación con la formación o educación continua o permanente a partir de entender la necesidad de profundización y actualización docente en temas particulares que aparecen desde las transformaciones educacionales en las instituciones educativas y específicamente en la universidades, de modo que se reconstruyan sistemáticamente los aprendizajes y estos contribuyan a una mayor calidad en el Sistema Nacional de Educación.

La posición anterior encuentra su génesis en las obras de prestigiosos pedagogos y filósofos cubanos como Félix Varela (1788 - 1853), José de la Luz y Caballero (1800 - 1862), Manuel Valdés Rodríguez (1849 - 1914), Enrique J. Varona (1849 – 1933), José Martí (1853 - 1895), Alfredo Miguel Aguayo (1866 - 1948), quienes contribuyeron al desarrollo de la teoría y práctica pedagógica y cuyos aportes son aplicables hoy en el contexto educativo de los diferentes subsistemas educacionales sobre la base del reconocimiento de la importancia del estudio y constante actualización del profesor para enseñar y educar.

A partir del año 1959, comienza un nuevo período para el pueblo cubano. Desde los primeros momentos del triunfo revolucionario se promovió una política educativa donde la formación de maestros y profesores y el perfeccionamiento de la preparación de los docentes ya existentes para que pudieran asumir las transformaciones educacionales, pasan a ocupar un lugar importante en el desarrollo educacional.

Desde una nueva perspectiva la preparación del personal docente se desarrolló mediante tres vías fundamentales: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, la continuación de la formación regular que, aunque no daba respuesta masiva constituía lo más estable y estratégico y la utilización del perfeccionamiento y recalificación para elevar el nivel científico-pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados.

Desde 1990, y hasta la actualidad, la situación se caracteriza por una descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de preparación del personal docente, sobre la base de las necesidades y potencialidades específicas, mediante el vínculo entre los institutos superiores pedagógicos (actualmente denominadas, universidades de ciencias pedagógicas) y las direcciones provinciales de educación, lo cual propició iniciar un trabajo más integrado con el objetivo de elevar la calidad de la educación en los diferentes niveles de enseñanza y la preparación pedagógica desde la formación continua o permanente.

En este período se fortaleció la política de estudios de postgrado, con la creación de un nuevo reglamento, y el proceso de integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación en sus diferentes niveles, lo cual promovió en mayor cuantía el trabajo metodológico, de superación e investigación en el sector educacional.

El perfeccionamiento sistemático del modelo pedagógico de formación de docentes ha conducido al fortalecimiento de la actividad científico investigativa, pues las transformaciones educacionales exigen de propuestas que se orienten a la validación de los resultados alcanzados.

Las universidades de ciencias pedagógicas, de esta forma, se convierten en centros de altos estudios donde la investigación desempeña un papel fundamental y se dirige hacia la solución de los problemas profesionales pedagógicos que inciden en la formación inicial del profesional de la educación.

De este modo la Educación Superior Pedagógica impone retos a la formación continua del profesorado y directivos, lo cual conduce a la atención, de manera especial, tanto al claustro de profesores de las universidades de ciencias pedagógicas, en su sede central, como a los profesores de las filiales pedagógicas municipales y tutores de los estudiantes.

En sentido general la formación continua o permanente de los docentes de las universidades de ciencias pedagógicas se proyecta hacia el alcance de niveles cualitativamente superiores, desde el punto

de vista profesional, lo que permite dar solución a la contradicción actual entre el nivel profesional y científico del claustro de las universidades de ciencias pedagógicas y el reto de formar profesionales sobre la base de asumir la igualdad de oportunidades para todos en las carreras pedagógicas.

La formación permanente o continua de los profesionales de la educación infantil en Cuba

Antes del triunfo de la Revolución, la Educación Preescolar no estaba sistematizada en Cuba. En 1959, no se contaba con personal docente capacitado para dirigir la educación de los niños de cero a seis años, exceptuando a las maestras del grado preescolar que tenían cierta preparación o eran graduadas de las Escuelas Normales de Kindergarten, creadas desde 1902 y cuya exclusividad limitaba tanto el número de ellas como la matrícula, al extremo de que en el año 1952, existían solamente cuatro Escuelas Normales de Kindergarten en el país. No existían estudios superiores de esta especialidad, pues en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana solo se abordaban algunos elementos psicológicos y pedagógicos del niño preescolar.

Con el proceso de creación de condiciones para la apertura de los primeros círculos infantiles comienza a manifestarse la necesidad de capacitar al personal que laboraría en ellos, por lo que en la década de 1960, se asumen variadas alternativas de formación y capacitación del personal técnico y se ponen en práctica los primeros planes de formación regular.

En 1970, surgen las Escuelas de Formación de Educadoras de Círculos Infantiles (EFECI), que ofrecen una preparación especializada tanto teórica como práctica, y que desde el año 1971 quedaron bajo la dirección del recién creado Instituto de la Infancia. En la década de existencia de esta institución se van creando las condiciones para una dirección más científica de la educación de los niños y las niñas de cero a seis años, constituyéndose en un período de

despliegue investigativo, que en su conjunto apuntó hacia las distintas esferas que conforman el desarrollo integral. Todo ello, unido al proceso de institucionalización del país ocurre, la integración del Instituto de la Infancia al Ministerio de Educación, en 1980, lo que propició la conformación del subsistema de Educación Preescolar y la total conformación de un Sistema Nacional de Educación. Estos procesos crearon las bases para elevar la preparación del personal docente y la necesidad intrínseca de la formación de nivel superior, ya alcanzada en los restantes subsistemas.

La superación[5] de los docentes en Cuba ha constituido una política estatal desde el propio triunfo de la Revolución y un momento importante fue en el año 1960 el Ministerio de Educación crea, mediante la Resolución Ministerial 10349 del 20 de abril de 1960, los Institutos Superiores de Educación, más tarde convertidos en Institutos de Superación Educacional (ISE) y después en Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE) el que entre sus funciones fundamentales tenía asignado realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio.

De esta manera se comenzó a desarrollar por primera vez en Cuba un sistema de actividades de superación con carácter masivo y continuado para todo el personal que prestaba sus servicios en el Ministerio de Educación.

A partir de este año y de forma ininterrumpida, se fue garantizando la superación de los docentes, mediante un sistema de actividades que daba respuesta a las necesidades que demandaba el

[5] Nota de la autora. En Cuba denominamos superación de docentes, al proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida profesional del docente en ejercicio, y que significa un ilimitado crecimiento personal y humano en el contexto del entorno social en que se desenvuelve, por lo que algunos autores la denominan formación continua o permanente.

El proceso de superación de los docentes, es integral, por lo que forman parte de los aspectos personales, profesionales y sociales. Es entendida la superación, como la educación perenne que permite al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en su orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por los adelantos científicos y tecnológicos, y los imperativos del desarrollo económico, social y político

desarrollo social y la educación, dirigidos tanto a los docentes en ejercicio, como a las estructuras administrativas y de asesoramiento metodológico, hasta la titulación emergente de docentes.

Para realizar el análisis histórico se utilizaron como fuentes principales las tesis de doctorado de Cruz Cruz, C. L. (2007), Escalona Vázquez, I. (2008), Hernández Socarrás, X. (2003), los testimonios de diferentes profesionales de la Educación Preescolar[6] que durante este período fueron partícipes del proceso de superación continua que acontecía en el territorio y los estudios realizados por Miranda, Avelina (2008) en la determinación de los antecedentes históricos del objeto de investigación, contextualizándose a la particularidad de la superación de los docentes de la Educación Preescolar, (abarca desde 0 a 6 años). Para la realización de este estudio histórico se seleccionaron los siguientes indicadores:

• Concepción de la capacitación y superación de los docentes de la Educación Preescolar. Principales instituciones creadas para la superación.
• Normativas y resoluciones establecidas para la superación de los docentes de la Educación Preescolar.
• Vías de superación de los docentes de la Educación Preescolar.

Los criterios que se han tenido en cuenta para establecer las etapas son: creación de los círculos infantiles, surgimiento de programas de superación y perfeccionamiento de la superación de la Educación Preescolar.

La valoración de la superación continua de los docentes en su evolución se enmarca en un contexto histórico de la Educación Preescolar, por lo que se hace necesario establecer períodos y etapas,

[6] Nota de la autora. En Cuba se denomina Educación Preescolar al subsistema que abarca la atención educativa de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años.

que se distinguen por los hechos históricos y los cambios educacionales ocurridos.

De esta manera, se asume el período de 1961 hasta la actualidad, atendiendo al criterio de selección y el desarrollo el análisis por etapas:

- I Etapa de 1961- 1970: Concepción inicial de la capacitación y superación de la Educación Preescolar.
- II Etapa de 1971–1991: Institucionalización de la superación en la Educación Preescolar.
- III. Etapa de 1992 hasta la actualidad. – Etapa de perfeccionamiento en la superación de los docentes de la Educación Preescolar.

I Etapa (1961- 1970): Concepción inicial de la superación en los círculos infantiles.

En 1961 por iniciativa del propio Fidel y bajo la dirección de la Federación de Mujeres Cubanas, surgen los primeros círculos infantiles, lo que hace posible que un número considerable de mujeres se incorporaran a la vida laboral y social, mientras que sus hijos eran atendidos en estas instituciones. Estos centros en sus inicios no contaban con personal calificado y generalmente se dedicaban a la atención asistencial de los niños y las niñas.

En relación con los nacientes círculos infantiles, se inicia un proceso organizativo, que parte desde la preparación al personal que atendería la institución, hasta los lineamientos que normarían el trabajo, se confeccionan programas con actividades recreativas y educativas que orientan la labor del personal encargado de atender a los infantes, no obstante, el trabajo de las instituciones continuó siendo un tanto asistencial y conservaba los rasgos de la Escuela Nueva.

Estas contradicciones condujeron a que en el Primer Congreso de Educación y Cultura (1971) se hicieran señalamientos fundamentales de los que no escapó la Educación Preescolar, que indicaba la necesidad de cambios, entre ellos la superación de los docentes que estuvo a cargo de la Dirección Nacional de los Círculos Infantiles (DINCI) y que continuó perfeccionando el Instituto de la Infancia, de reciente creación. Esta institución estableció una acción coordinada con los Ministerios de Educación y de Salud Pública, el entonces Consejo Nacional de Cultura, el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) y otros organismos, con el objetivo de orientar la atención integral del niño y la niña.

En 1962 se encausa la superación de los docentes ya que se crean las Escuelas de Superación Pedagógica y el Instituto de Superación Educacional. Durante esta etapa la superación del personal docente fue una tarea y preocupación constante del Estado, por ello se establecieron cursos para la formación de directoras, asistentes de educación tipo B, dietistas y de capacitación para enfermeras y personal de cocina con el objetivo de lograr mayor preparación del personal.

Durante los años 1965 y 1966 surgen las escuelas provinciales de superación para el personal de los círculos infantiles, los cursos eran cortos desde seis meses hasta un año de duración. Como es obvio, las propias características de esta etapa no permiten hacer un estudio detallado de los planes de estudio, pues no se contaba con un perfil o modelo del docente, sólo se poseían los planes y programas, cuya tendencia fundamental era la preparación inicial para enfrentar la actividad laboral.

La superación se ofrecía en las propias instituciones por el personal más preparado y por asesoras regionales.

Como otra vía de superación se funda en 1962 la revista Simientes, órgano divulgativo de la Educación Preescolar que estaba dirigida a los docentes donde se abordaban temas de interés relacionados con los niños de cero hasta los seis años.

Se le presta atención a la superación de funcionarios y a los docentes dirigida al trabajo metodológico y una superación a través de cursos de formación emergente, cursos de verano, cursillos, seminarios y al dominio de los programas que imparten de forma general.

En estos primeros años, existía poco personal calificado para la realización del trabajo científico investigativo, originado por la falta de atención a la educación en estas primeras edades. Los especialistas del organismo central realizaban la proyección y orientación de las diferentes actividades de superación; estas aparecían en los documentos principales de organización y planificación del trabajo del MINED y eran ejecutadas por el ISE Nacional y se derivaban hasta las instituciones. Su objetivo general era garantizar la preparación mínima imprescindible de los docentes de la educación.

Se caracterizó, en sentido general por la preparación acelerada del personal que era necesario para los círculos infantiles que ya habían comenzado a fundarse. La superación no era en ese momento el principal propósito para ese personal, pues no se hacía referencia a la continuidad de la preparación, sólo se le prestaba atención a la formación inicial.

Las vías de superación más utilizadas en esta etapa fueron los cursos, seminarios con un período de duración muy corto y dirigido fundamentalmente a objetivos muy generales relacionados con la organización del círculo infantil y la atención al niño.

II Etapa (1971–1991): Institucionalización de la superación en la Educación Preescolar

En la etapa comprendida de 1971 hasta 1991 se produjeron importantes cambios en la superación de los docentes de la Educación Preescolar, ya que surgen importantes instituciones dedicadas a la superación de los docentes como la escuela para directoras de los círculos infantiles. En el período que se analiza aumenta el nivel de exigencias a los docentes, por lo que se adquiere una mayor

preparación técnica y metodológica. El 31 de mayo de 1971 por la Ley 1233 del Consejo de Ministros surge el Instituto de la Infancia, entidad que nace como organismo nacional y marca una nueva etapa en el proceso de superación de los docentes de la Educación Preescolar y el trabajo para el desarrollo de la infancia de 0 a 6 años.

Su creación significó un reordenamiento estructural que unificó el trabajo de todas aquellas instituciones que se ocupaban de la educación de los niños de estas edades (hogares infantiles y hogares cuna).

Su primera presidenta Vilma Espín definía esta institución expresando que el Instituto de la Infancia era la colaboración estrecha de todos los organismos en la formación del niño, lo más preciado que tiene la sociedad (Ministerio de Educación, Cultura, Salud Pública, y el Instituto Cubano de Radio y Televisión, entre otros, así como distintas organizaciones).

Esta institución realizó un trabajo en todo el proceso de superación de los docentes, así como la planificación, organización y dirección de los diferentes centros infantiles; se concibieron varios programas que fueron puestos en práctica en diferentes momentos: Sistema de Actividades Educativas, a lo que siguió el Proyecto de Programa de Educación y posteriormente se aplicó el Plan de Actividades Educativas.

En 1975 se unificó en un plan único toda la superación para los docentes de la Educación Preescolar y de sus dirigentes, organizados por el Departamento de Capacitación del Instituto de la Infancia, lo que manifiesta la preocupación por la superación del personal para el ejercicio de su práctica. En el gabinete metodológico provincial se ofrecía la titulación del personal en ejercicio y cursos de superación.

Fueron creados los cursos de seis meses para directoras de los círculos infantiles, cursos emergentes de educadoras y ayuda técnica de especialistas soviéticos en el proceso de superación del personal;

además de la selección de sus mejores graduados **para** cursar estudios en la antigua URSS, fuerza naciente que a su regreso, con mayor nivel de especialización, se incorpora a los **grupos** pedagógicos de las Escuelas de Educadoras de Círculos Infantiles, Institutos de Perfeccionamiento Educacional y Círculos Infantiles en los que posteriormente constituyeron **grupos** de autores en los departamentos de formación del personal docente y el currículo del preescolar para la elaboración de programas y planes de estudio. En estos cursos los docentes se preparaban para dirigir el proceso pedagógico.

Se perfecciona la Revista Simientes como una vía importante de divulgación y superación del personal docente.

La Educación Preescolar bajo la dirección del Instituto de la Infancia logró transformaciones en el orden del crecimiento y la calidad hasta 1980, fecha en que se fusionó con el Ministerio de Educación. Seguidamente se realizaron intentos por hacer más científica la educación, en este sentido va a la profundización del conocimiento de las concepciones teóricas acerca del desarrollo y la educación de los niños y las niñas así como el desarrollo de las investigaciones.

No obstante, esta fue una fructífera etapa en el desarrollo del subsistema de Educación Preescolar y significó un reordenamiento estructural que sirvió para unificar, supervisar y evaluar el trabajo, se acometen determinadas tareas para elevar la calidad de vida de los niños y ampliar la cobertura de atención, se profundiza en sus concepciones y fundamentos mediante las investigaciones, se extienden por el país las aulas de preescolar de las escuelas primarias y los círculos infantiles para los niños y niñas de 5 a 6 años, entre otras.

Se crean los departamentos de Educación Preescolar a nivel de municipio y provincia con el cargo de asesora docente lo cual requirió del perfeccionamiento sistemático del trabajo metodológico el cual queda establecido por primera vez en la RM 220/74 al nivel nacional, provincial, municipal y de centros en el Reglamento que lo establece,

propiciando que el proceso de superación fuera más planificado, controlado y eficaz.

Precisa además las funciones del metodólogo en su asesoramiento a los departamentos metodológicos municipales y las instituciones que atiende delimitando las responsabilidades y el contenido de la superación dirigida a elevar la calificación profesional de los docentes y dirigentes (muchos en proceso de titulación) para garantizar el objetivo del cumplimiento de las tareas planteadas en el sistema educacional (el estudio de los nuevos programas, indicaciones metodológicas, estudio, generalización y divulgación de experiencias de avanzada, la preparación autodidacta del personal pedagógico y la ayuda individual metodológica que se le presta).

Como parte de los resultados de investigaciones psicológicas y pedagógicas se confeccionó, en 1988, un nuevo Programa de Educación para los círculos infantiles el cual contenía aspectos relacionados con el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas.

Como documentos importantes elaborados que complementan la superación de los docentes aparecen los Planes Nacionales de cursos de postgrado los cuales abordan en sentido general, cuestiones pedagógicas y didácticas necesarias para la dirección del proceso docente educativo.

En esta misma etapa, se establece una nueva concepción de formas de organización de las áreas de desarrollo para los diferentes períodos de edades que componen la etapa de 0-6 años, así como lo relativo a la preparación de las educadoras y maestras en estos contenidos, para lo cual se instrumentaron por el Ministerio de Educación cursos cortos para la formación de especialistas municipales y provinciales por áreas de desarrollo, recibiendo capacitación en contenidos de la Didáctica, Psicología, Pedagogía General, Fisiología, Lenguaje, Fonética y Comunicación, así como, talleres y clases magistrales para demostrar el carácter integral de la enseñanza.

Esta superación facilitaba su preparación lo cual incidía en los centros que atendían directamente. En esta etapa, sobre todo en su primera mitad, la ayuda prestada por especialistas soviéticos en la superación de personal en centros de estudios de la URSS como medio de colaboración directa por la vía de cursos de postgrado en nuestro país y asesorando al mismo tiempo el trabajo en diferentes esferas, fue de incuestionable valor. Se forman la mayoría de los primeros doctores que ayudan a impulsar la investigación científica.

Como logros de la segunda etapa se expresan los cambios significativos en la Educación Preescolar en la que se elaboran nuevas resoluciones y prioridades para el perfeccionamiento. Se reglamentó el trabajo metodológico dirigido a la superación del personal docente, la actividad científico técnica, investigativa, postgraduada y diplomados.

Como vías fundamentales de superación continúan los cursos emergentes, aunque ya comienzan a introducirse postgrados y diplomados dirigidos por el Instituto Superior Pedagógico y por especialistas soviéticos, así como la formación de los primeros doctores.

Surgen además importantes instituciones que permitieron una mejor organización y ejecución de la superación de los docentes de las instituciones infantiles. Se desarrollaron actividades importantes donde se evidenció un nivel superior de la superación comparado con la etapa anterior, ya que se elaboraron programas educativos, selección de los mejores graduados para su superación en la antigua URSS, así como la conformación de grupos de autores para la elaboración de programas y planes de estudio.

III. Etapa (1992-hasta la actualidad): Etapa de perfeccionamiento en la superación de los docentes de la Educación Preescolar.

La tercera etapa está caracterizada por el desarrollo de la Educación Preescolar cubana y por consiguiente, un mayor perfeccionamiento en el proceso de superación, dado

fundamentalmente a partir del surgimiento del subsistema de Educación Preescolar e implantación del primer programa científico de educación de esta enseñanza. Si creación del Instituto de la Infancia fue el primer gran salto cualitativo en el desarrollo de la Educación Preescolar revolucionaria, por todas las transformaciones en la elevación de la calidad de este nivel, la instauración del subsistema de educación preescolar como la base del Sistema Nacional de Educación constituye la consolidación de esta educación y del Sistema Nacional de Educación, al erigirse como un sistema único que integra todas las enseñanzas y la formación de especialistas para el desarrollo del país.

Dos hechos significativos suceden en este período, el reforzamiento de la política de postgrado por parte del Ministerio de Educación Superior, con la creación de un nuevo reglamento (Resolución No. 6/1996) y el proceso de integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación en sus diferentes niveles, lo cual fortaleció la superación. Es a partir de 1992 y 1993 que se realizaron adecuaciones más profundas, que respondieron a los principios del perfeccionamiento de la superación del personal docente. Estas adecuaciones estuvieron dirigidas en primer término, al fortalecimiento de la preparación político-ideológica, por la vía de todas las asignaturas; al reforzamiento de la preparación psicológica y pedagógica para el conocimiento de los niños de las diferentes edades.

La superación abarca a todo el personal docente en ejercicio, su contenido lo determinan las necesidades individuales y los intereses de la institución y el territorio. Sus formas organizativas y modalidades son diversas, según las posibilidades y disponibilidades de los recursos humanos y materiales.

Los docentes que son liberados de su responsabilidad para estudiar no dejan de recibir su salario y esta se realiza sin costo alguno. Los profesores de las universidades de ciencias pedagógicas, del departamento de Educación Preescolar, conjuntamente con los especialistas de este nivel en las direcciones de educación preescolar

de la provincia, proyectan y ejecutan el sistema de actividades para la superación continua.

Este sistema de superación y perfeccionamiento continuo de los docentes en ejercicio abarca diferentes formas organizativas dentro de ellas la autosuperación, que su contenido responde a las necesidades de cada docente; se realizan cursos dirigidos con la finalidad de completar, profundizar o actualizar los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación inicial; estudios de post-grado, diplomados, recalificación desde su puesto de trabajo para el personal que lo requiera, el trabajo metodológico en sus diferentes formas, la investigación y el trabajo científico metodológico; para el personal de dirección, especialistas provinciales, se organizan capacitaciones concentradas a partir de sus necesidades.

Como respuesta al reclamo de los participantes en el Congreso de Pedagogía 95, se crea en 1995 el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) con el propósito de promover y coordinar la labor técnica y científica de las ciencias pedagógicas en las edades tempranas y preescolar, de contribuir al perfeccionamiento del nivel profesional de los educadores y de todos aquellos que se relacionan con la educación del niño y la niña en estas edades, así como de las distintas alternativas de educación en una etapa de desarrollo que se considera la más importante y crucial del individuo.

Este centro cumple varios objetivos dentro de los que se destacan el diseño y ejecución de programas de superación posgraduada y de investigación que propicien el enriquecimiento de los conocimientos teóricos y el perfeccionamiento de la práctica pedagógica en la educación inicial y preescolar.

En 1996, se crea la Maestría en Educación Preescolar en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Este hecho amplía las posibilidades de superación del personal docente en ejercicio vinculado a la Educación Preescolar en cualquiera de sus frentes, y enriquece las posibilidades de integración de la formación postgraduada.

En el año 2000 surge la Televisión Educativa donde entre otras actividades se ofertan seminarios nacionales y programas de superación dirigidos por prestigiosos especialistas que aprovechan las ventajas de la televisión y el uso del vídeo. Se elaboran además, tabloides que constituyen materiales significativos para su autosuperación.

Todo lo anterior en función de lograr una mejor preparación de los docentes, que permita enfrentar con mayor éxito las transformaciones que se vienen poniendo en práctica por la dirección de la Revolución, en aras de perfeccionar el sistema educativo cubano.

En el año 2004 se pone en vigor el nuevo Reglamento de la Educación de Postgrado donde establece en su artículo 8 que la superación profesional forma parte de la educación de postgrado y que tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, y en su artículo 7, la educación a distancia como modalidad de superación.

Para una mayor superación de los docentes de la Educación Preescolar, se inicia en el curso 2006-2007 la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso, la Mención Preescolar que constituyó un elemento esencial para elevar su superación académica.

Como parte de las transformaciones operadas por el Ministerio de Educación se indica en el curso escolar 2008-2009 el Reglamento del Trabajo Metodológico (RM 119/08), se señala que constituye un sistema de actividades que de forma permanente, sistémica y sistemática se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación, pedagógico-metodológica y científica de los docentes egresados y en formación, mediante las direcciones docente-metodológica y científico-metodológica, dirigidas a la conducción eficiente del proceso pedagógico .

Define como direcciones fundamentales del trabajo metodológico, la docente-metodológica y la científico-metodológica.

Estas dos direcciones están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema, en respuesta a los objetivos propuestos. Se establece el asesoramiento y la ayuda metodológica como métodos fundamentales para la superación de los docentes.

Precisa además que el trabajo científico metodológico es la actividad que realizan los educadores con el fin de perfeccionar el proceso pedagógico, mediante proyectos de investigaciones o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que contribuyan a la formación integral de los educandos y a dar solución a problemas que se presentan en el proceso. Los resultados del trabajo científico metodológico, que se materializa en artículos, ponencias para eventos científicos, libros de texto, monografías, planes y programas de estudio, entre otros, constituyen una de las fuentes principales que le permiten al educador el mejor desarrollo del trabajo docente metodológico .

A modo de conclusión se puede plantear que con el triunfo de la Revolución se producen cambios radicales en la Educación Preescolar, estableciéndose legislaciones ministeriales y orientaciones metodológicas que determinan, según el momento histórico, la formación continua o permanente de los docentes, la que se perfecciona constantemente y se desarrolla con la asesoría de las universidades de ciencias pedagógicas en integración con las direcciones provinciales de Educación.

En este estudio hemos intentado revelar las tendencias fundamentales de la experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. Revela como la superación de los docentes en sus inicios toma un carácter muy general, predominando la formación del docente para una cultura general pedagógica. Se observan cambios significativos en la Educación Preescolar pues se institucionaliza la formación continua o permanente de los docentes, la cual es diseñada y concebida por las instituciones creadas para ello, lo cual favorece su perfeccionamiento. Se produce un ascenso en su perfeccionamiento a partir del incremento de las diferentes

modalidades de superación, las cuales se conciben con un carácter más contextualizado y diferenciado.

Bibliografía

Ambuster Pagán, Romalinda: Reseña histórica de la Educación Preescolar. Editorial Letras Cubanas, Ciudad de La Habana, 1984.

Añorga Morales, J. y otros. (2001). Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación. Centro de Postgrado de la U.M.R.P.S.F.X.CH. Sucre.

Añorga Morales, Julia: Glosario de términos de Educación Avanzada, ISP "E. J. Varona". Ciudad de La Habana, 1995.

Arencibia Sosa, V. et al. (2003). La formación continua a distancia de los profesionales de la educación. Evaluación de su impacto. Curso 17. "Pedagogía 2003". La Habana.

Arencibia, V. y del Llano M. (1999). La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos. Curso 53. "Pedagogía 99". La Habana.

Benavides Perera, Zoraida: Trayectoria de la Educación Preescolar en Cuba a partir del Triunfo de la Revolución hasta 1995. En CD Carrera Educación Preescolar 3ra. Versión, 2006. Soporte Electrónico.

Borges Rodríguez, S. (2006). La Educación de las personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba. Congreso de Educación y Pedagogía Especial y Primer Simposio Internacional Tecnología, Educación y Desarrollo.

Castellanos Simons, D y otros. (2001). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cruz Cruz, Clara Luz: Historia de la Educación Preescolar en la provincia de Villa Clara de 1959 a 1995 - - 1999 Tesis de Maestría - - ISP Félix Varela Villa Clara 1999.

Cruz Cruz, Clara Luz: Sistematización histórica de las transformaciones en el desarrollo de la Educación Preescolar después del Triunfo de la Revolución en la Provincia de

Villa Clara. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, 2007.

Forneiro Rodríguez, R. (1996). El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba. Taller Internacional Maestro 96. La Habana.

Franco García, Olga. Modelo del profesional del Educador Preescolar Documento rector de la formación del personal pedagógico. MINED 2010

Franco García, Olga. La formación permanente del personal docente en ejercicio. Diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento profesional. Papel de los institutos superiores pedagógicos y de las direcciones de educación en cada territorio. En CD Carrera Lic. en educación Preescolar. 2003

Franco García, Olga La formación permanente del personal de la Educación Preescolar. En revista VOCES, No. 1, Septiembre. Uruguay, 1997.

Franco García, Olga En busca de la excelencia profesional del educador preescolar. Un reto a la formación inicial y permanente. Ponencia para el Congreso Pedagogía' 97. La Habana 1997.

Kent, R. (1996). Algunas preguntas sobre la calidad y su evaluación en la Educación Superior Latinoamericana. En Educación Superior con miras al siglo XX. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana. (EUB)

MES: Plan nacional de Cursos de Postgrado Año 1979, República de Cuba. MES: Plan Nacional de Estudios de Postgrado. Curso académico 1987-1988. República de Cuba, La Habana, 1987.

MES: Plan Nacional de Superación Profesional de Postgrado Curso Académico 1985-1986. Ciencias Pedagógicas. República de Cuba.

MIED: ICCP. Índice de los Seminarios Nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores de las Direcciones Provinciales y Direcciones Municipales de Educación 1977-1984. La Habana, 1984.

Miguel Díaz, M. de (1992). “Innovación, Educación y Desarrollo Profesional Docente”. En Profesionalización docente y reforma educativa. Austrias: Centro asociado de la UNEED.

Miguel Díaz, M. de (1998). “La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente”. En Revista de Educación 315. Ciudad Universitaria S.N. Madrid.

MINED: Reglamento de la Educación de Postgrado (R/M 132/04).

MINED: Reglamento del Trabajo Metodológico para el curso 2008- 2009.

Pérez Fleites, Olga Lidia: Modelo de Superación Profesional encaminado a la preparación pedagógica del tutor de los estudiantes de la carrera de Educación Preescolar en condiciones de universalización. Tesis en opción al título de Dra. C. P., UCP “Félix Varela”, Villa Clara, 2009.

Roschke, M.A; Darini, M.C; Jadead, J. (1993). “Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción”. En Educ. Med. Y Salud. Vol. 27, No, 4 OPS.

Siverio Gómez, Ana María: Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. En Reflexiones desde nuestros encuentros. La Habana, 2002.

Torres Batista, César y González Bello. (2007). Formación académica de postgrado en las universidades pedagógicas: retos a la universalización. Curso 24 “Pedagogía 2007”. La Habana.

Tunnerman Bernheim, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO.

Tunnerman, Bernheim, C. (1996). La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI. Caracas: Ediciones CRESALC, UNESCO.

Yarzábal, L y Medina, M. (1996). “Hacia la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En Educación Superior con miras al siglo XXI. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la universidad Boliviana (CEUB). Cochabamba.

PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS A *CONTRAPELO*: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS

Marian Tereza G. Tavares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marcia Soares de Alvarenga
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O artigo intenciona um diálogo com o campo da Formação de Professores, em especial, com as políticas de formação de Professoras de Educação Infantil e de Jovens e Adultos em periferias urbanas. Apresentamos recortes de uma pesquisa que investigou a formação de professoras egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo/RJ, visando conhecer e compreender suas concepções sobre seus processos formativos. O artigo convida à reflexão sobre processos formativos docentes nos quais a escala do lugar, o território material e simbólico, é tomada como um campo de forças que intensifica e interpela os modos objetivos e subjetivos de processos formativos de professores no âmbito da infância e da educação escolar de jovens e adultos.

Palavras-chave: Processos formativos de professoras; Políticas de Formação de Professores; Educação das infâncias e de jovens e adultos

THINKING OF THE TEACHERS' FORMATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND YOUTH AND ADULTS *AGAINST THE GRAIN*: CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES IN URBAN PERIPHERIES

Abstract

This article contemplates a dialogue with the area of Teacher Education, particularly, with the Kindergarten and Youths and Adults Teachers education policy in urban peripheries. We present piece of a research which investigated the training of teachers graduated at Instituto de Educação Clélia Nanci, in São Gonçalo/RJ, aiming to know and comprehend theirs conceptions about formative processes. This article invites to reflect about teacher formative processes in which the local scale, the material and symbolic territory, is taken as a force field that intensifies and interpellates the objective and subjective modes of teacher formative processes in the context of infancy and schooling of youths and adults.

Keywords: teacher formative processes; Policies for Teacher Education; childhoods education and youth and adults

Processos Formativos Em São Gonçalo: Contextualizando o *Lugar* da Pesquisa na Formação Inicial de Professores/as

Este artigo tem algumas intencionalidades. Esperamos que seja um dispositivo de análise e compreensão do campo da formação docente, no qual procuramos dilatar a escala do lugar, do território vivido como um espaço privilegiado de estudos e pesquisas sobre fatores macro e microssociológicos que tensionam o campo da formação inicial de professores e professoras em São Gonçalo, cidade com mais de um milhão de habitantes, localizada no Leste Fluminense. Com base em nossas longas trajetórias de estudos e investigações no Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo[1], o artigo pretende convidar à uma reflexão sobre processo formativos de docentes, tendo o território material e simbólico como um campo de forças, no qual objetivamente e subjetivamente são (re)constituidos o ethos profissional docente, melhor dizendo, os modos de ser professor(a)[2].

Dentre os mais de cinco mil e quinhentos municípios brasileiros, na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, a multiplicação das desigualdades sociais vem afetando a vivência cotidiana na cidade de modo contínuo e profundo. Até a crise da escola, fenômeno contemporâneo dos grandes centros urbanos ganha nuanças próprias. No Brasil e, particularmente, neste município, a crise da sociedade escolarizada apresenta matizes singulares. Os indicadores educacionais explicitam, paradoxalmente, que o direito à escola vem se dando sob a égide da inclusão degradada (MARTINS, 2002), isto é, a ampliação da oferta de vagas e acesso à escola na cidade é combinada com uma crescente precarização material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização das infâncias e de jovens e adultos das classes trabalhadoras.

[1] O Núcleo Vozes da Educação vem sendo no Leste Fluminense, uma referência de quase duas décadas de estudos e pesquisas sobre as temáticas da Memória, História e Formação de Professores/as – www.grupovozes.com.br

[2] No artigo *Caderno de Formação: desafios da leitura e da escrita em processos formativos de professores/as*, TAVARES e ALVARENGA (2012) aprofundam a questão dos processos formativos como uma experiência *a contrapelo*.

A dimensão política e epistêmica de investigar o lugar, tomando-o como densidade analítica e compreensiva de processos formativos de professores(as) de Educação Infantil e de jovens e adultos, nos impele ao diálogo com Santos (1994) que, em sua formulação teórica sobre a epistemologia existencial, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre elas o direito à educação na cidade.

Em relação aos processos de escolarização, entendemos o lugar como parte do real, sendo que o espaço social se *retraduz* no espaço físico e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado. Ao recorremos à esta formulação teórica de Bourdieu (1997), podemos ler, pela análise do autor, o alcance das políticas de democratização do direito à educação que, a despeito dos consideráveis avanços nas duas últimas décadas no Brasil, tem se confrontado com paradoxos produzidos sobre o abrigo de uma política universal. Vale dizer, que o avanço na oferta quantitativa da Educação Básica, etapa da obrigatoriedade escolar, não foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade como uma das expressões da inclusão precária de crianças, jovens e adultos das classes populares nos equipamentos escolares disponíveis.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas e educação, no município de São Gonçalo, recorremos às contribuições de Ribeiro (2009) cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em profundo diálogo com Santos (1994), toma a perspectiva do *lugar* como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território, tanto do ponto de vista geográfico como político.

Deste modo, delimitar um campo de estudos e suas possíveis configurações e interseções, não é tarefa simples, requerendo uma razoável capacidade para focar questões mais candentes na temática investigada. Nesta perspectiva, entendemos que esta breve contextualização poderá contribuir para a compreensão dos(as)

possíveis leitores(as) deste artigo, visto que a provisoriedade dos resultados dos estudos ainda em fase de desenvolvimento, nos exige um recorte dos mesmos, tendo em vista as intencionalidades e objetivos do presente número da Revista em tela.

O estudo aqui brevemente apresentado intencionou problematizar a formação de professores(as) da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, investigando através de uma pesquisa colaborativa, de natureza participativa, a escuta de professoras e estudantes dos cursos em referência. Propomo-nos, então, conhecer e compreender suas concepções sobre seus processos formativos, mas, especificamente, produção de sentidos sobre formação de professoras da Educação Infantil e da EJA no município[3].

Para a estruturação deste artigo, optamos por enfocar algumas questões que dizem respeito ao tema formação de professores(as) para estes segmentos de educação, escutando professoras egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci[4] em São Gonçalo, um dos mais importantes espaços de formação de professores em nível Médio-Normal- da cidade. Deste modo, problematizaremos inicialmente, a temática em termos conceituais, buscando cotejar algumas questões que atravessam a formação docente no contexto brasileiro. Para introduzir a temática, buscamos compreender o conceito de formação no campo educacional, a partir de algumas concepções formativas presentes no ideário pedagógico brasileiro.

O que dizem os estudos sobre formação de professores? É possível pensar a formação docente a *contrapelo*?

Dialogando com estudos realizados em nossos percursos investigativos, aprendemos que no campo da formação de

[3] A opção da pesquisa por estas modalidades da Educação Básica deve-se a dois fatores: serem campos de estudo das pesquisadoras e o trabalho de caráter extensionista que vem sendo realizado com egressas do Curso de Formação de Professores (Curso Normal) do Instituto de Educação Clélia Nanci.

[4] O Instituto de Educação Clélia Nanci, inaugurada em 1963, é a primeira instituição pública de nível médio de formação de professores do município de São Gonçalo, tendo completado 51 anos na cidade.

professores(as), principalmente nas últimas décadas do século XX, e mesmo na primeira década do século XXI, muitos têm sido os debates que envolvem a temática, nos quais, por um lado, se destacam as contribuições das reuniões de entidades científicas nacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e, em interlocução, nem sempre harmoniosa com o Ministério da Educação (MEC), visto os embates sobre questões nodais para o campo formativo.

Por outro lado, os embates destas entidades com organismos internacionais, dentre as quais, o Banco Mundial e suas orientações e influências para a educação latino-americana, e em especial para a educação no Brasil, marcaram as tensões e rebatimentos das políticas públicas que têm como um dos alvos das reformas para a educação no continente, a formação de professores(as).

Nesta perspectiva, a formação docente vem sendo debatida em todos os âmbitos, do nacional ao internacional, explicitando, inclusive, divergências entre as concepções político-epistemológicas que dizem respeito à formação de professores(as), tanto no campo político, quanto epistêmico (BRZEZINSKI, 2008), reverberando fortemente no campo das práticas docentes.

Considerando como recorte temporal os anos 90 do século passado, no contexto efervescente dos debates na área, a pesquisa de André (1999), que resultou no artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil,* nos oferece um panorama dos trabalhos sobre formação de professores(as), tendo como base a análise de dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Anped. A pesquisa em referência representa um dos primeiros esforços investigativos que objetiva problematizar o campo da formação de professores(as), bem como de realização de uma determinada *cartografia* acadêmico-institucional em que esta temática é problematizada.

Ao se dedicar a estas análises, a autora em tela percebeu um crescimento de pesquisas acerca da formação docente, tendo sido observada maior ênfase sobre a formação inicial dos(as) professores(as), seguida pela formação continuada e, por último, se destacam as referentes à identidade e profissionalização docente.

No que pauta as produções sobre a formação inicial, o curso Normal[5] é ressaltado por uma grande parte destas, depois, em termos de destaque, vem o curso de licenciatura, seguido pelo curso de Pedagogia. Dentre estas temáticas, um aspecto que ganha maior relevo é a presença do curso de formação de professores em nível médio, em que se evidenciam práticas e modos de ser professor(a).

Os estudos sobre a formação continuada investigam as propostas governamentais, os programas, os cursos, os processos de formação em serviço e questões inerentes à prática docente. Em relação ao tema identidade e profissionalização docente, temática ainda pouco discutida, os estudos se desdobram, preponderantemente, em questões referentes à busca da identidade docente, às concepções da profissão docente e aspectos relacionados às condições de trabalho e os movimentos sindicais.

Desse modo, a partir deste *estado da arte* construído por André (1999), compreendemos a amplitude das pesquisas sobre formação de professores(as) que vêm sendo construídas ao longo do contexto histórico brasileiro. No entanto, ao buscarmos compreender a formação docente, em diálogo com a filósofa Marilena Chauí, entendemos como é complexa a disputa político-ideológica no campo da formação de professores(as).

Corroborando com Chauí (apud SANTOS, 2013, p.9), também questionamos sobre *O que é formar?* Uma pergunta feita nos anos 80 e que, no século XXI, continua a inquietar-nos quando pensamos os possíveis sentidos de processos de formação.

[5]Optamos por manter esta nominação para o que hoje as reformas curriculares denominam de Curso de Formação de Professores, considerando que esta tradição persiste nas vozes dos estudantes e professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo/RJ.

> Quem lê o *Emílio* de Rousseau, *o que são as luzes?* de Kant, a *fenomenologia do espírito* de Hegel, a *educação para a liberdade* de Dewey, as propostas da Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill, ou de Freinet, para não mencionar a República de Platão, os *Dos ofícios* de Cícero e o *De Magistro,* de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada — que é ´formar`? — permanece inteiramente aberta à procura de resposta.

Prosseguindo em sua indagação, convida-nos esta filósofa sobre a necessidade de "perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica" (idem, p. 24). Ou seja, os programas de formação docente se estabelecem de acordo com o contexto histórico e as concepções teóricas nas quais se fundamentam.

Longe de querermos estruturar um conceito que possa ser generalizado, buscamos compreender o que está impresso em concepções que vêm sendo difundidas em nosso país e que influenciam as propostas locais, como as que estão em circulação nas redes públicas de São Gonçalo.

Corroborando com a referida autora, compreendemos que a formação se relaciona intrinsecamente com as dimensões temporais nas quais se realiza, por isso a defendemos como um processo, no qual a identidade docente vai sendo produzida a partir da imersão no passado, que se revela no presente, apontando questões e tensões para um tempo futuro.

Tendo em vista a incompletude do conceito formação, consideramos que diferentes compreensões do que de fato seja formar estejam presentes na construção de políticas formativas e estruturas curriculares das instituições formadoras.

Desse modo, entendemos ser relevante estudar e buscar compreender como a formação inicial de professores(as) vem sendo praticada e discutida. Destacamos, no entanto, que nosso interesse esteve direcionado para as práticas formativas de professores(as) da

educação Infantil e da Educação de Jovens e adultos em São Gonçalo. Práticas formativas que a contrapelo das teorias hegemônicas buscam não apartar o político e o pedagógico, o coletivo do pessoal, o singular do comum, o reflexivo da ação implicada.

O que nos (co)move é o desafio de pensar práticas de processos formativos que transgridam fronteiras e possam produzir diálogos entre diferentes concepções e campos disciplinares. Vale dizer, seja na universidade e/ou no Curso Normal, seja fora dos espaços oficiais, pensamos um campo dialógico de alta intensidade que contribua para a constituição de um "espaço ampliado", público, laicizado, no qual possamos aprofundar concepções e processos formativos a *contrapelo*[6] como nos inspira Walter Benjamin. Ou seja, na perspectiva dos sujeitos que tensionam estes processos, no caso em específico deste artigo, os(as) professores(as) da Educação infantil e de jovens e adultos em suas experiências, modos de sentir, pensar e agir na profissão.

Como pode ser lido em sua Tese VII, sobre o conceito de história, Benjamin registra com profundidade que a história não se separa das condições sociais, políticas e culturais (LÖWY, 2011). Nesse sentido, nos perguntamos, à luz da tese benjaminiana, sobre a possibilidade de *escovar a história a contrapelo*, na perspectiva de uma escrita sobre formação de professores(as) nas e pelas vozes dos sujeitos de um ofício. Talvez seja possível aproximarmos esta tese com autores(as), por nós escolhidos, que colocaram no centro de alguns dos seus estudos a questão "o que é formar", propondo a subversão de sentidos hegemônicos que aspiram uma resposta em definitivo.

(Re)escrever sentidos sobre a questão: o que é formar?

[6]Ao formular a crítica ao conformismo historicista com a qual os "herdeiros" da história passada se identificam e cultuam fatos e personagens "gloriosos", Benjamin, nos convoca a escrever *a história a contrapelo,*ou *do ponto de vista dos vencidos.* Cf. em Löwy (2005, p.18) a Tese VII de Walter Benjamin.

Considerando a necessidade de diálogo com alguns autores, intentamos compreender concepções de formação presentes nos cursos de Formação de Professores(as) sobre as quais nossos estudos tematizam há mais de uma década, tanto para a formação de docentes da educação infantil, quanto para a Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo.

Em nossa trajetória como professoras - pesquisadoras, temos assistido, com uma certa frequência nos debates a respeito de formação docente, especialmente, nos meios de comunicação de massa tais como jornais e noticiários televisivos, a presença de uma concepção muito simplista e, ao nosso ver "perigosa", que considera o(a) professor(a) como principal responsável pela sua formação, explicitando a concepção genérica de que "a escola vai mal por conta do despreparo docente", de sua "falta ou má formação". No entanto, ao nos aprofundarmos neste campo de questões, passamos a compreender melhor a complexidade da dimensão formativa vivenciada pelos(as) docentes no cotidiano das escolas nas quais trabalham, tomando-as como mais um dos espaços praticados de formação.

Avançando em nosso debate acerca da formação, encontramos, mais uma vez, em Chauí (2001), alguns subsídios que nos ajudam a compreender melhor este conceito. Conforme afirmamos anteriormente, para esta autora o *formar* tem a ver com o mergulho em questões do passado que se revelam no presente e nos fazem pensar e refletir sobre o futuro.

Assim, a formação relaciona-se com questões temporais, sociais e culturais que englobam e envolvem o indivíduo, fazendo-o pensar sobre sua vida e sobre o mundo no qual vivemos. Aprendemos com Chauí que:

> Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (2001, P.13)

Continuando o diálogo com Chauí, podemos inferir que estamos potencialmente em processos formativos quando pensamos, nos interrogamos e refletimos sobre nossas relações com/no contexto em que estamos inseridos.

Por isso, vimos defendendo o conceito de formação como um *processo contínuo* (NÓVOA, 1995), que vai sendo desenhado ao longo da vida, dialogando com a condição de *inacabamento* de homens e mulheres como define Freire (1997):

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato 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. (p. 20)

Conceber homens, mulheres, crianças e jovens como seres inacabados, nos leva a refletir a formação como um caminho e bifurcação de trajetórias que são trilhadas ao longo de nossas vidas, um caminhar meio nômade que é também marcado pelo contexto sócio-histórico do qual fazemos parte. Dessa maneira, a formação engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer pedagógico, abrangendo também as dimensões pessoais e subjetivas tomadas por nós como sociais e coletivas, isto é, a trajetória dos sujeitos.

Identificamos nesta concepção, um diálogo com a concepção de formação numa perspectiva da *formação humana*, fundamentada na tradição pedagógica marxista. Com efeito, com base em Gramsci (1978), insistimos em contraposição a um certo ideário humanista liberal, fruto de uma "pedagogia libertadora", que é necessário realizar a crítica à idéia do indivíduo completo em si mesmo.

A formação humana em Gramsci consiste na análise marxiana que expressa a capacidade do desenvolvimento educativo em seu

sentido ampliado, como um produto histórico. Assim, o(s) processo(s) formativo(s) se apresenta(m) na perspectiva da filosofia da práxis, como um dispositivo para a formação de professores(as), levando em consideração o ser humano como totalidade de múltiplas e complexas determinações. Neste sentido, todas as dimensões formativas do(a) professor(a) são igualmente fundamentais e entrelaçadas: a intelectual, a estética, a corporal, a ética, a social, a cultural, a profissional, enfim, dimensões estas constitutivas *do ser professor(a),* que deveriam articular-se em torno da pessoa do(a) professor(a), e de sua relação com o trabalho docente na instituição educativa, lócus de sua (auto)formação cotidiana.

Portanto, a formação está para além dos espaços escolares e acadêmicos, uma vez que se inicia muito antes do sujeito entrar na escola e se mantém para o resto da vida, articulando as experiências da escola, do curso de formação com a sua própria história de vida.

Destacamos que em nosso movimento de pesquisar sobre a formação de professores(as) da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos compreendido a formação como processo multidimensional, complexo, que dialoga sempre com a sua (auto)construção, englobando diversas dimensões, sendo que uma delas diz respeito às experiências escolares. Ressaltamos, assim, que nosso foco neste artigo está centrado na concepção de formação de professoras de Educação Infantil e da EJA egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo, considerando as influências das práticas e do currículo deste curso na formação de estudantes de licenciaturas do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

As professoras entrevistadas e os sentidos atribuídos à sua formação[7]

[7]Assumimos a crítica ao uso do masculino genérico no campo da formação docente, optando por trabalhar com o termo professora, por consideramos que a presença feminina nas classes de educação infantil e jovens e adultos em São Gonçalo ainda é maciça, conforme dados estatísticos da SME/SG.

Compreendendo a amplitude e complexidade da concepção de formação, buscamos no diálogo com professoras egressas do curso normal do Instituto Clélia Nanci entender o que estas pensam sobre seu papel como professoras da Educação Infantil e da EJA. Nas conversas que realizamos, objetivamos *escutar* o que nossas parceiras de pesquisa tinham a nos dizer sobre a sua formação inicial como professoras em sua relação com as crianças e com os estudantes jovens e adultos trabalhadores.

> Em consonância com os protocolos e fundamentos da pesquisa, procuramos junto às docentes da Educação Infantil e EJA, primeiramente conversar sobre o que elas pensavam sobre seus processos formativos. Assim, em termos teórico-metodológicos, tanto professoras como pesquisadoras assumimos participar de uma relação dialógica, trazendo conosco inscrições de nossos cotidianos de vida e trabalho, impregnados que estão, não apenas pelo que dizemos, mas como dizemos.

Por suas características radicadas na concepção de que são os sujeitos que tensionam esta corrente, docentes da Educação Infantil e de jovens e adultos são "os privilegiados para expressar em palavras e em práticas o sentido de sua vida, sua cotidianidade, seus feitos extraordinários e seu devinir" (GUBER, 2001, p. 16).

Em entrevista com uma professora de Educação Infantil, egressa do curso Normal do Clélia Nanci, e estudante do 5º período do curso de Pedagogia, esta afirma se preocupar com seu processo formativo e sempre que pode, busca incentivar as demais estudantes do curso de Pedagogia da FFP, especialmente aquelas que não fizeram o curso Normal, incentivando-as a dialogar com docentes mais experientes, sejam estes professores(as) da universidade, sejam companheiras de turma que exerçam a docência. E quando estas buscam sua ajuda, ela nos conta que:

> Eu me preocupo, eu fico preocupada. Eu falo com a turma. Se estão pensando em desistir, por algum motivo eu incentivo a não desistir, porque é melhor insistir e pedir ajuda a uma colega mais experiente, do que ficar uma

> profissional frustrada, sem entender os objetivos do curso, a questão da docência com crianças pequenas, da educação infantil. (**P**., egressa do Clélia Nanci, professora da Educação Infantil e estudante do 5º período do curso de Pedagogia FFP/UERJ).

Já para uma das professoras da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, também egressa do curso normal do Instituo Clélia Nanci,

> A EJA não ocupa um lugar importante nas políticas públicas, mas isto não quer dizer que não podemos fazer a nossa política, a nossa ação em formar e sermos formados (...). Esta formação não está em um só lugar, mas em muitos lugares. Não está apenas em um programa ou se concentra em pessoas, mas na diversidade das pessoas jovens e adultos e que trazem desafios para a sala de aula. (**A.V**., egressa do Clélia Nanci, professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Em nossa leitura sobre o primeiro excerto, podemos inferir que a professora de Educação Infantil acredita que além de mediadora dos conteúdos pedagógicos, é também "conselheira", uma vez que reconhece sua experiência no processo de tomada de decisão de um(a) colega, ajudando-o(a) a quem sabe, evitar uma escolha profissional equivocada, o que poderia acarretar frustrações e inúmeras dificuldades no campo de atuação docente.

O diálogo solidário da professora com a colega em conflito com a escolha da profissão docente nos leva ao encontro com Bakhtin (2000) para quem ver e compreender a palavra do outro, significa ver e compreender uma outra consciência. Por isso mesmo, a compreensão envolve uma relação específica de sentido, nascida de uma relação dialógica, ou seja, em encontro sobre a questão da escolha e exercício da carreira docente.

Em relação ao segundo excerto, destacamos que o fato de haver poucas universidades com programas curriculares e/ou de pesquisa e extensão voltados para a formação de educadores(as) de jovens e adultos, a inserção na EJA se mostrou como um encontro de

descobertas de sentidos a partir do *outro*, estudantes jovens e adultos, como sugere os *sentidos*[8] produzidos pela professora.

É importante destacar que esta mesma professora observa que em relação à Educação de Jovens e Adultos, a escola Normal deveria potencializar a formação de professores(as) considerando que, muitas delas acabam, também, por atuar nesta modalidade de ensino.

> A escola normal pelo menos na época em que cursei no Clélia Nanci, não abordava a educação de jovens e adultos. Concluí o curso normal em 1987.(...) e mesmo que a EJA tenha ganhado mais espaço nas políticas públicas a partir da Constituição de 1988 e com a nova LDB, antes destas leis havia o ensino supletivo. Ou seja, tinham muitas escolas do município e do estado com turmas de jovens e adultos. Acho que neste aspecto o Instituto poderia contribuir para a formação de professores que poderiam atuar em turmas de jovens e adultos. (**A.V**.,professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo, egressa do Instituto Clélia Nanci e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Seguindo um ponto de vista similar e apresentando outras questões, uma outra estudante do curso de Pedagogia da FFP/UERJ e professora de Educação Infantil fala de sua formação inicial no Clélia Nanci, destacando que as mudanças sócio-históricas influenciam na organização do Instituto e na atuação das novas docentes. Assim, afirma que seu papel como docente da Educação Infantil é:

> Olha, não só o meu papel como o de todos as estudantes egressas do curso normal é muito grande, até mesmo porque o Instituto mudou muito. Estão sendo formandos professoras sem motivação para trabalhar com crianças pequenas. Crianças que estão iniciando o seu contato com a pré-escola, e trabalhar com esta relação que é muito difícil, pois temos de lidar com questões sociais, estes problemas sociais, problemas que as crianças trazem de casa, com um comportamento difícil, mas com muita vontade e desejo de aprender. A professora tem de conhecer a criança e sua família para motivá-las a não desistir da escola (**A**., professora de Educação Infantil, egressa do Clélia Nanci e estudante do 5º período do curso de Pedagogia da FFP/UERJ).

[8]Uma vez mais acompanhadas por Bakhtin (2002), entendemos com este autor que sentidos é o que responde a uma indagação. Assim, *o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido (...)* (2000,p. 386).

Além de reconhecer a importância do Curso Normal em sua formação inicial, e apontar as dificuldades de dialogar com as mudanças ocorridas na sociedade, a jovem professora apresenta em outro momento algumas questões que nos ajudam a pensar na formação como um *processo contínuo,mas não linear,* que acontece ao longo dos diferentes percursos formativos dos/das professores/as.

Para exemplificar, continua sua fala descrevendo como uma ação pedagógica voltada para o diálogo com as crianças e seus familiares pode contribuir para a formação de jovens professores(as), compartilhando conosco um pouco do que faz e quais os caminhos que costuma seguir para dialogar com as crianças e influenciar a sua formação. Conta-nos que:

> Eu trabalho no sentido de dialogar, de procurar fazer com que as crianças pensem sobre o que estão aprendendo na educação infantil, sobre os projetos de trabalho desenvolvidos em classe. Entendo que é importante a professora conversar sobre o seu fazer, sobre os objetivos de seu trabalho. As crianças se colocam mais em classe quando a professora procura dialogar com elas, quando sentem que queremos ouvi-las verdadeiramente, com atenção e com curiosidade. (A.,professora de Educação Infantil, egressa do Clélia Nanci e estudante do 5º período do curso de Pedagogia da FFP/UERJ).

Ampliando a sua concepção de formação, a professora e estudante de pedagogia nos oferece pistas para o entendimento da formação como uma dimensão mais ampla que agrega além das questões escolares, as experiências pessoais e da vida de um modo geral, afirmando que:

> A gente procura sempre conversar com as colegas que não fizeram o curso Normal, e que ainda não trabalham. Você já observou que hoje na sua aula eu parei para conversar com um, já conversei com outro para que reflitam sobre o curso, e possam fazer uma auto-avaliação, do tipo: o que eu quero para minha vida profissional, que professor eu pretendo ser? O que preciso fazer para compreender melhor a sala de aula? Não só para ser professora, mas para ser gente... então, precisa parar para pensar**(A**., idem).

Segundo a professora, é preciso que, para além dos conteúdos curriculares os professores(as) considerem outras dimensões e (re)pensem inclusive seu papel. Concordando com seus professores do Clélia Nanci, a professora autora do excerto acima reconhece a

importância do aprofundamento de sua prática profissional e da relação dialógica com as crianças, além da luta por melhores condições de trabalho.

Já em relação aos(as) professores(as) de jovens e adultos, em nossos círculos de estudos na escola, dialogamos sobre possíveis motivações que marcaram as trajetórias e sentidos profissionais que possibilitaram a criação de vínculos e processos identitários com jovens e adultos trabalhadores(as). Identidade não como algo fixo ou um dado adquirido, mas, como explicita Nóvoa (1995, p. 16), como processo, *espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.*

Ser professor(a) de EJA é participar de um campo não definido *a priori* e que produz sentidos que se atualizam na escola, a partir do encontro com o *outro*:

> Meu primeiro encontro com a EJA foi em 1998 em uma turma de alfabetização composta por 15 alunos. Ainda não tínhamos um espaço nosso. As aulas eram realizadas no refeitório da escola. Ali nos encontramos em muitas noites (...). Lutamos para ter direito a uma sala de aula que não fosse improvisada (...) nós tínhamos direito ao nosso espaço. Desde então, mesmo com dificuldades, me encontrei, reconheci meu caminho e escolhi continuar como professora na EJA (**E**., professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo,egressa do Clélia Nanci e estudante do 6º Período de Pedagogia da FFP/UERJ).

> Diante de tantas necessidades, nossas e deles, é com eles e com os colegas da escola que nos inventamos como professores de EJA. (**A.V.**, professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo, egressa do Clélia Nanci e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Assim, para além da responsabilidade e aprofundamento profissional, as professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil e nas turmas de Jovens e Adultos explicitam uma outra dimensão que envolve o trabalho docente, que são as questões estruturais que atravessam o fazer docente cotidiano. Através de suas vozes, as professoras deixam evidente que as condições de trabalho também influenciam os processos formativos dos(as) professores(as) e

estudantes, já que se a infra-estrutura das escolas da rede pública de São Gonçalo, os salários e as possibilidades de formação fossem melhores, talvez a escola pública pudesse ser realmente um espaço de maior qualidade da educação.[9]

Em linhas gerais, para as professoras entrevistadas, os processos formativos realizados durante o curso normal, em especial no Instituto Clélia Nanci, potencializaram a sua formação como professoras das infâncias, oportunizando um *ambiente generoso* para que as mesmas pudessem vivenciar as diferentes dimensões da docência.

No entanto, na perspectiva das professoras que atuam com jovens e adultos, o Instituto não teve este segmento como um dos campos de problematização sobre a formação de professores; ou seja, como uma de suas preocupações, no sentido de formar professores para virem a atuar neste segmento.

Deste modo, após termos problematizado a concepção de formação, reiteramos que não era nosso objetivo delimitar um conceito único do que seria formar, mas sim problematizá-lo, trazendo as vozes de duas estudantes de pedagogia, bem como professoras da EJA que fizeram a sua formação inicial no Curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo. Neste sentido, reiteramos a importância política e epistêmica da realização de estudos e pesquisas que possam colocar em diálogo a formação inicial – tanto no Curso Normal[10], quanto no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, tendo em vista a necessidade de discussão e superação das perspectivas tecnicistas e instrumentais ainda muito presente no campo de formação de professoras de Educação Infantil e de Jovens e Adultos na região do Leste Fluminense, sobretudo, em São Gonçalo.

[9] Informamos que, a partir de abril de 2014, os (as) professores(as) da Rede Municipal de São Gonçalo entraram em greve por melhores condições de trabalho, salário e gestão democrática nas escolas, tendo encerrado a greve em julho de 2014.

[10] O livro "Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci", no prelo(Editora Lamparina/Faperj), busca aprofundar o papel do curso de Formação de Professores de nível médio- Normal na atualidade.

À guisa de (in)conclusão: pensando gramáticas formativas enquanto provisão

Neste esforço de síntese-inconclusiva, em diálogo com as professoras sujeitos da presente pesquisa, ressaltamos a defesa que a formação de professores(as) precisa ser compreendida como um desafio para as instituições formadoras e que as mesmas poderiam possibilitar que esta formação englobe e dialogue com a sua multidimensionalidade, isto é, com as diferentes dimensões (políticas, epistemológicas, estéticas, éticas, afetivas, pessoais, profissionais, etc) necessárias para a docência, como defende Paulo Freire (1997).

Nesse sentido, torna-se importante pensar e discutir nos processos formativos, toda uma gramática de formação em diálogo com a categoria da *provisão* tomada de empréstimo aos pesquisadores/as do campo da educação popular, em especial à antropóloga Lygia Segalla (1992), que ao empregar a categoria "provisão" em confronto com a categoria "previsão", no sentido de afirmar um modo diferente (mas não desigual) dos grupos populares pautarem e conduzirem suas vidas, especialmente no que tange as estruturas temporais e organização de seus modos de vida, nos desafia a pensar uma percepção diferenciada de tempo, tendo em vista a intensidade do tempo de agora, o que não significa e não implica em deserção de projetos de futuro, de pensar a vida como possibilidade do ainda por vir, como nos provoca Ernst Bloch(2005).

Com efeito para este autor, a questão da esperança em sua obra *O Princípio Esperança* (2005), na qual busca levar a filosofia até a esperança, nos propondo a pensar que as angústias diante da vida e as maquinações do medo e seus criadores podem ser alvos de ação de pessoas, que, movidas pelo afeto da espera, saem de si mesmas e, empenhadas nessa atividade, procuram no próprio mundo aquilo que ajuda o mundo a ser o que ele ainda não é. Queremos ressaltar que nossa ênfase na categoria *provisão* como matéria prima de processos formativos junto às professoras, nos levam a pensar, como

nascimento (1986, p.8), que "a razão e o sentido não excluem a imprevisibilidade, os desvios, e as angústias, uma vez que o homem[11] está na história com quem se procura, não como quem já se encontrou".

Em termos mais epistemológicos, compreendemos que a citação de Victor Valla (1998) em seu artigo "Apoio Popular e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares"(P.152 a p.176) pode ser emblemática do significado da categoria provisão pensada como categoria estruturante de processos formativos das professoras e professores da Educação Infantil e de Jovens e Adultos em São Gonçalo:

> O exemplo que ilustra este ponto é o trabalho que o profissional de saúde pública desenvolve com a população moradoras de favelas e bairros periféricos. Toda a proposta dos sanitaristas pressupõe a "previsão" como categoria principal, pois a própria ideia de prevenção implica num olhar para o futuro. Mas, poderia ser levantada como hipótese de que estes setores da população conduze suas vidas com a categoria principal da "provisão'. Com isso se quer dizer que a lembrança da fome e das dificuldades da sobrevivência enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje. Uma ideia de "acumulação", portanto. Neste sentido, a proposta de "previsão" estaria em conflito direto com a de "provisão" (VALLA, 1998, p.167).

O fato da Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos ocuparem de forma periférica as políticas públicas educacionais, representa um desafio a mais para a formação de professores(as) que, por motivações diversas, realizam as suas escolhas profissionais para atuarem nestes segmentos. Entendemos, assim, que o direito à educação de crianças, jovens e adultos significa, também, reivindicar o direito à formação de docentes que desejam construir "provisões" em seus percursos formativos nestas modalidades de ensino, sobretudo nas instituições formadoras de professores(as), tais como o curso de formação de nível médio, o curso normal, e a licenciatura em Pedagogia, como por exemplo, no Clélia Nanci e na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

No movimento da pesquisa em tela, compreendemos que interrogar sobre as virtualidades do *lugar*, nos permite compreender a

[11]Não somente os homens, mas, também, as mulheres, conforme registram as autoras deste artigo.

dialética da formação de professores(as) de Educação Infantil e de Jovens e Adultos nos espaços institucionais ou não institucionais nas quais se realiza. Assim, professores(as) e estudantes destes segmentos parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de projetos formativos indissociáveis de um projeto ético e sócio-cultural, isto é, de um projeto de sociedade mais livre e igualitária, na qual a educação escolar seja profundamente signatária deste projeto.

Destarte, isto implica tomar os processos de formação como processos éticos e estéticos a serem (re)criados a cada dia, como obras abertas, nas quais o que não estamos efetivamente vendo e mensurando, isto é, as dinâmicas de subjetivação das professoras e professores, possam circulam e se recriar, sendo nutridas por jogos de poder e exercícios de liberdade praticados pelos diferentes sujeitos em formação. Isto sem dúvida implica em pensar os processos de formação tensionados pela imprevisibilidade de outras gramáticas de formação, gramáticas que ao serem pensada enquanto criação poderiam se nutrir dos desafios do impensado, do devir, do que ainda não foi experimentado.

A formação pensada como provisão, nos exige que nas instituições formadoras possamos construir um coletivo forte e corajoso, um coletivo que não abra mão de operar como uma *comunidade de investigação* (WELLS, 1994). E o cotidiano escolar como um *locus* privilegiado da formação, pode se tornar um território fértil para experimentações, para o intercâmbio de experiências plurais e solidárias, nas quais à recusa do coletivo escolar a uma concepção meramente informativa do fazer de professores(as) e estudantes centrada na repetição de práticas que se reordenam e que se atualizam no território da repetição.

Em contrapartida, ao pensarmos os múltiplos sentidos da formação podemos afirmar a sua complexidade alimentada pela dúvida, pela suspeita, pela curiosidade e pela alegria de conhecer com o(s) outros(s).

Do ponto de vista das concepções que fundamentam o nosso horizonte investigativo, a questão do conhecimento ocupa uma centralidade; um lugar estratégico, diríamos, pois conhecer está no cerne dos processos formativos a *contrapelo*, sendo matéria prima dos mesmos, principalmente, porque:

> Conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar- atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para ação de inscrever signos. Aprender, por exemplo, implica em estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontros dos signos- um espaço em que os pontos relevantes se tornam uns nos outros e que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (FAVARETTO, 1991, p.128).

Defendemos, assim, que pensar, trabalhar em processos formativos que se abram à criação estético-política, nos exige especial atenção às dinâmicas do território, às diferentes forças vivas e às oportunidades criadas pelos sujeitos em suas experiências intensivas (e extensivas) na vida coletiva mais ampla, da qual a vivência da cidade (e nas questões derivadas dessa vivência) implica em uma importante dimensão.

Neste sentido, entendemos ser cada vez mais auspicioso e estratégico, tanto político quanto epistemicamente, a aproximação da universidade pública com os Institutos de Formação de Professores - como o Curso Normal do Instituto Clélia Nanci que, em seus 51 anos de existência em São Gonçalo, não se esgota de produzir espaços potentes para o diálogo fecundo e desafiador sobre o campo da formação docente.

Referência

ANDRÉ, M. et.al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade,** ano XX, nº68, p.301-309, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BLOCH, E. **O Principio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria(org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.**São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene.(org).**Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** nº24, 2001.

FAVARETTO,C.F. Pós-Moderno na educação? **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,**v.17, p.12-28,1991.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUBER, R. **La etnografia, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

LÖWY, M. "A contrapelo". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). In. **Lutas Sociais***,* São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, M. M. A Filosofia no 2º Grau: sua importância, sua especificidade. In: **Textos filosóficos**. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 1986.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Hector Poggiese; Tamara Tania Cohen Egler. (Org.). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democratica**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SEGALLA, L. **A construção desigual do conhecimento**. Rio de Janeiro: PUC, 1992, mimeo.

TAVARES, M,T, G. e ALVARENGA, M.S. Cadernos de Formação: desafios da leitura e da escrita nos processos formativos de professores/as. In. Campinas: **Leitura: Teoria & Prática,** n. 58, jun. 2012.

VALLA, V**.** ***Apoio social e saúde***: buscando compreender a fala das classes populares. In. COSTA, M. V. **A educação popular hoje**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

WELLS, G. **La formación del maestro investigativo**. Madrid, 1994, mimeo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: POSSIBILIDADE DE AGÊNCIA SOCIAL

Paula Baracat De Grande

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Neste artigo, analiso um recorte de um *corpus* gerado para uma pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo investigar formação continuada do professor em seu local de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista e de cunho etnográfico que tem como *corpus* dados gerados em observação participante em reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de Ensino Fundamental I em uma escola do interior paulista. Inserido no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada, o estudo baseia-se na perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento e na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, trago a análise de um comunicado oficial que regula a prática de HTPC e de dados de interação gerados nessas reuniões com o intuito de mostrar que, apesar das restrições institucionais, quando conseguem construir uma comunidade de prática, um coletivo para se identificar, as professoras organizam suaprópria formação, constroem a possibilidade de agência social nesse contexto e direcionam suas aprendizagens conforme suas próprias demandas profissionais.

Palavras-chave: letramento; formação do professor no local de trabalho; agência social.

* Doutoranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), pesquisadora do Grupo Letramento do Professor.

Continuing education in the teacher´s workplace and the construction of a community of practice: possibilities for social agency

Abstract:
This paper examines a segment of a thesis that has as its research object the teachers continuing education in their workplace. The methodological framework is qualitative and interpretive and based on ethnographic descriptions. The research corpus is composed of data generated in participated observation in official teachers´ meetings in an Elementary School in São Paulo State. The work follows a transdisciplinary approach characteristic of Applied Linguistic studies and is supported theoretically by the New Literacy Studies and the Bakhtin Circle approach to discourse studies. The paper brings an analysis which shows that, when teachers can build a community of practice, a collective to get identify with, they organize their own continuing education, they build social agency in this context and they direct their learning according to their own professional demands.

Keywords: literacy studies; teachers continuing education in their workplace; social agency.

Introdução

A formação do professor costuma ser investigada em cursos acadêmicos de formação inicial e continuada, em instituições públicas e particulares de ensino superior, ou em cursos oportunizados por gestores públicos em parcerias com as universidades. Outro espaço de formação do professor pouco investigado é o próprio local de trabalho do professor. Há uma formação que se dá no cotidiano escolar, a qual fica, muitas vezes, fora dos interesses das agências de pesquisa ou de formação em serviço (SANTOS; ORGE, 2010), e em que ocorrem diversos eventos de letramento que interferem na formação do professor.

Em geral, saberes disciplinares (relacionados aos saberes científicos) e curriculares (baseados nos programas escolares ou de Estado) (TARDIF, 2003) são considerados a base da formação profissional do professor aos quais se tem acesso nas disciplinas teóricas em cursos de formação inicial e continuada ou em disciplinas de estágios nas universidades e faculdades. Em outros espaços, como em reuniões de corpo docente na escola, a discussão entre pares sobre o fazer em sala de aula, o compartilhamento de experiências pedagógicas, de atividades didáticas e exemplificações de possíveis trabalhos pedagógicos configuram-se como momentos formativos para os participantes em que esses e outros saberes, como os experienciais (TARDIF, 2000, 2003) são mobilizados.

O que é considerado como formação depende da situação comunicativa. Entender formação dessa maneira envolve levar em conta, em primeiro lugar, as vozes dos participantes e como estes constroem os eventos como formativos, ou seja, suas apreciações valorativas (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, ([1929]/1995) sobre os objetos do discurso e sobre seus interlocutores. Trazer a voz do outro para a pesquisa está em consonância com a perspectiva metodológica qualitativa e etnográfica. Mais do que isso, essa é também uma postura ética na relação com as

participantes da pesquisa de doutorado[2] em que se baseia este artigo: professoras alfabetizadoras que frequentemente tem suas vozes sobre seu próprio fazer silenciadas e suas visões invisibilizadas nas discussões sobre educação (KLEIMAN, 2013).

Na perspectiva transdisciplinar e crítica da Linguística Aplicada, em busca de resultados que possibilitem impacto na realidade social para transformá-la (FABRÍCIO, 2006), a investigação de *práticas de letramento do professor* em sua formação no local de trabalho visa a alcançar compreensões sobre estas e sobre demandas profissionais docentes que possam (re)orientar cursos de formação, principalmente na modalidade continuada.

Neste artigo, analiso um recorte de dados de minha pesquisa de doutorado, que busca identificar, compreender e analisar práticas de letramento de formação docente no local de trabalho do professor, mais especificamente, em reuniões do corpo docente que, no Estado de São Paulo, eram chamadas, de acordo com a Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (doravante CENP)n. 1/96, de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante HTPC)[3]. O enfoque dado neste texto é a construção de um coletivo entre professoras, com o qualelas se identificam, mesmo provisoriamente, e em que se sustentam para atuar em sua própria formação profissional.

A pesquisa tem como *corpus* dados gerados por observação participante, acompanhada de gravação em áudio, coleta documental e diário de campo, em reuniões de HTPC de dois tipos: i) reunião semanal em uma escola de Ensino Fundamental I, relacionada ao cotidiano da unidade escolar, planejada e realizada pela coordenadora da escola, com professoras de 1º a 5º ano como participantes (formato mais comum de

[2] Pesquisa de doutorado em andamento sob orientação da Profa. Dra. Angela Kleiman no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP).
[3] A partir de 2012, modificou-se o nome para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) devido à alteração de duração: de 60 para 50 minutos, igualando ao tempo de hora-aula sobre o qual o professor recebe seu salário. Opto por manter a nomenclatura anterior, pois nos dados gerados para a pesquisa, tanto nos documentos quanto nas falas das participantes, o nome utilizado era HTPC.

HTPC); ii) reunião quinzenal, inicialmente organizada pela Secretaria Municipal de Educação com foco nas grandes avaliações sistêmicase destinada a professoras de 5º ano de toda a rede. Neste artigo, os dados interacionais analisados são do segundo tipo de reunião.

Estudos de Letramento e a concepção dialógica de linguagem na análise da formação do professor em seu local de trabalho

Muitas vezes, a avaliação do que faz o professor da escola básica é realizada tendo em vista parâmetros acadêmicos, principalmente os relacionados à escrita. Esta, como mostram pesquisas do grupo *Letramento do Professor*, pode se tornar um poderoso mecanismo de constituição da subalternidade dos docentes (KLEIMAN, 2006, 2013; KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, no prelo), como também pode ser usada para subverter essa subalternidade. Como grupo de pesquisa, buscamos perspectivas que permitam ouvir as vozes de um grupo, professoras alfabetizadoras, cujos saberes não são legitimados por aqueles que têm vozes poderosas socialmente, como a academia, a grande imprensa e o Estado, e considerá-las como produtoras de conhecimentos que podem ser legitimados e integrados em formações oferecidas por instituições de prestígio.

Como destaca Matencio (2009, p. 6), "a contribuição determinante de estudos sobre o letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas – no plural" e que essa perspectiva procura "flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem" (MATENCIO, 2009, p.5), o que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Em outras palavras, permite ouvir as vozes de grupos sociais como das professoras da escola básica. Tal compreensão dos usos da língua como sempre situados coaduna-se com a compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e

social concreta, através da interação (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1995).

A perspectiva dos Estudos de Letramento, que compreende o letramento como um conjunto de práticas discursivas que envolve os usos da escrita (KLEIMAN, 1995), ajuda a entender as práticas relacionadas à formação do professor de maneira situada, sem desconsiderar as intersecções com contextos sócio-históricos mais amplos. Isso porque essa perspectiva, numa abordagem etnográfica de pesquisa, busca investigar as práticas sociais de uso da língua e os significados que os participantes a elas atribuem sem perder de vista as relações de poder, as dinâmicas identitárias e as diferentes forças que atuam nos contextos investigados. Investigar práticas de letramento envolve investigar os valores, as significações, os conhecimentos mobilizados pelos participantes (KLEIMAN, 1995), elementos constitutivos das práticas e que indicam aspectos sócio-históricos destas, inclusive seus diálogos harmoniosos e conflituosos com diferentes vozes sociais (BAKHTIN, 1988), mais ou menos poderosas, com mais ou menos penetração em instâncias políticas e educacionais no que se refere à formação do professor.

A noção de *práticas de letramento,* entendidas como formas culturais de utilização da língua escrita, que envolvem "aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade" (KLEIMAN, 1995, p. 38), permite refletir sobre a relação entre as atividades que envolvam o uso da escrita na formação de professores e as estruturas sociais em que elas estão inseridas. Assim, estudar as práticas de letramento formativas no local de trabalho do professor envolve não só investigar o que se lê e escreve, mas que valores estão em disputa ao se ler, escrever e falar sobre o que se lê e escreve, que significações são construídas naquela situação específica pelo grupo de professoras ao participar dessas práticas.

O destaque de pesquisas que se voltam para letramento(s) é o

olhar situado para as práticas sociais de uso da escrita em determinada esfera. Nesse sentido, a teorização bakhtiniana é bastante fértil, pois coloca em jogo conceitos como arena de combate, palavras e contra-palavras e forças centrífugas e centrípetas que sempre agem nas diversas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003), e entende o diálogo também como conflito que pode servir a subversões de padrões por grupos minoritários.

Considerando, portanto, o(s) letramento(s) como práticas sociais situadas de uso da escrita, que envolvem negociações entre os participantes, a análise da interação entre professoras, coordenadora e outros agentes da formação em HTPC ganha importância. Pesquisas do grupo *Letramento do Professor* mostram que é na interação que se constroem identidades e papéis sociais, ressignificando as práticas de letramento e reconfigurando o espaço discursivo de sala de aula (KLEIMAN, 1998, 2005, SILVA, MATENCIO, 2005, SANTOS, 2005). Nesse sentido, busco compreender as dinâmicas discursivas e interacionais em outro espaço de formação, o local de trabalho do professor, também pelo fato de ser um espaço em que se constroem papéis sociais e identidades profissionais para os agentes envolvidos: professoras, coordenadoras, diretoras de escolas, funcionários da secretaria de educação e outros agentes, como a própria pesquisadora, consultores pedagógicos e representantes de editoras de materiais didáticos.

Nessa perspectiva, os dados e análises buscam abordar o "letramento do professor" (KLEIMAN, 2001), que se refere às práticas que envolvem os usos da escrita relacionados à atuação e à formação profissional do professor, dando destaque à agência das professoras participantes em sua própria formação. Tais conceitos ajudam a compreender a formação do professor no local de trabalho, pois levam o olhar para o que é específico das práticas de letramento do professor, para os sentidos situadamente construídos.

Ao compreender a linguagem como dialógica, a realidade da língua se configura como uma cadeia verbal, sendo que cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica de sua evolução. Com base na perspectiva do Círculo, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal,* sendo que o diálogo, no sentido estrito do termo, é apenas uma das formas de interação, já que "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 123). Dessa forma, a análise não se restringe às interações entre os agentes presentes na formação do professor em seu local de trabalho, incluindo os diálogos entre vozes sociais que emergem nesse contexto.

A dialogicidadeconstitutiva de todo enunciado e os sentidos sócio-históricos em embate se refletem e refratam na própria palavra. Encarada como parte do processo de interação, a palavra acumula entoações do diálogo vivo dos interlocutores com valores sociais e é o indicador mais sensível de toda transformação social; "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 41). A palavra aponta para uma realidade externa a ela, mas sempre de modo refratado, sempre construindo diversas interpretações desse mundo, através de diferentes apreciações valorativas, inerentes aos enunciados. No uso da palavra, sempre nos posicionamos axiologicamente e adentramos uma corrente ininterrupta de interações.

A HTPC, regulamentação oficial e as possibilidades de formação docente

As práticas de formação de professores situadas na escola são constituídas na interação de diferentes agentes, principalmente professoras e coordenadora, sujeitos diretamente envolvidos nos eventos

observados. Essa formação ocorre nas reuniões semanais de HTPC ou em iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, como a realização de palestras, workshops ou reuniões de HTPC com professores de toda a rede que lecionam num mesmo ano do Ensino Fundamental.

A existência de um momento remunerado para se discutir os problemas da escola e da Educação esteve na pauta das reivindicações dos professores do Estado de São Paulo durante décadas. Como destaca Oliveira (2006, p. 28) "essas reivindicações começaram a ter resultados quando os governos começaram a reconhecer que o trabalho do professor vai além de sua presença em sala de aula, ao instituírem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985". Posteriormente, no interior do Projeto Ciclo Básico, foi criada a HTPC, destacando o caráter coletivo desse trabalho.

Souza (1996) aborda a situação do professor e da escola pública estadual paulista na década de 80 e início dos anos 90, e afirma que o professor era compreendido como um trabalhador do espaço de sala de aula, e pouca relevância era dada a espaços coletivos de discussão e formulação de propostas educacionais: o professor era tido como um "aulista" (SOUZA, 1996, p. 111). Ao analisar depoimentos relativos à qualificação profissional, a autora destaca a relevância dada pelos professores para o coletivo: "[os professores] são explícitos em afirmar que foi no espaço coletivo do trabalho, com colegas e os alunos, que encontraram a possibilidade do fazer. Ou seja, superaram, no nível do coletivo, as dificuldades que se apresentavam como individuais" (SOUZA, 1996, p. 66).

Segundo a Portaria da CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97, as reuniões de HTPC são atribuídas como parte da jornada do titular de cargo, e como carga horária para o OFA (Ocupante de função atividade), desde que esses professores tenham, no mínimo, dez aulas atribuídas. As horas destinadas à HTPC também podem ser utilizadas em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a

pais de alunos, o que demonstra que suas possíveis funções são bastante variadas.

A HTPC é um espaço destinado, em tese, para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola, para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções, além de ser um espaço de reflexão docente sobre sua prática, ou seja, envolveria eventos de formação do professor.

Como evento de letramento, a HTPC pode ser mais ou menos ritualizada. Eventos configuram-se com base em rotinas comunicativas, já que a interação entre os participantes tem um código ritual (GOFFMAN, [1974] 2011), mas há eventos "cujas rotinas comunicativas que constituem suas unidades funcionais são mais rígidas do que as encontradas em outros" (MATENCIO, 1999, p. 65). Os fatores que influenciam na maior ou menor espontaneidade na organização comunicativa de um evento são tanto relacionados ao estatuto dos interlocutores e às relações entre eles estabelecidas quanto a determinações institucionais, relacionadas ao espaço-tempo em que os eventos ocorrem.

No caso da HTPC, alguns fatores são pré-determinados: horário de início e fim, duração do evento, interlocutores autorizados a participar e seus papéis ou funções (professoras, coordenadora e, esporadicamente, diretora). A própria portaria que regulamenta a HTPC restringe as características do evento. Por exemplo, complementando a Portaria nº 1/96 - L.C. nº 836/97, a CENP esclarece e reitera objetivos e formas de organização da HTPC em comunicados que delimitam duração, participantes e suas funções nos eventos assim como modos de agir (elaborar pauta, dividir tarefas etc.), artefatos a serem usados (ata, caderno, diário de bordo) gêneros a serem mobilizados pelos participantes (debate, oficina, reunião, pauta, ata), como indicam os trechos a seguir:

Quadro 1: Comunicados CENP sobre HTPC

"Comunicado CENP de 29/01/2008
(...) 1 – As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo *deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador* de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda a *equipe gestora* da escola, com vistas a *integrar o conjunto de professores* do segmento, *objeto d*a coordenação; (...)".

"Comunicado CENP, de 06/02/2009
(...) 4 - *No planejamento, na organização e na condução das HTPCs*, é importante:
- *considerar as demandas dos professores* frente às metas e prioridades da escola;
- *elaborar previamente a pauta* de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- *dividir entre os participantes as tarefas* inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- *organizar as ações de formação continuada* com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE.
5 - O horário do cumprimento das HTPCs, *a ser organizado pelo Professor Coordenador,* deverá assegurar que *todos os professores do respectivo segmento de ensino participemnum único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas".*

Os participantes dos eventos — professores de um mesmo segmento do ensino e professor coordenador, — são especificados pela legislação como também a assimetria das *relações de lugares* - ou posições hierárquicas - *e os papéis* - ou funções dos participantes (MATENCIO, 1999, KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). O coordenador deve planejar e organizar as HTPCs, conforme o primeiro comunicado, "em sintonia com a equipe gestora", ou seja, com outros coordenadores e diretores da rede de ensino, o que envolve todas as ações detalhadas no quarto tópico do segundo comunicado, que se relacionam ao planejamento, organização e condução de HTPCs. Os professores ficam subordinados ao coordenador, pois é este que avalia "as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola". Também é ele que deve "organizar as ações de formação continuada".

Os documentos que regulamentam a HTPC contemplam como interlocutor apenas o professor coordenador. Este é referido várias vezes

no documento como o agente da HTPC, mesmo nas construções na voz passiva: "As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivodeverão ser planejadas e organizadas *pelo Professor Coordenador*","O horário do cumprimento das HTPCs, a ser organizado *pelo Professor Coordenador*". O professor não é tomado como interlocutor – não há explicitações de suas funções na HTPC, somente o dever de comparecer à reunião e seguir decisões alheias, não sendo posicionado como agente, somente como objeto de ações de outros: "considerar *as demandas dos professores* frente às metas", "*dividir entre os participantes as tarefas* inerentes às reuniões", "com vistas a *integrar o conjunto de professores* do segmento, *objeto* da coordenação".

Essas construções relevam a apreciação valorativa do enunciador dos comunicados, no caso, a CENP sobre os professores. Essa apreciação é de que os docentes participantes são sujeitos passivos, sem funções relevantes na HTPC, quase um espectador, ou um "objeto" da coordenação. A relação de poder hegemônica e histórica entre órgãos oficiais reguladores da educação e o professor é reafirmada: este é colocado em uma posição subalterna, nunca como agente que possa organizar o evento, trazer questões e soluções para sua própria formação e para sua atuação profissional. O documento endossa o discurso hegemônico e atua como força centrípeta, reafirmando um papel subalterno ao professor, mesmo em um contexto privilegiado para sua ação em sua própria formação: seu local de trabalho.

Os documentos preveem uma rígida estrutura nos eventos, sempre tendo o professor coordenador como responsável pela sua realização, com pauta previamente elaborada, duração e horário fixos. Essa rigidez se reflete nas HTPCs semanais observadas, em sua condução pela coordenadora e na participação das professoras.

Contudo, a institucionalização do evento não impede que alguns aspectos sejam negociados na interação, como a assimetria das *relações de lugares e papéis* dos participantes. Até mesmo tempo e espaço da

HTPC são negociados e modificados, como no caso dos encontros quinzenais no contexto desta pesquisa: o grupo de professoras de 5º ano de todo o município não participava da HTPC de sua escola, e sim se reunia em um mesmo local, em horário alternativo, durante 2 horas, para discutir uma pauta específica relacionada à exigência de avaliações externas desse ano de ensino. A pauta com tópico único dessas reuniões, diferentemente da pauta da HTPC na escola, não era preparada pela coordenadora, mas era negociada por todas as professoras, e preparada por uma dupla composta por professoras ou professora e coordenadora, duplas que se revezavam na realização dos eventos. Essa organização gera a possibilidade de as professoras se posicionarem como agentes sociais em sua própria formação, como veremos na seção a seguir.

A (auto)formação continuada e agência social

A organização dos eventos de HTPC quinzenal, com professoras de 5º ano de toda a rede e coordenadoras das escolas, surgiu por uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação tendo em vista avaliações externas (SARESP e Prova Brasil) a que os alunos deste ano do ensino seriam submetidos ao final do ano letivo. As professoras atuantes no 5º ano de toda a rede, quinzenalmente, não participavam da HTPC de sua escola e se reuniam para abordar questões, matrizes de referência e conteúdos relacionados a uma das avaliações externas.

Apesar de gerado por forças hegemônicas – as avaliações externas e a Secretaria Municipal de Educação – esse tipo de HTPC possibilitou, no contexto observado, subversões do que era recomendado em documentos oficiais e pela própria secretaria. Uma diferença importante entre este tipo de reunião e a semanal em cada unidade escolar com professores de 1º a 5º ano do EFI é a existência de um foco específico – a formação do professor tendo em vista avaliações externas a que seus alunos são submetidos. O foco restringe, de fato, as funções do

evento: questões de gestão escolar, muito recorrentes da reunião semanal na escola, não são abordadas.

Os encontros, exceto o primeiro, organizado diretamente por funcionárias da Secretaria de Educação, tinham uma pauta única. Também não havia ata, somente uma lista de presença, nem avisos da Secretaria ou outras atividades relativas à gestão. Com base na lista de temas produzida no primeiro encontro, por sugestão do grupo, uma dupla de professoras preparava o encontro. Geralmente, a dupla responsável por cada encontro era formada por uma professora e a coordenadora de sua escola ou por duas professoras de uma mesma escola.

Nas HTPCs entre professoras de 5º ano, o objetivo comum do grupo e o rodízio entre coordenadoras e professoras para organizar os encontros e abordar os temas escolhidos pelo grupo são fatores que parecem favorecer a emergência de um espaço de agência das professoras em sua própria formação. O fato de não haver apenas uma pessoa, sempre a mesma, responsável pelo evento (a coordenadora da escola) e a concentração em uma única finalidade possibilitam a organização da interação de maneira distribuída e mais simétrica entre as participantes. Em contraste com estruturas interacionais em que as professoras têm pouco espaço para serem ouvidas sobre o que querem discutir (como cursos nas universidades, palestras ou mesmo em HTPC semanal na escola), eventos que levam em conta essa voz professoral inovam as formas de interação. Além disso, os saberes experienciais das professoras são valorizados por suas colegas e tomados como referência para a formação.

A relação mais simétrica entre as participantes das HTPCs quinzenais aparece na própria estrutura de participação das interações. Geralmente, os encontros são organizados com dinâmicas que simulam a sala de aula, e as professoras são colocadas para agir nesse tipo de encenação, realizando reflexões sobre os conteúdos, sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos antes ou após as

encenações. No exemplo a seguir, após as professoras apresentarem o tema do evento – o ensino de fração e porcentagem - logo passam a exemplificar atividades a serem realizadas com os alunos, que são encenadas com o grupo de professoras presentes. Não há uma descrição de como uma atividade poderia ser feita, e sim uma encenação de sala de aula, o que aproxima o desenvolvimento do evento a uma oficina, como vemos no excerto a seguir:

Excerto 1: Encenação de aula. Dinâmica para ensinar fração - "Bolo favorito da turma". [HTPC quinzenal, 01 de agosto de 2011, 4º encontro observado. Priscila e Daniela em frente da sala, professoras sentadas em semicírculo]

1	Pri: então depois dessa ideia nós vamos entrar numa dinâmica vocês podem fazer com
2	as crianças algumas já conhe::cem é:: então posso começar? (...) que tipo de bolo vocês
3	gostam? (...) eu quero assim umas ideias umas quatro ou cinco ideias
4	Pri: chocola::te ((várias falam ao mesmo tempo))
5	Dani: ela gosta de recheado
6	Prof: é recheado
7	Pri: tá... rechea::do, bolo de chocolate, cenoura... (...)
8	Prof: bolinho de fubá
9	Pri: **então vamos lá** agora **vocês podem fazer isso com os alunos** que dá muito certo
10	agora quero que vocês só pode uma vez vou (...) só uma vez quantas nós estamos em?
11	quantas ((conta)) dezessete comigo e com a Dani dezenove (+) quem prefere bolo
12	recheado?
13	Dani: **Pode levantar a mão bem alto... três**
14	Prof: tem que escolher um só?
15	Dani: só UM

A interação é uma encenação de sala de aula para construir um modelo de aula que as professoras podem dar a suas turmas (linha 9). Há momentos em que Priscila retoma o turno para relembrar a finalidade da dinâmica ("então vamos lá", linha 9) e para direcionar o fazer das participantes. Na linha 13, Priscila solicita que levantem a mão "bem alto", de modo semelhante ao que os alunos fazem em sala de aula.

A encenação de uma aula, como modelo para o desenvolvimento de uma atividade que pode ser tomada como referência ou objeto de reflexão das professoras, caracteriza o evento como uma oficina, pois as participantes são colocadas a realizar o modelo sugerido. Vivenciar uma

situação semelhante à vivida em sala de aula é uma estratégia de formação interessante para mobilizar os saberes experienciais (TARDIF, 2000) das professoras e elaborar novas maneiras de agir em sala de aula, como ocorre na continuação da interação:

Excerto 2: Continuação da dinâmica para ensinar fração "Bolo favorito da turma" (logo após professoras terem votado em sabores de bolo que preferem) [HTPC quinzenal, 01 de agosto de 2011. 4º encontro observado].

1	Pri: certo gente vai fazendo com as crianças vamos ver se todo mundo votou... certinho
2	Dani: **agora** vou pedir para que todas **se levantem** vamos fazer um círculo aqui
3	((professoras se levantam)) juntinho, juntinho... ((inaudível, muitas vozes, professoras se
4	posicionam no centro da sala))
5	Pri: cenoura aqui ((vai desenhando um círculo no chão com barbante pelos sabores e
6	cada professora que votou no sabor fica posicionada na parte correspondente)) como se
7	fosse um compasso...
8	Prof: oh que lega::l
9	Pri: **pode entrar no círculo**, fubá ((risos))
10	Dani: aí **pode entrar** na roda... ((forma-se um gráfico em formato de pizza com as
11	pessoas, os barbantes ficam no chão formando o gráfico))
12	Pri: **podem** sentar [palmas]

As professoras responsáveis pelo encontro propõem a encenação de uma atividade para construção de um gráfico do tipo pizza com o posicionamento dos alunos em pé e em grupos separados por barbantes. Daniela e Priscila agem como se estivessem em sala de aula com os alunos, indicando o início de uma etapa da atividade ("agora") e orientando o comportamento e a ação das participantes ("se levantem", "pode entrar no círculo"). Não há uma descrição de uma atividade didática, mas sua realização concreta, como acontece em oficinas.

A encenação parece compor o discurso profissional-didático, que parte da experiência das professoras. Conforme Tardif (2000), é o saber experiencial que orienta principalmente o fazer do professor. Nesse caso, outros saberes, como o disciplinar e o curricular, compõem a sugestão de atividade, mas o foco principal do evento é a exemplificação do como fazer em sala de aula, como ensinar com base em experiências didáticas

anteriores das professoras.

Apesar de enfocarem mais o como fazer, as professoras não só o encenam, mas refletem sobre as sugestões de atividades, sobre possíveis metodologias, mobilizam os conceitos a serem ensinados e aprendidos. Após a dinâmica, as duas professoras que prepararam o encontro abordam a metodologia de ensino da fração em sala de aula:

Excerto 3: Reflexão após Dinâmica para ensinar fração "Bolo favorito da turma" [HTPC quinzenal, 01 de agosto de 2011. 4º encontro observado. Priscila e Daniela em frente da sala, professoras sentadas em semicírculo]

1	Dani*: nós não precisamos ainda assim conceituar dar no caderno pra ele* fazer adição de
2	fração mas se a gente perguntar agora aqui pra eles "olha quantos pedaços foi dividido
3	aqui? Se somasse tudo, não daria dezessete novamente? É o nosso inteiro" mas *eu*
4	*Preciso* colocar pra ele lá no caderninho que tem que ser isso mais isso para dar adição
5	de fração? *Não nesse momento mas só através da oralidade a gente já está dando o*
6	*conceito...*
7	Pri: também gente levar a criança a perceber neste momento que o todo aqui é
8	dezessete não é cem... né?
9	Dani: que nosso cem por cento ((outras falam)) cem por cento é dezessete quer dizer
10	depois que ele aprendeu toda aquela parte aprendeu o que é o cem por cento a gente já
11	passa para um todo diferente daquele cem o nosso todo não é mais o CEM o nosso todo
12	agora é dezessete em cima do dezessete nós fracionamos
13	Prof Clarice: você falou pra não cobrar ahn*:: mas eu gostaria de saber...*
14	Dani: *o que será cobrado?*
15	Clarice: é exatamente... no sexto ano/ porque se eles cobrarem (...) *eu costumo expor* as
16	duas partes para achar o denominador comum... (...) simplificação vai ou não?
17	Dani: não... o que vai ser cobrado na avaliação é isso
18	Pri: depois vem a quinta série a sexta série né ...
19	Dani: lógico no quarto bimestre a gente vai... aprofundar um pouco mais mas nesse
20	momento o terceiro bimestre o que cobrar...
21	Clarice: ó mas *eu vou* falar uma coisa pra você (...) *a gente tem visto***...**se nós se a nossa
22	turma permitir avançar a turma avançar *a gente tem que fazer sim* porque eles vão pra
23	quinta série as classes superlotadas e os professores acham que eles têm obrigação de
24	saber TU:::DO
25	Profs: é mesmo, é sim

O enfoque é o saber-fazer do professor em sala de aula, passando também por uma explicação desse fazer, que demanda reflexão sobre a prática. As professoras participantes intervêm, colocam questões para debate relacionadas sobre os conteúdos que serão cobrados na avaliação. A organização do evento como oficina também possibilita a construção

de relações mais simétricas, em que todas podem participar, tomar o turno, sem controle e distribuição de turnos por uma única pessoa. Clarice compartilha como costuma fazer em sua sala de aula (linhas 15 e 16), colocando sua experiência como professora e seus conhecimentos sobre a situação do Ensino Fundamental II (linhas 22 e 23). Clarice utiliza a modalidade deôntica ("a gente tem que fazer sim") e enuncia como alguém que sabe o que será cobrado dos alunos nas fases subsequentes da escolarização (linhas 23 e 24), intervenção que é permitida e acolhida pelas demais devido à própria configuração dos encontros: uma oficina, em que profissionais, numa relação simétrica, demonstram e debatem possibilidades de trabalho pedagógico.

A organização dos encontros como oficinas, com realização prática de atividades didáticas e debates sobre estas, é sustentada por saberes experienciais das professoras, direcionada para suas próprias demandas de formação e relacionada com questões profissionais por elas selecionadas como relevantes. A HTPC voltada exclusivamente para a formação do professor, sem discussão de questões de gestão escolar, e organizadas e coordenadas pelas próprias professoras, entre iguais, apresenta participação ativa das professoras, que se colocam como debatedoras, intervêm, tomam o turno da dupla que realiza o encontro, contestam, relacionam o tema a outros conhecimentos profissionais etc.

O excerto abaixo, que se refere a outro evento deste tipo, ocorre após uma longa fala de Marina sobre revisão e reescrita de textos em sala de aula, tema selecionado para a HTPC em questão. Quando passa a abordar o tópico relativo aos modos de fazer, as professoras iniciam o debate:

Excerto 4: Estrutura de participação em oficina: compartilhando como fazer
[HTPC quinzenal, 05 de setembro de 2011, Marina e Tânia em frente da sala, professoras em semicírculo]

1	Eliane: uma questão também pra gente pensar um pouco dessa:: revisão textual que ela
2	é *tão ou mais importante* que a produção né que às vezes a gente escreve escreve
3	escreve e não para nunca pra revisar lógico que eu to falando bem uma coisa bem assim
4	né... mas a revisão ela é tão *importante ou até mais* que a produção e tirar o foco muito
5	do professor deixar também a revisão entre alunos o professor vai ser o orientador o
6	mediador disso mas ela vai em determinado momento deixar essa revisão nas duplas
7	Marina: é:: troca NE
8	Cristiane: *eu coloco em duplas* com o dicionário do lado
9	Marina: *olha que sugestão boa*
10	Carolina: então *eu fazia* uma lista de palavras e pedia pra eles fizessem revisão
11	ortográfica aí pedia que colocassem em ordem alfabética e "agora vamos utilizar o
12	dicionário?" às vezes tinha palavra que lógico não tinha nada a ver e "não gente essa
13	palavra significa tal coisa assim procura se está correto assim do jeito que está escrito"
14	nossa em dupla em trio e ia embora...
15	Marina: *então eu já cheguei* a falar assim [Carolina: *foi muito bom*] nossa hoje não tem
16	nada parece que não dei nada mas é porque é uma atividade que pega bastante tempo é
17	uma atividade/ mas você vê que tem resultado
18	Fernanda: a lousa digital é um recurso *interessante* por exemplo a gente pode escanear o
19	texto de um aluno jogar lá e usar cada cor pra corrigir uma coisa e eles vão vendo o erro e
20	vão ajudando você
21	Marina:a gente tá fazendo isso *eu to digitalizando* e algumas professoras elas tão dando
22	assim bem diversificado é coletivo é:: escolher uma porque pegar de todo mundo às
23	vezes não dá então tem várias maneiras
24	Gabriela: mesmo se não escanear dá pra digitar o próprio texto com os mesmos erros e ir
25	mexendo...

Na troca de turnos, as professoras enunciam a todo o momento suas apreciações valorativas sobre como trabalhar escrita e reescrita, construindo posicionamentos de profissionais com experiências a serem compartilhadas ("é tão ou mais importante", "olha que sugestão boa", "foi muito bom", "interessante"). Os adjetivos com função de modalizadores avaliativos indicam apreciações valorativas positivas das professoras sobre o objeto de discurso e sobre si mesmas e suas colegas como profissionais. No debate, a troca de turnos é constante e os interlocutores têm o mesmo lugar interativo. Não há um participante que distribui os turnos ou os controla, não há marcadores de alguma relação hierárquica. Os participantes tomam o turno consecutivamente, um respondendo ao outro. A intervenção de Eliane aborda maneiras de se realizar a revisão e a reescrita de textos, tema escolhido para o encontro deste dia. Eliane avalia como "mais importante" a reescrita do que a produção de texto e

faz a sugestão de realizar a revisão em duplas de alunos (linha 6 -7). Essa sugestão é retomada por Cristiane (linha 8), que complementa a sugestão com sua maneira de fazer: com o uso do dicionário. Marina, uma das responsáveis pelo evento, avalia a contribuição (linha 9), mas não centraliza nem distribui os turnos; várias professoras fazem breves relatos de maneiras de fazer a revisão textual em sala de aula, compartilhando experiências e avaliando suas próprias sugestões e as sugestões das outras professoras. Carolina avalia sua própria prática pedagógica ("foi muito bom"). Fernanda avalia o uso da lousa digital ("recurso interessante").

Na maioria das intervenções, as professoras se utilizam do pronome de autorreferência*eu,* colocando-se como agentes de suas atividades profissionais de sala de aula ("eu coloco em duplas", "eu fazia uma lista", "eu já cheguei a falar", "eu to digitalizando"). As professoras se posicionam como sujeitos ativos com motivações para atingir um objetivo (ARCHER, 2000), no caso, o ensino-aprendizagem da reescrita, exercendo agência em sua formação. Há uma busca por construção coletiva de conhecimento para agirem em seu contexto profissional, o que pode proporcionar um posicionamento das professoras como agentes de letramento que, conforme Kleiman (2006), é aquele que atua de maneira direcionada para as ações coletivas, buscando a co-construção do conhecimento. Dentro dessa concepção, "todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais" (KLEIMAN, 2006, p. 81). A construção de uma comunidade de prática (LAVE, WENGER, 1991), ou seja, de um grupo de pessoas unidas em torno de um mesmo interesse, que trabalham juntas na resolução de um problema ou no aprendizado de um tema, favorece o posicionamento como agentes pelas professoras e dá a todas a possibilidade de serem *potencialmente mediadoras* em sua própria formação.

O conceito de agência social se refere a atividades reais de indivíduos atuando no mundo social, através da ação coletiva (ARCHER,

2000). De acordo com Archer (2000), a agência social implica se engajar e promover ações coletivas. Os agentes sociais são sujeitos ativos, que agem estrategicamente, tendo em vista objetivos específicos de um grupo. Eles articulam os interesses de membros do grupo, os organizam para a ação conjunta, para exercitar influência como coletividade.

Diferentemente da agência humana, agir socialmente pressupõe reflexão e estratégia, mesmo que também influenciadas pela subjetividade dos sujeitos e pelos discursos disponíveis num dado contexto. Zavala (2011) define agência social como capacidade socioculturalmente mediada que os indivíduos escolhem para agir sob os efeitos das forças ideológicas que construíram sua subjetividade. Mesmo que perpassados pela subjetividade e por ideologias, que influenciam os atos escolhidos, um agente social é sempre ativo, nunca um mero receptor de ações alheias (ARCHER, 2000; KLEIMAN, 2006; ZAVALA, 2011; KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, no prelo). Ele também nunca é solitário, pois precisa da ação coletiva para atingir os objetivos traçados.

Diferentemente do esperado pelos documentos que regulamentam a HTPC, que posicionam professores como objetos da ação de coordenadores, as professoras se posicionam como agentes sociais, organizam sua própria formação no local de trabalho, selecionam seus temas de interesse e respondem a suas próprias demandas de formação. Ao compor uma comunidade de práticas provisória – grupo de professoras de 5º ano de toda a rede municipal de ensino – as professoras constroem um coletivo para se autofortalecerem como grupo e se autoformarem como profissionais da educação, que podem organizar sua própria formação em serviço.

Considerações finais

Os eventos de formação analisados são gerados pela necessidade de resolução de problemas emergentes da prática de sala de aula, que têm

como meta aprender a ensinar. O tratamento dos tópicos mostra modos de produção de conhecimentos orientados pela experiência numa relação simétrica entre iguais.

Tendo em vista a resolução de um problema ou demanda educacional, as professoras criam uma comunidade que prioriza trocas de experiências e saberes e, com essa organização, formador e formando se configuram como papéis dinâmicos, assumidos por diferentes participantes (NÓVOA, s/d). A prática de compartilhar experiências do trabalho e discuti-las se constituiu como uma prática de letramento formativa na medida em que se constroem na interação novos conhecimentos sobre a prática pedagógica, sobre o objeto de ensino, sobre o próprio trabalho do professor, com base em saberes experienciais e disciplinares anteriores das participantes. Conhecer essas práticas de letramento formativas no local de trabalho do professor e como os próprios docentes asdefinemcomo formativas pode servir para formadores de professores repensarem seu próprio fazer como também direcionar políticas públicas relacionadas aos docentes.

A delimitação de HTPC como momentos de formação tendo em vista às avaliações externas, um objetivo bastante preciso, e a organização com alternância de quem assume o papel de formadora, parecem contribuir para uma interação mais colaborativa e a formação de um grupo coeso, com interesses em comum. A natureza dos saberes mobilizados, aqueles mais relacionados à prática, às experiências docentes das participantes, também favorecem a participação, pois todas têm experiências a compartilhar. É preciso destacar, contudo, que saberes técnicos e especializados são também mobilizados, mas sempre em função do *saber-fazer*. O enfoque das participantes e suas demandas incidem mesmo nos modos de fazer em sala de aula, presentes em todas as reuniões desse tipo, o que não exclui o diálogo com saberes disciplinares e curriculares.

A construção de um coletivo para se identificar – docentes em

busca de respostas a necessidades imediatas de ensino-aprendizagem de seus alunos – favorece a formação das professoras em seu local de trabalho. Esse reposicionamento de uma posição subalterna dada pelos documentos que regulamentam a HTPC para uma posição de autorização em relação a seu dizer e seu fazer parece se sustentar na construção dessa voz coletiva.

O que parece indicar a análise é que a delimitação de um interesse comum e a criação de um coletivo que se autofortalece favorecem uma interação simétrica e uma formação em que as próprias professoras exercem agência, direcionando-a para suas demandas. Essa simetria e a possibilidade de agência engajam as professoras em sua própria formação, tornando-a mais efetiva para os interesses dessas profissionais.

Referências Bibliográficas:

ARCHER, Margaret S. **Being Human:** The Problem of Agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 7. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da Criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4a.ed. Martins Fontes, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. São Paulo: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação:** princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de representações e saberes na interação. In: Kleiman, Angela B.; Matencio, Maria de Lourdes M.. (Org.). **Letramento e formação do professor.** Práticas discursivas, representações e construção do saber. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 203-228.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **RevistaFilologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, 2006.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: *festschrift*para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A., VIANNA, C. A. D., DE GRANDE, P. B."Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...": construção e negociação identitárias em situações de comunicação intercultural. **Revista Scripta.** No prelo.

LAVE, J.; WENGER, E.**Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, 1991.

MATENCIO, M.L.M. **Estudo de Língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Tese (Doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio.** V.7, n.1, p. 5-10, jan/abr 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Sem data. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 08/01/2013.

OLIVEIRA, N. A. R.**A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SANTOS, C.B., ORGE L.M. Letramento do alfabetizador no local de trabalho. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. **LetramentoS:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SANTOS, C.B. ...Tá sempre no assunto: a construção da noção de coerência textual pelo professor em formação. In: KLEIMAN, A. e MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SÃO PAULO. Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas nº 1/96,L.C. nº 836/97.

SILVA, J.Q.G. e MATENCIO, M.L.M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. e MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOUZA, Aparecida Neri. **Sou professor, sim senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas: Editora Papirus, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **RevistaBrasileira de Educação**. no. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de lossujetos, **CuadernosComillas**, I, 52-66, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RELAÇÃO DE UM GRUPO DE PEDAGOGAS COM A PROGRESSÃO CONTINUADA

Anoel Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O presente estudo tem por objetivo verificar se a formação continuada realizada por um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista interfere nas percepções que possuem sobre a política educacional que, no ano de 1998, organizou o ensino em ciclos com progressão continuada. O referencial teórico para análise dos dados é à teoria critica da sociedade. Busca-se responder a seguinte questão: a formação continuada interfere nas percepções de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista sobre a organização do ensino em ciclos com progressão continuada? Como procedimento de pesquisa, aplicou-se um questionário para 37 professoras. Os dados apontaram que a formação continuada das professoras é realizada, em sua maior parte, pelo próprio lócus de trabalho em que estão inseridas. Tais dados, ao serem cotejados com o referencial adotado, sublinham que a formação no âmbito do trabalho é pseudoformação por ser uma formação voltada para atender às demandas do sistema.

Palavras chave: política educacional; formação de professores; progressão continuada.

ONGOING FORMATION AND EDUCATIONAL POLICIES: A GROUP OF PEDAGIGISTS' RELATIONSHIP WITH CONTINUED LEARNING PROGRESSION

Abstract: This study aims to check as to whether ongoing formation performed by a group of teachers working in public, São Paulo State schools' Cycle I interferes in the perceptions they have about educational policy, which organized – in the year of 1998 – teaching into cycles with continued learning progression. The theoretical reference for analyzing data was the critical theory of society. Attempt was made as to answer the question that follows: how does continued learning progression interfere in the work of teachers who are active in Cycle I of the public São Paulo state's schools about the organization of teaching into cycles with continued learning progression? As a research procedure a questionnaire was applied to 37 teachers. The data showed that the teachers' ongoing formation is mostly carried through by the workplace itself, where they are inserted. When such data were plotted with the adopted reference, they point out that the formation in the work sphere means pseudo-formation, for it aims at meeting the system's demands.

Keywords: educational policy; teachers' formation; continued learning progression.

Introdução

O presente texto visa apresentar algumas considerações sobre a formação continuada de professores. Devido à amplitude de fatores que constituem a temática, buscou-se apreender as experiências de formação continuada de um grupo de 37 professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental da rede pública estadual paulista mediante a forma que manifestam lidar com as políticas educacionais, nesse caso específico, a organização do ensino em ciclos com progressão continuada.

Para tanto, apresenta-se inicialmente algumas considerações sobre a reforma educacional realizada na rede pública estadual paulista no ano de 1998, que reorganizou o ensino, retirando o modelo seriado até então em vigência, para a inserção do regime de ciclos com progressão continuada. Posteriormente discorre-se sobre a formação de professores, com considerações a partir da teoria crítica da sociedade, para, em seguida analisar as experiências de formação continuada das professoras, na qual o intuito é verificar as percepções que estabelecem com a organização do ensino.

Como ponto de partida, destaca-se inicialmente o fato de que no ano de 1998 houve uma reformulação da educação na rede pública estadual paulista. Dentre as mudanças a que mais causou impacto foi à organização do ensino em ciclos mediante o regime de progressão continuada. Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) enfatizam que a implantação da organização do ensino em ciclos com progressão continuada foi "certamente o período de maior efervescência nas escolas públicas paulistas nos últimos anos" (DIAS-DA-SILVA e LOURENCET, 2002, p.23), ou seja, a reforma que mais impactou na "vida" escolar.

Fator de grandes discussões políticas [1] e acadêmicas a progressão continuada deixa evidente algumas razões dispostas oficialmente, mais precisamente, entre outros aspectos a redução dos índices de repetência e evasão. Isso fica patente, quando no ano de 1997, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Indicação n. º 08/97 e a Deliberação nº 09/97 que implantaram o regime de progressão continuada, na rede pública estadual paulista a partir do ano de 1998, na qual as reprovações dos alunos deveriam ocorrer primordialmente nos anos finais dos ciclos – 4ª e 8ª séries e atualmente 1º ao 5º ano.

Alguns pesquisadores da progressão continuada têm feito diversas críticas sobre a que veio atender a progressão continuada no estado de São Paulo. Estudioso dessa temática, Freitas (2003, p.9) ao posicionar-se sobre a progressão continuada e suas finalidades afirma que "a progressão continuada tem como perspectiva central a correção de fluxo". Dias (2004) ao posicionar-se sobre de onde a progressão continuada partiu, destaca que "a progressão continuada, camuflada de organização escolar em ciclos, implica na priorização não do aprendizado, mas com a promoção automática na diminuição das taxas de repetência e evasão, não no aumento dos investimentos, mas com a racionalização destes" (p.63),

Ao discutir a temática da diferença tanto no surgimento quanto nas funções que vieram atender os ciclos e a progressão continuada, Freitas (2004) afirma que a última já estava na agenda dos liberais desde que estes se apropriaram do lema *Educação para Todos* no início da década de 1990. Já os ciclos foram inseridos no debate a partir de uma perspectiva crítico-social. O autor afirma, ainda, que o surgimento

1 Embora este não seja o foco desta pesquisa, um fator a ser ressaltado é que última disputa eleitoral para o governo do estado de São Paulo (2010), os dois principais concorrentes se manifestaram sobre a questão da progressão continuada, sendo que um deles a defendia, enquanto o outro tinha como uma de suas metas acabar com a progressão continuada no estado de São Paulo.

da progressão continuada "(...) teve como objetivo meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos" (FREITAS, 2004, p.6), enquanto os ciclos:

> (...) propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações do sistema, ou, ainda tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais (FREITAS, 2004, p. 11).

Reforça, ainda, Freitas (2002) que o regime de progressão continuada tem a finalidade de reduzir os custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas – repetência e evasão –, sem alterar a seletividade da escola, criando um "campo de exclusão subjetiva" (FREITAS, 2002, p.301). Já os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada, mas precisam ser vistos como oportunidades para se elevar a conscientização dos professores, alunos e pais, revelando a estes as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade, "e não apenas serem vistos como uma solução técnico-pedagógica para a repetência" (FREITAS, 2002, p.321). Dadas algumas diferenças dos conceitos de ciclos e progressão continuada, o autor, ao se manifestar sobre a associação dos ciclos com a progressão continuada, denuncia que no estado de São Paulo o caso é mais grave, em comparação com outros estados (FREITAS, 2004), já que com a implantação da progressão continuada coloca em risco a ideia de ciclo, pois reforça a confusão acerca do tema de pais, alunos e professores.

E é justamente devido às especulações e críticas em torno da organização do ensino em ciclos com progressão continuada que o presente texto visa apreender a formação continuada das professoras, focalizando *se* e *como* tal formação relaciona-se com a forma de

lidarem com a referida política educacional. Busca-se tencionar como a mudança que mais alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais paulista nos últimos tempos relaciona-se com as experiências de formação continuada das professoras. Para a circunscrição de tal tarefa, adota-se como referencial teórico a perspectiva de formação tal como desenvolvida pela teoria crítica da sociedade, conforme apresentado a seguir.

A formação de professores: considerações a partir da teoria crítica da sociedade

Como ponto de referencia para estabelecer a posição da teoria crítica da sociedade sobre a formação, apresenta-se a definição de Adorno (1972). Ao discorrer sobre o conceito de formação ao autor define-a da seguinte maneira: "*la formación no es outra cosa que la cultura por el lado de sua propriación subjetiva*" (ADORNO, 1972, p. 142-43). No entanto, Resende (2003) aponta que a cultura não é independente, quer da sociedade, quer da natureza, quer do indivíduo – categorias privilegiadas na teoria crítica. Conforme a autora "os nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que esteja sendo analisado, portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação" (RESENDE, 2003, p. 38), pois, como enfatiza Adorno (1972), o problema da formação é mais abrangente do que possa parecer à primeira vista. Conforme o autor:

> Lo que hoy está patente como crisis de la formación cultural ni es mero objeto de la disciplina pedagógica, que tendría que ocuparse directamente de ello, ni puede superarse con uma sociología de yuxtaposiciones – precisamente de la formación misma. Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aunenel estrato de las personas cultas, no se agotan com la sinsuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por

> indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándidad es preocupación frente al poderío de la realidade extrapedagógica sobre éstos, podrían más bienen ocasiones, reforzar la crisis (ADORNO, 1972, p. 141-42).

Para a teoria crítica, a cultura não é independente da sociedade, da natureza e do indivíduo. Os nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que esteja sendo analisado (RESENDE, 2003). Portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação. Diante disso, vem à tona o fato de que para analisar a formação na sociedade contemporânea é necessário apreender a dialética imanente ao próprio processo de reprodução material da sociedade, considerando a forma social em que a formação se encontra.

Tal reflexão torna-se pertinente, pois, como se pode depreender, o colapso da formação é resultante de um processo social amplo, cujas determinações devem ser apreendidas também fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico. Dessa forma, para conhecer o processo de formação, no âmbito de reprodução da vida real dos homens, é necessário investigá-la no conjunto da sociedade em que ela se manifesta, ou seja, é preciso considerá-las "no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada" (MAAR, 2003, p.471).

Horkheimer e Adorno (1973) mencionam que o indivíduo se forma com os outros e com o meio, isto é, na convivência. Os autores são enfáticos no posicionamento sobre o processo formativo, afirmando que este deve estimular o pensamento próprio e a consciência, fatores fundamentais para o desenvolvimento da crítica e, portanto, das possibilidades de agir com autonomia ante as imposições da sociedade.

Entretanto, Crochík (2000, p. 163) afirma que a sociedade burguesa privou a formação de sua base, surgindo a pseudoformação, que é "a integração e domesticação do indivíduo (...) a pseudoformação impede o pensamento". Diante dessa situação, os indivíduos não se apropriam livremente da cultura, prevalecendo o momento da adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento e a dificuldade de resistir às pressões sociais.

E é justamente pelas determinações sociais dos sujeitos que recai o interesse de investigação aqui tencionado, a saber: a formação continuada interfere nas percepções de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista sobre a organização do ensino em ciclos com progressão continuada?

Adorno (2006), no texto *A filosofia e os professores,* escrito a mais de meio século, ao direcionar suas reflexões a respeito da prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, na Alemanha, destaca que

> A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural *(Bildung)* necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2006, p.63).

Ao apontar as causas dessa ausência de formação, Adorno (2006, p.71) assinala que "as condições sociais como a origem, em relação à qual todos são impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso aquelas experiências prévias a toda educação explícita de que a formaçãocultural se nutre". Ao direcionar suas reflexões sobre a formação diante do sistema capitalista, Adorno (1972) enfatiza que

> La ideia misma de formación, que tiene em sí uma esencia antinómica: sus condiciones son la autonomia y la liberdad, no obstante locual remite, a la vez, a estructuras de um orden pretextado frente a cada persona singular, em certo

> sentido heterônomo y, por ello, nulo, a cuya imagem unicamente es capaz desta última de formarse. De ahí que em el instante em que hay formación, propriamente no lahaya: em su origen está ya incluída teleológivamentesu ruina (p. 154-55)

Diante de tais discussões parece ser evidente que há um colapso da formação geral, emergindo daí a necessidade de aprofundar a temática da formação docente, pois entende-se que a prática dos professores é o resultado do entrelaçamento daquilo que vivem no trabalho com as experiências de formação cultural e profissional. Nesse sentido, formação adquire um significado mais profundo: deve promover não a cultura com um fim em si mesmo, não a preparação para o trabalho, "(...) mas o próprio esclarecimento com suas contradições, para que essas possam ser superadas, não somente no plano do pensamento, mas no plano da ação" (CROCHÍK, 2003, p. 69). No caso da formação de professores, defende-se a proposta de que esta não deve ser voltada para o exercício estrito da profissão, indo além dos conhecimentos das técnicas e didáticas de ensino.

De qualquer modo, verifica-se a existência de um grupo significativo de investigações sobre os saberes mobilizados por professores durante suas práticas. Tais pesquisas apontam que uma das maneiras do professor formar-se para a docência é durante o próprio exercício do magistério; assim, além de receber formação acadêmica, o professor forma-se também no trabalho. Não se trata de desconsiderar esses resultados e nem a aquisição de conhecimentos advindos diretamente da prática pedagógica, mas inquirir sobre as condições em que esses conhecimentos são produzidos: aquilo que o professor elabora com base na sua experiência é resultado de um processo de formação ou é apenas testemunho da alienação?

A propósito desse debate, Horkheimer e Adorno (1985) indicam que essa imersão na prática responde a necessidade de

adaptação dos indivíduos ao estabelecido. Conforme os autores, "socialização radical significa alienação radical" (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.66). Essas ponderações remetem para a indagação sobre os cursos de formação continuada que são oferecidos pelos órgãos gestores (na própria escola ou em outro local) e sobre o potencial da prática cotidiana na formação docente. Essas situações podem levar à socialização radical e, em consequência, perpetuar a alienação do professor. Portanto, temos que questionar o valor do trabalho, e é o que faz Crochík (2003, p. 69) quando afirma que "o trabalho, como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado". Evidentemente, é necessário examinar se o que se aplica ao trabalho em geral também pode servir de parâmetro para a análise do magistério em particular.

Tendo em vista as discussões sobre a formação dos professores no próprio trabalho, vale retomar a pergunta de Marcuse (1967, p. 56): "quem educa os educadores e onde está a prova de que eles estejam na posse do "bem"?". O autor clama pela validade de sua pergunta justificando-a que em "certas formas democráticas de governo nas quais as decisões finais sobre o que é bom para a nação são dadas por representantes eleitos (ou melhor, endossadas por representantes eleitos)". Cabe refletir se a formação docente no próprio ambiente de trabalho não seria uma simples forma de sedimentar as prescrições oficiais, visto que esse processo está centrado, muitas vezes, na divulgação de políticas educacionais, ou seja, o acesso à formação é mediado pelos representantes do governo, nesse caso, os elaboradores das propostas educacionais. Entre as consequências dessa situação, pode-se supor que se trata apenas da inculcação das prescrições oficiais.

Dias-da-Silva e Lourencetti (2002, p.24), ao discutirem a relação dos conhecimentos dos professores e as reformas educacionais, enfatizam que "ouvir os docentes, interpretar suas concepções e práticas, talvez possibilite ressignificar sua denunciada resistência à mudança ou sua incompetência em implantar as reformas". Por isso, é importante entender essas professoras submetidas às emanações oficiais. Como afirma Marcuse (1967):

> Ao falar sua própria linguagem, as criaturas [as pessoas] falam também a linguagem de seus senhores, de seus benfeitores, de seus anunciantes. Assim, elas não expressam a *si mesmas*, os seus próprios conhecimentos, sentimentos e aspirações, mas também algo diferente delas. *Ao* "descreverem por si mesmas" a situação política, seja a de sua cidade natal, seja a do cenário internacional, elas (e o termo "elas" também incluiu a *nós* os intelectuais que conhecemos a situação e a criticamos) descrevem o que "seu" meio de comunicação em massa lhes diz – e isso se funde com o que elas realmente pensam, veem e sentem (MARCUSE, 1967, p. 182-83, grifos do autor).

Assim sendo, as respostas das professoras podem apontar se a formação continuada por elas realizada é uma real formação ou apenas uma socialização como testemunho da imersão conformista ao que lhes são dispostos pelas políticas educacionais, nesse caso, a organização do ensino em ciclos com progressão continuada.

Método e sujeitos da amostra

Como procedimento de pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário e aplicação[2] em um grupo de professoras do ciclo I. Tal questionário foi composto por questões fechadas e, também, por questões abertas, com as quais se objetivou averiguar as respostas que indivíduos dão a determinado questionamento (SELLTIZ et al., 1974).

2 O questionário foi aplicado entre os meses de setembro e novembro do ano de 2012.

A pesquisa foi realizada em 10 escolas situadas no município de Campinas-SP e pertencentes à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (DERCO). Estas possuem 160 professoras exercendo a docência no ciclo I. De antemão, um fator a ser ressaltado diz respeito à dificuldade de acesso às unidades escolares e, por conseguinte, de adesão das professoras. Os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) nas escolas onde estão situados os sujeitos que fizeram parte da amostra ocorrem em dois dias da semana e, em alguns casos, o grupo de professoras é dividido e as reuniões acontecem em dias distintos. Por conta disso – e devido à dispensa das professoras ter sido autorizada pelo dirigente de ensino somente em uma reunião de HTPC –, a apresentação do questionário foi feita a 73 professoras. Desse total, 37 aderiram à pesquisa.

Considerações sobre a formação continuada das professoras

Como ponto de partida, ressalte-se que a ênfase recai sobre a formação continuada das professoras, entendida esta como possibilidade de formação cultural. Também são considerados os conhecimentos adquiridos no próprio decorrer da docência. Tais aspectos formativos serão tomados a partir dos lugares onde realizaram cursos e de sua natureza, enfim, são informações que podem elucidar as experiências formativas das professoras, uma vez que para analisar a formação e a pseudoformação considera-se ser necessário considerá-las, "no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada" (MAAR, 2003, p.471). Tendo como referencia tal reflexão, buscou-se inicialmente situar o cruzamento entre os cursos de formação continuada realizados pelas professoras e o tempo de experiência na docência.

Tabela 1: Relação entre tempo de experiência no magistério (em anos) e realização de cursos de atualização profissional

Tempo de experiência na docência Realizou atualização profissional:	Até 5 anos	6-10	11-15	16-20	21-25	+26	Total
Sim	5	1	5	-	9	5	**25**
Não	2	6	-	3	1	-	**12**
TOTAL	**7**	**7**	**5**	**3**	**10**	**5**	**37**

Na tabela 1 verifica-se que 25 professoras fizeram algum curso de atualização/formação continuada e 12 não realizaram nenhum curso, ou seja, aproximadamente 1/3 das professoras mencionaram nunca ter feito qualquer curso. Já o cruzamento dos dados permite identificar que, das 37 professoras, 32 podem ser consideradas experientes devido ao fato de possuírem mais de cinco anos de exercício docente. E, especificamente, das 12 professoras que afirmaram nunca ter feito qualquer curso de atualização, duas possuem até cinco anos na docência e também são formadas a menos de cinco anos; seis possuem de 6 a 10 anos de docência, três possuem de 16 a 20 anos; e uma de 21 a 25 anos. Dessa forma, 10 das 12 professoras que afirmaram nunca terem feito curso de formação/atualização profissional estão a um tempo significativo no magistério, com destaque para quatro professoras, que estão entre 16 e 25 anos e manifestaram nunca terem feito qualquer curso.

Situado o tempo de atuação tanto das professoras que realizaram cursos, quanto das que mencionaram nunca terem realizado curso algum, realizou-se o cruzamento dos dados referentes ao tipo de curso e as instituições promotoras. Ao responderem sobre os cursos realizados após a formação inicial, as professoras tiveram certa dificuldade em diferenciarem extensão de especialização. O pesquisador sempre que solicitado sugeriu que os cursos acima de 360

horas são caracterizados como especialização, como definido para efeito de evolução funcional na carreira pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), ao passo que cursos com carga horária inferior a 360 horas são classificados como extensão. Sendo assim, somente sete professoras realizaram cursos de especialização e nenhuma fez pós-graduação *strito sensu*, tal como explicitado na tabela a seguir.

Tabela 2: Cursos e instituições promotoras de cursos realizados pelas professoras

Cursos de formação continuada Instituições em que realizaram os cursos de atualização/formação continuada	Extensão	Especialização	Mestrado/ Doutorado	Total
Cursos da SEE/Diretoria de Ensino	21	-	-	**21**
Em faculdades/universidades privadas	1	5	-	**6**
Em universidades públicas	-	1	-	**1**
Outros	-	1	-	**1**
TOTAL	**22**	**7**	**-**	**29**

O que chama a atenção na tabela 2 é o fato de que 25 professoras que realizaram alguma formação, além da inicial, concluíram 29 cursos; destes, 21 foram oferecidos pela própria SEE/SP. Tal dado merece atenção especial, pois permite questionar se a formação relacionada básica e estreitamente ao exercício da profissão possibilita algo além da adaptação. Sugere-se que os cursos oferecidos pela SEE/SP são predominantemente voltados para a integração do professor à política educacional promovida na rede estadual de ensino[3].

[3]Para exemplos de como cursos oferecidos pela SEE/SP visam à integração dos professores à política educacional cita-se a dissertação de mestrado - Fernandes (2009) - que, ao verificar o processo de inserção dos professores de Educação Física na rede estadual no ano de 2003, identificou-se que foi oferecido aos professores reuniões periódicas por um período de aproximadamente 2 anos – em caráter de formação continuada – nas Diretorias de Ensino. Tais reuniões tinham como foco inicialmente formar os professores para a implantação da proposta oficial que entrava em vigência, e após a implantação, as reuniões eram tanto para reafirmações da proposta oficial, quanto para apresentação por parte dos professores dos

Dito de outra maneira, esses cursos são meios encontrados pelos idealizadores das proposições oficiais para inculcação dos padrões que se pretende disseminar, inclusive lançando mão do conhecimento produzido nas faculdades de educação; ao fazerem isso, tal tipo de formação influencia o pensamento e a atuação dos profissionais que estão na escola. Ao discorrer sobre a relação entre formação e trabalho, Crochík (2003, p. 69) enfatiza que este último, "como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado". É evidente que a relação direta entre o trabalhador assalariado em geral e a atividade docente não pode ser feita sem certos cuidados, mas o fato da formação continuada estar imediatamente referida à atuação no magistério não pode ser menosprezado.

Nessa linha de raciocínio, recorre-se a Horkheimer e Adorno (1985). Os autores alertam para o fato de o sistema ser organizado para que o pensamento não tenha unidade, e, portanto, "para não falar da unidade do sistema, para o qual tudo está dirigido. Produzir essa unidade é a tarefa consciente da ciência" (p.82). Em face de tais reflexões, e tendo como foco de análise a estrutura organizacional da SEE/SP, pode-se inferir que a relação entre indivíduos, formação e conhecimento acaba definindo as opiniões dos professores, o que permite pensar nos cursos oferecidos pelos órgãos gestores, seja em HTPC ou em qualquer outra modalidade, como os de extensão e os debates realizados (a partir de palestras e conferências) que enfatizam que os professores aprendem a dar aulas na prática, como maneiras de

conteúdos que estavam trabalhando, ou seja, se estavam "aplicando" a proposta oficial. Outro exemplo é a pesquisa de Mirisola (2012) que, ao pesquisar sobre o curso oferecido pela SEE/SP para a inserção dos novos professores na rede estadual paulista, concluiu que tal curso ao mesmo tempo em que promove a inserção profissional e o acolhimento do ingressante, também tende à padronização da atuação docente.

se produzir consenso em torno da política imposta por aqueles que ocupam cargos de poder e prestígio na cena educacional. De qualquer modo, a formação nos locais de trabalho ou para o trabalho são direcionadas para a integração dos indivíduos e, portanto, contribuem para ratificar os padrões estabelecidos e perpetuar a alienação, o que impede a reflexão e a formação, pois "do trabalho alienado, assim, resultam o conformismo e a impotência do trabalhador" (CROCHÍK, 2003, p.71).

Acerca da relação entre trabalho, formação e alienação são destacadas as ponderações de Horkheimer e Adorno (1985), que sinalizam para o processo a partir do qual acontece a socialização (muitas vezes realizada por meio de cursos e de treinamento) que ocorre nos locais de trabalho. Para esses autores, a formação para a emancipação não pode sobrevir de qualquer maneira e, ao relacionarem formação, socialização e trabalho, alertam para o fato de que não se trata de formação em seu sentido genuíno, mas apenas um modo de consumar a alienação. Essa argumentação ganha consistência quando são considerados outros dados coletados. O cruzamento da opinião sobre a organização do ensino em vigor com a realização de cursos de formação continuada está expresso na próxima tabela.

Tabela 3: Relação entre formação continuada e opinião sobre a organização do ensino em ciclos com progressão continuada

Realizou algum curso de formação continuada	**Sim**		**Não**		**Total**
A organização do ensino em ciclos com progressão continuada é continuada	**Freq.**	**Prop.**	**Freq.**	**Prop.**	
Boa	8	0.22	2	0.05	**10**
Ruim	17	0.46	10	0.27	**27**
TOTAL	**25**	**0.68**	**12**	**0.32**	**37**

A tabela 3 ratifica a discussão assinalada anteriormente. Se a formação oferecida no âmbito do sistema educacional não pode ser considerada como aquela que proporciona emancipação (sequer no plano do pensamento), os dados da tabela sinalizam o quanto a frequência a esses tipos de cursos influenciam as percepções das professoras sobre o sistema de ensino: das 10 professoras que mencionaram que a organização do ensino em ciclos com progressão continuada é "boa", oito realizaram algum curso de formação continuada e apenas duas não o fizeram. Sem a pretensão de produzir uma conclusão definitiva sobre esse aspecto, mas ao mesmo tempo não negando a tendência verificada, tais dados permitem identificar que a formação continuada, tendencialmente, contribuiu para a inculcação da política oficial na forma de pensar dos professores.

A propósito das influências sofridas pelos profissionais do ensino, expõem-se os dados sobre as fontes que mais contribuíram para o entendimento das professoras acerca dos conceitos de ciclos e progressão continuada. Elas tiveram como opção assinalar a afirmação que mais expressava suas opiniões, tendo ainda a possibilidade de, quando essas opiniões estivessem apresentadas em mais de uma, assinalarem 1 para sua primeira opção, 2 para a segunda e assim pordiante. Temos: a 1ª opção com 36 respostas, a 2ª com 33 e a 3ª com 28, totalizando 97 respostas, conforme disposto na tabela 4, que sintetiza o número total de vezes que os enunciados da questão são escolhidos. Do apresentado a seguir, destaca-se o fato de que os quatro primeiros enunciados, que aparecem com maior número de respostas e estão em negrito, correspondem à formação pelo e no trabalho, isto é, as professoras disseram aprender sobre ciclos e progressão continuada no âmbito da própria atividade docente. Os quatro últimos, com menor

número de respostas, se referem à formação não restrita apenas a sua relação direta com o trabalho.

Tabela 4 - Síntese das fontes, indicadas pelas professoras, que permitiram o entendimento acerca dos conceitos de ciclos e progressão continuada

Fontes de influência na forma de pensar e entender os conceitos de ciclos e de progressão continuada	Número de respostas	Proporção
Nas reuniões de HTPCs.	26	0.27
No próprio decorrer de minha experiência como professora da rede pública estadual paulista, pois em minha formação não tive contato com os ciclos e a progressão continuada.	22	0.23
Embora em minha formação eu tenha estudado a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, fui entendê-los melhor na rede estadual, pois a forma implantada pela Secretaria da Educação influenciou meu modo de pensar e atuar.	18	0.19
Leitura de textos oficiais dispostos no site da Secretaria da Educação.	12	0.12
Em minha formação inicial (magistério, normal superior, pedagogia).	8	0.08
Leitura de revistas de educação, como Nova Escola, por exemplo.	5	0.05
Leitura de artigos científicos e livros.	4	0.04
Em cursos realizados após minha graduação.	2	0.02
TOTAL DE RESPOSTAS	**91**	**1.00**

Os dados aqui apresentados contribuem com a análise do trabalho como espaço formativo para as professoras. De um total de 97 respostas, as contidas nas opções destacadas em negrito somam 78. Tais enunciados foram elaborados com a intenção de apreender a força da SEE-SP como fator de maior influência, enquanto os enunciados que

remetiam às influências externas na forma de pensar e entender (os outros que não estão em negrito) foram apontados somente em 19 respostas. Isso fortalece o fato de que a formação das professoras é realizada pelo próprio sistema no qual trabalham.

Contrário a esse tipo de formação, Adorno (1972, p. 166), quando relaciona a formação dos indivíduos com o sistema social, enfatiza que "para satisfacer em cualquier caso los requisitos que la sociedade dirige a los hombres, la formación se reduce a las marcas distintivas de la anmanencia e integración sociales, y se conviertes in reservas em algo intercambiable y aprovechable"; a formação acaba determinada pela necessidade de conferir valor de troca às habilidades do indivíduo e, também, de proporcionar capacidade de desempenho eficiente.

Ainda sobre as influências sofridas pelas professoras, também se inqueriu sobre as fontes de conhecimento acerca da educação na rede pública estadual paulista. A questão foi redigida da seguinte maneira: *marcando de 1 a 12 em ordem crescente – sendo 1 para a de maior influência e 12 para a de menor influência –, expresse como sua opinião sobre questões do dia a dia da educação é formada.* Para análise dos dados criou-se uma forma de pontuação: aquele enumerado pelas professoras com 1, portanto primeira opção, recebeu 12 pontos, o número 2, recebeu 11 pontos e assim por diante. Identificou-se também o número de vezes que o enunciado apareceu entre as três primeiras escolhas. Tal questão foi respondida por 26 professoras e os dados estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 5: Fontes de influência sobre as professoras no que se refere à educação

Fonte de influência	Pontuação	Número de vezes que aparece entre as três primeiras escolhas
Leitura de livros	234	15

Nos HTPCs	232	14
Acesso ao site oficial da Secretaria do Estado da Educação	202	3
Revistas de Educação como Nova Escola, dentre outras	201	6
Cursos que realizou ou está realizando	193	14
Conversas com amigos de trabalho	182	4
Leitura de artigos científicos	159	4
Revistas semanais como Veja, Época, dentre outras	156	3
Imprensa – Jornal	151	3
Imprensa – televisão	135	5
Sindicatos	59	-
Partidos políticos	58	1

Os dados sobre os veículos que mais influenciam as opiniões das professoras sobre educação tornam-se relevantes à medida que permitem conhecer um pouco melhor as experiências formativas dos profissionais do ensino. Um dos destaques diz respeito à baixa valorização dos *sindicatos e partidos políticos* como fonte de influência das opiniões, aparecendo como os dois últimos e com as menores pontuações – com 58 e 59 pontos respectivamente – e somente uma vez entre as três primeiras escolhas, o que, de certa forma, aponta a abstenção do debate que tem lugar nessas instituições. Esse fato é comprovado quando se compara sua pontuação com a da alcançada pela imprensa (*televisão*: 135 pontos; *jornal*: 151 pontos; *revistas semanais*: 156 pontos). Esse dado permite identificar que os meios de comunicação de massa são maiores referências para as professoras do que as instituições relacionadas diretamente ao âmbito político. A influência dos meios de comunicação de massa em detrimento de outras formas de socialização (como a oferecida por sindicatos, partidos

políticos e outras associações) foi vista com desconfiança por Adorno (1987). O autor questiona as possibilidades formativas oferecidas por esses veículos. Destaca-se também Marcuse (1969, p.102). Ao apontar o fato de os meios de comunicação de massa terem se tornado os mediadores entre o conhecimento e o indivíduo, o autor enfatiza que "com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento é administrado e condicionado".

Maar (2006, p.25-26) assinala que "os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o processo da adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo". Não se trata aqui de defender os sindicatos e os partidos políticos como formadores por excelência dos posicionamentos das professoras, mas é fundamental refletir sobre o recuo da influência sindical e partidária nas experiências formativas.

De qualquer maneira, a *leitura de livros*, com 234 pontos e 15 aparições entre as primeiras escolhas, foi apontada como a maior influência para as professoras, seguida dos HTPCs que, com 232 pontos e 14 aparições entre as primeiras escolhas, ficando a frente dos demais enunciados: "*cursos que realizou ou está realizando"*, com 193 pontos e 14 aparições entre as primeiras escolhas; "*leitura de artigos científicos"* com 159 pontos e quatro aparições entre as primeiras escolhas. Destacam-se do apresentado dois aspectos. Um diz respeito à baixa adesão das professoras ao enunciado que versava sobre os artigos científicos – aparece na sétima posição. Não se quer valorizar os artigos científicos como fontes privilegiadas de conhecimentos, e a simples leitura deles não garante que aconteça experiência intelectual nos ternos definidos por Adorno (1972), mas refletir sobre o segundo aspecto a saber: a posição dos HTPCs – apenas dois pontos atrás da *leitura de*

livros. Se somarmos essas escolhas com algumas outras (*acesso ao site oficial da Secretaria do Estado da Educação* e *Conversas com amigos de trabalho*), podemos traçar um panorama sobre o lugar onde ocorre a formação de opinião das professoras sobre as questões educacionais. Trata-se de posicionamentos nascidos no próprio ambiente de trabalho. Conforme demonstrado, os enunciados que apontaram o próprio trabalho como fator de influência na formação da opinião aparece com maior pontuação, por exemplo, do que os artigos científicos.

Considerações Finais

O presente texto visou apreender como as experiências de formação continuada de um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual interferem nas percepções que possuem acerca da organização do ensino em ciclos com progressão continuada implantada a mais de 15 anos na rede pública estadual paulista.

Os dados apontaram que a formação continuada das professoras que compuseram a amostra é realizada em sua maior parte pela própria SEE/SP, ou seja, pelo próprio *lócus* de trabalho que estão inseridas, e, por conseguinte, tal formação vem em consonância com os discursos das políticas oficiais. Não se quer afirmar que a tendência de submissão das professoras ao que é oferecido pelo próprio sistema seja o responsável pelas mazelas da educação e da escola. Apenas sublinhar os fatores que influenciam as opiniões das professoras, com destaque para os mecanismos utilizados pela SEE/SP para exercer o controle sobre o que acontece nas escolas. De qualquer modo, a formação nos locais de trabalho ou estritamente vinculadas à atividade pedagógica acaba voltada predominantemente para o aspecto prático da profissão

docente, depurando-a de sua dimensão política. Essa situação é reforçadora da pseudoformação. Conforme Crochík (2004, p.69), "a cultura como um fim em si mesmo não é menos pseudoformação do que a formação para o trabalho". Assim, não se trata de redirecionar a formação continuada oferecida aos professores no sentido da valorização dos conhecimentos advindos das teorias sociais e educacionais – tal virada não produziria soluções para os problemas da educação –, mas de indicar a falta de escolhas imposta aos professores e seu impacto no processo que redunda no cerceamento das consciências. Portanto, a formação no local de trabalho (na escola ou nas diretorias de ensino), tendo em vista as condições em que ocorre na rede de ensino estadual, contribuiu para reforçar à pseudoformação.

De acordo com Adorno (1972), nas circunstâncias em que a formação vem acompanhada de estruturas heteronômicas em que o individuo deve submeter-se para formar-se, a formação em seu sentido estrito já não ocorre mais. Diante do exposto, parece ser patente que a tendência geral é a da pseudoformação. E esta mantém ligações com as condições objetivas as quais os indivíduos estão submetidos ou, como enfatiza Adorno (1972, p.169), "*lo producido objetivamente es más bien la índole subjetiva que hace impossible la comprensión objetivamente possible*". As reflexões de Adorno ao serem cotejadas com os dados aqui encontrados desencadeiam uma discussão relevante, a saber: a formação no âmbito do trabalho é pseudoformação por ser uma formação voltada para atender às demandas do sistema.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria de La seudocultura.** In: Sociologia. Madrid, Taurus Ediciones S.A., p. 233-267, 1972.

_____. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel.(org). **Comunicação e Indústria Cultural.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987

_____. A filosofia e os professores. In:_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CROCHÍK. José Leon. La pseudoformacion y la consciência ilusionada. In: **Revista Educação 26 y Pedagogia 27.** v. VII. Colombia. Universidade de Antioqua/Faculdade de Educación, 2000.

_____ Notas sobre trabalho e sacrifício. **Trabalho, Educação e Saúde**,1(1):61-73, 2003

_____. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-ação** (Goiânia), Goiás, v. 28, n.1, p. 15-35, 2004.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org). **O cotidiano escolar frente às políticas educacionais** – 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 2002.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Educação – UFSCAR – São Carlos, 2004.

FERNANDES, Anoel. **A proposta pedagógica para a Educação Física escolar nas séries iniciais da rede pública estadual paulista: as manifestações dos professores.** Dissertação de Mestrado em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v.4, n.1, p. 79-93, junho, 2002.

_____. *Ciclos***, seriação e avaliação: confronto de ideias lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n.86, p. 133-170, 2004.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MAAR, Wolfgang Léo. Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-475, 2003.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MARCUSE, Herbert. *A* **ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MIRISOLA, Cristina Dias. **Inserção profissional docente no estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP.** (Mestrado em Educação: história, politica, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RESENDE, Maria do Rosário. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. **Inter-Açao:** Revista Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, p.37-49, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO). Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental. DOE de 05 de maio de 1997

_____. CEE. Indicação CEE nº. 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997.

SELLTIZ, Claire et. al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Dante Moreira Leite. 4ªReimpressão. São Paulo: EPU, 1974.

A ARENA DISCURSIVA UNIVERSIDADE - ESCOLA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Sílvia Letícia M. Pereira

Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

Neste artigo, examino a materialidade discursiva da interação entre professores universitários e professores da educação básica, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) - política pública estadual de formação continuada ofertada anualmente a cerca de 2000 professores efetivos da rede pública de ensino. Este trabalho faz parte de pesquisa de doutorado em andamento, de caráter qualitativo-interpretativista, a qual tem como foco a reflexão sobre o papel desempenhado pela universidade na formação continuada de professores de língua portuguesa para o seu local de trabalho. A análise, orientada pelo dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 1988 [1975], 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), procura desvendar alguns contornos dessa interação. Os resultados evidenciam, no seio de um mesmo programa, diálogos distintos entre universidade e escola: um que favorece a manutenção da distância entre as duas esferas e outro que propicia a construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência, com base no conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: formação continuada de professores; relação universidade-escola; apropriação.

THE DISCURSIVE ARENA UNIVERSITY-SCHOOL IN CONTINUING EDUCATION

Abstract: This article examines the discursive materiality of interaction between professors and teachers of basic education, participants of a continuing teacher´s education program being developed by the State of Paraná (PDE), that is offered on a yearly basis to about 2000 state teachers. This work is part of PhD research in progress, qualitative - interpretative character, which focuses on the reflection on the role played by the university in the continuing education of teachers of Portuguese language for them workplace. The analysis, guided by Bakhtin's dialogism (BAKHTIN, 1988[1975], 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), attempts to uncover some contours of this interaction. The results show, within the same program, different dialogues between university and school: one that contribute to the maintenance of the distance between the two spheres and one that provides building specific knowledge for the teaching profession, based on academic knowledge.

Keywords: teacher's continuing education; interaction university-school; appropriation.

1. Introdução

A aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes docentes visando ao atendimento de algum tipo de necessidade do ensino não tem sido comum na formação de professores. Em um extenso estudo coordenado por Gatti & Barreto (2009) sobre a formação inicial e a carreira dos professores no Brasil, em que são analisados os Projetos Políticos Pedagógicos, as estruturas curriculares e as ementas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura das várias áreas do conhecimento, é preocupante a constatação da pouca ou inexistente integração dos referenciais teóricos (tanto interdisciplinares quanto específicos de cada licenciatura) ao contexto concreto de ensino. No que se refere aos cursos de Letras, o estudo constatou que apenas 10,5% das disciplinas desse curso de formação de professores destinam-se a conhecimentos específicos para o exercício da docência.

Na formação continuada a situação não é diferente. A mesma pesquisa revela que os modelos desses cursos têm pouca preocupação com a "necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes" (GATTI & NUNES, 2008 *apud* GATTI & BARRETO, 2009, p. 201).

Buscando compreender esse cenário, abordo o caráter de distanciamento e desvinculação da atividade profissional existente na formação docente (KLEIMAN, 2001, 2008). Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas análises preliminares de dados provenientes de pesquisa de doutorado em andamento, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006), cujo objetivo principal é refletir sobre o papel da universidade na formação continuada de professores de língua portuguesa para o seu local de

trabalho.

A tese em andamento faz parte do Grupo de pesquisas *Letramento do Professor*[1],o qual entende que é necessário que sejam valorizadas as vozes trazidas por este profissional no processo de formação e que sejam consideradas: "a bagagem sociocultural do professor, suas relações com agentes e práticas de letramento não-escolar e seu contexto de atuação" (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10).

Nesse sentido, esse trabalho parte do pressuposto de que é necessário que se construam relações dialógicas na formação, as quais sejam capazes de dar espaço para o entrelaçamento das vozes que se confrontam no espaço formativo, de forma que a voz do professor possa ser ressignificada e nunca anulada e/ou desconsiderada.

O contexto da pesquisa são as atividades que envolvem a universidade e professores de educação básica no âmbito do Programa Desenvolvimento Educacional do Paraná (doravante PDE)[2]- política pública estadual de formação continuada ofertada anualmente a cerca de 2000 professores efetivos da rede pública de ensino, de todas as disciplinas escolares, desde o ano de 2007. As atividades de cada turma do programa tem duração de dois anos e somam mais de 900 horas-aula.

O interesse em analisar a relação entre a universidade e a escola no PDE leva em conta sua proposta que se apresenta como inovadora, dado que manifesta, em seus documentos, uma "subversão" das relações, tradições de poder entre essas duas instituições do conhecimento, bem como uma preocupação com elementos pertinentes

1O Grupo constituiu-se em 1991, sob coordenação da Profa. Dra. Angela Kleiman, em resposta a uma solicitação de um município do interior do estado de São Paulo de assessorias na área de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Desde então, este grupo desenvolveu projetos temáticos ou integrados, promoveu várias defesas de tese e dissertação, ações que levaram a numerosas publicações na área dos Estudos do Letramento. Atualmente é coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto e conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC-MG, UNITAU, UNEB, UFRN, UFSCar, UNIFESP.

2Mais informações sobre o programa serão expostas em seção seguinte e outras podem ser obtidas no site: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20 Acesso em nov. 2012.

formação para e no local de trabalho.

Meu interesse principal reside, desse modo, no diálogo que se estabelece, a partir de condições supostamente propícias, entre a universidade e a escola. Nesse sentido, emergiram as seguintes indagações: estaria, de fato, havendo um diálogo profícuo entre elas? Há construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência? De que forma? Que características assume, afinal, essa aproximação? Essas são algumas das principais indagações que norteiam minha investigação.

Para este artigo, trago um recorte de meus dados de pesquisa e examino a materialidade discursiva da interação professor universitário e professor participante do PDE (doravante professor-pde) em duas situações de aulas do programa. O exame procura desvendar alguns contornos dessa interação. As duas cenas escolhidas dão algumas indicações de posicionamentos diversos que podem ser assumidos pela universidade quando em interação com os professores da educação básica.

Na próxima seção presto ao leitor breves esclarecimentos sobre a metodologia empregada para a geração de dados e o contexto de investigação. Nas seções seguintes apresento suscintamente a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1988 [1975], 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), a qual embasa as análises das duas interações selecionadas, apresentadas na seção subsequente. Encerro este trabalho com algumas considerações sobre o papel da universidade na construção dos saberes docentes.

2. A metodologia e o contexto da pesquisa

A pesquisa de doutorado em andamento, da qual os dados para este trabalho foram extraídos, adota uma abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, a qual tem sido

pertinente aos estudos dentro da Linguística Aplicada, tendo em vista sua marcante preocupação com questões sociais e a relação destas com os usos da linguagem.

A escolha pela abordagem etnográfica se justifica em função de que estudos que adotam essa perspectiva metodológica se caracterizam por subsidiar a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, com vistas à compreensão de suas práticas e dos significados atribuídos a tais práticas (CHIZZOTI, 1991). Elementos dessa abordagem se mostram coerentes com a proposta deste estudo, dado que a Etnografia busca compreender e descrever uma situação e revelar seus múltiplos significados (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 1995), exigindo um contato mais extenso e próximo entre pesquisador e o campo de pesquisa.

Os dados que estão compondo o corpus da pesquisa são provenientes de fontes diversas: a) anotações em diário de campo; b) gravações em áudio; c) entrevistas semiestruturadas com os participantes (professores-pde, professores universitários e orientadores); d) observação participante e e) documentos que regulamentam o PDE. Isso significa que, no contexto investigado, ao acompanhar a turma PDE 2013-2014 em todas as atividades em que há contato entre os professores da educação básica participantes e universidade (todas as atividades do Eixo I e algumas do Eixo II, conforme se poderá observar na próxima seção), realizo observação participante, com anotações em diário de campo e gravações em áudio.

2.1 O contexto de formação continuada docente investigado

O PDE é uma política pública de formação continuada de professores estaduais. Desde 2007, o programa é oferecido anualmente aos professores efetivos de todas as disciplinas da rede pública de

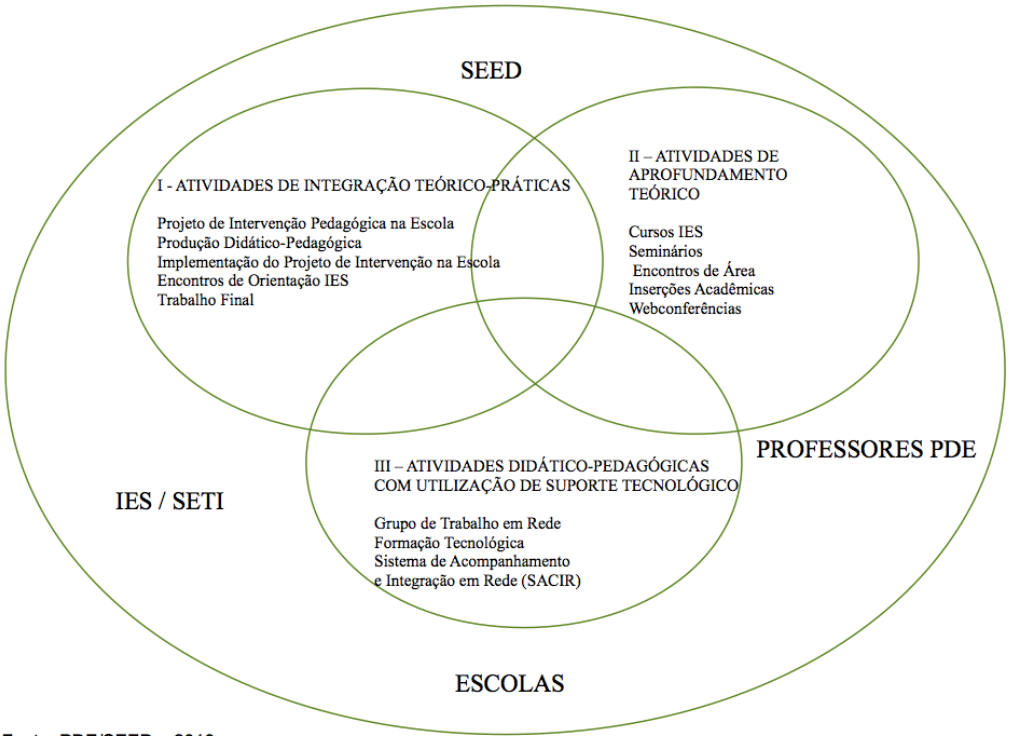
ensino, num limite de aproximadamente 2000 vagas por ano. A adesão é voluntária[3]e, como o número de interessados excede ao de vagas, há processo seletivo. No ano de 2012, quando ocorreu a seleção para a turma de 2013-2014, essa foi feita por meio de Prova de Títulos.

Conforme aponta a lei complementar nº. 130/2010, a qual regulamenta o programa, suas atividades "estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses." (PARANÁ, 2010, artigo 4º) Desse modo, o programa visa, de acordo com seus pressupostos, a proporcionar aos professores da rede pública estadual elementos teórico-metodológicos que promovam o redimensionamento de sua prática docente.

Para realizar esse intento, o programa prevê um conjunto de atividades – que somam mais de 900 horas distribuídas ao longo de 2 anos - organizadas em três eixos: Eixo I: atividades de integração teórico-práticas; Eixo II: atividades de aprofundamento teórico; Eixo III: atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico. A figura a seguir ilustra melhor esses eixos e propicia uma breve noção das atividades que os compõem.

3Vale registrar que embora a adesão seja voluntária, só podem participar os professores que atendem a determinados pré-requisitos, o que significa, dentre outros elementos, que o candidato a participante precisa ter, ao menos, 10 anos de trabalho na rede, ter graduação e especialização na área de atuação.

Figura 01: Eixos de atividades do PDE



Fonte: PARANÁ, 2013, s/p

As atividades do Eixo I são realizadas por cada participante, de forma individual, e tendem a se intensificar a partir do segundo semestre do programa. É relevante destacar que cada docente participante conta com um orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) próxima de sua escola, o qual o supervisiona nos trabalhos que deve produzir nesse eixo.

Já as atividades do Eixo II são distribuídas ao longo dos dois primeiros semestres e ficam sob a responsabilidade das universidades. No primeiro semestre do ano, todos os professores-pde, independente de sua área de atuação, participam do *Curso I: Fundamentos da Educação*, que integra a atividade denominada "Cursos IES", referida na figura acima. Também faz parte de "Cursos IES", o *Curso II: Específico*, realizado no segundo semestre. Neste curso, os professores são agrupados conforme sua área de atuação. Os recortes que trago para

análise neste artigo referem-se, respectivamente, a observações feitas nestes dois cursos, ambos desenvolvidos na mesma universidade no oeste paranaense.

As atividades do Eixo III visam à formação tecnológica do professor e estão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em conjunto com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR). Não há participação direta dos orientadores e nem das universidades neste eixo.

De um modo geral, há concentração maior de atividades no primeiro ano, quando o professor participante tem dispensa integral e remunerada do trabalho docente. No segundo ano, há dispensa parcial para implementação, na escola de cada participante, do *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (Eixo I) e para realização do *Grupo de Trabalho em Rede* (Eixo III). No quarto e último semestre do curso, ainda com carga de trabalho reduzida, os participantes elaboram um *Trabalho Final* (Eixo I), que objetiva divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo professor-pde.

As atividades são realizadas majoritariamente de forma presencial nas universidades e faculdades públicas do estado. Embora haja atividades que contemplem e a modalidade a distância, via plataformas virtuais - o que ocorre sobretudo com as *Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico* (Eixo III) - elas congregam a menor parte da carga horária total do programa.

De todo esse contingente de atividades, dado o foco de minha pesquisa, interessam aquelas em que o contato da universidade com os professores da educação básica, participantes do programa, é mais direto: as atividades dos Eixos I e II. Participam da pesquisa dois grupos de professores-pde 2013-2014, de duas orientadoras de uma das IPES do estado, num total de nove professores de Língua Portuguesa de uma cidade do oeste paranaense.

3. Dialogismo, apropriação e a formação de professores

Têm sido relevantes as contribuições do trabalho do teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e de seu grupo de pensadores, o Círculo de Bakhtin, para as Ciências Humanas. O autor chega a ser considerado como um dos autores mais marcantes do campo no século XX (TEZZA, 2007). A obra influencia e permeia debates e reflexões da literatura, da linguística, da cultura, da filosofia, dentre outras áreas, bem como tem influenciado significativamente debates na área da educação, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Conceber a linguagem a partir da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin implica considerar a natureza social e constitutiva dos enunciados. É por meio da interação verbal que se produz a linguagem e se constituem os sujeitos. Não há sujeitos sem a interação, pois nos constituímos a partir do *outro*. Para o autor, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros:

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003 [1979], p, 294-295)

É característico da enunciação o caráter responsivo-ativo da compreensão. Ou seja, no processo da comunicação discursiva, os enunciadores desempenham um papel ativo um em relação ao outro: "toda compreensão é prenhe de resposta" (*op. cit*., p.271). Nossa compreensão das palavras do outro é sempre ativa na medida em que gera, invariavelmente, réplicas que, mesmo silenciosas (aquelas que guardamos para nós), são efeito daquelas e, assim, interligam-nas a uma

cadeia discursiva: os enunciados são sempre um elo na cadeia discursiva e complexamente organizada de outros enunciados (*op. cit*. p. 272).

A palavra, assim vista, muito longe de sua acepção dicionarística, é tomada como campo de batalha pelo sentido. Desse modo, a palavra é tida como uma arena em miniatura, um território comum entre os participantes, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória, revelando-se como produto de interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]).

As palavras, plasmadas pelas experiências dos outros, são primeiramente "palavras alheias". Por meio do embate dialógico com "outras palavras alheias", reelaboramo-las, tornando-as palavras nossas, a ponto de esquecermos sua origem: "a palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*" (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 403).

As palavras alheias se confrontam de duas maneiras, de acordo com o autor: a maneira *autoritária* e a maneira *internamente persuasiva*. A palavra autoritária tem caráter intocável, de verdade absoluta, monumental. Há necessariamente vinculação entre a palavra autoritária e a autoridade, o que exige nosso reconhecimento incondicional. Ela não permite comutações ou variações, tampouco compreensão e assimilação livre de nossas palavras, entrando em nossa consciência como uma massa compacta e indivisível (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 144).

Já a palavra ideológica, internamente persuasiva, traz outras possibilidades: "ela é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente" (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 145). Diferentemente da palavra autoritária, esta abre espaço para entrelaçar-se às nossas. Em vez de permanecer imóvel e isolada, a palavra internamente persuasiva provoca movimento, deslocamento e tensão em nossas palavras, que

diante do embate já não são mais as mesmas. Há abertura para uma interação máxima da palavra com o contexto, com as acepções e contra-palavras de seu ouvinte-leitor, para o jogo de fronteiras. É esse movimento que propicia a apropriação: processo do falante tornar própria a palavra do outro, de dar seu próprio acento valorativo ao discurso do outro (*op. cit.*).

Para Bakhtin (op. cit.), o processo de apropriação é contínuo e tem base no embate discursivo; ele não existe sem embate. É nessa disputa entre sentidos que encontramos o terreno fértil para a apropriação. Nesse embate é que se entrecruzam as vozes que circulam em cada esfera da atividade humana. Nele estão envolvidas relações identitárias e posicionamentos sociais. E, desse entrecruzamento, é que se formam outros discursos, internamente persuasivos.

Por assim se caracterizar, o diálogo – pelo prisma bakhtiniano - é sempre embate, sempre disputa, sempre arena. É por meio dele que ocorre a apropriação. E é a apropriação o processo que garante o desenvolvimento da história da consciência ideológica individual.

Essa noção é valiosa para as reflexões sobre formação de professores na medida em que colabora para a compreensão de como são construídos os saberes docentes. Essa preocupação é central nas pesquisas do Grupo *Letramento do Professor*, do qual esta pesquisa faz parte. O Grupo objetiva "entender o que está envolvido nos processos, tanto de formação inicial, como de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação." (KLEIMAN & MARTINS, 2007, p. 275).

O trabalho realizado por Valsechi (2009), por exemplo, se utilizou desse construto no intuito de entender como os professores alfabetizadores se apropriavam dos saberes relacionados à leitura propostos pelos formadores em um curso de formação continuada no interior paulista. Seus resultados apontam que, dado que "a apropriação

implica numa relação ativa com outros saberes docentes, dialogicamente construídos" (VALSECHI, 2009, p. 98), faz-se necessária uma flexibilidade, por parte do formador universitário, na negociação de sentidos na sala de aula.

É a partir da análise do diálogo entre professores formadores universitários e professores da educação básica que buscarei compreender o embate entre os discursos relacionados à formação e às práticas docentes e, a partir disso, depreender em que medida o posicionamento do formador se volta para a palavra autoritária ou para a palavra internamente persuasiva.

4. Cenas de formação: arenas e embates em foco

Os dados que trago à luz foram selecionados em função das características do embate discursivo travado entre professores universitários e professores-pde. As duas cenas a seguir são provenientes de gravações em áudio de aulas[4] de atividades do eixo II do programa (*atividades de aprofundamento teórico*). A primeira delas aconteceu no primeiro semestre do ano de 2013, no curso denominado *Curso I: Fundamentos da Educação*, em que professores-pde das várias disciplinas escolares estavam agrupados. A outra cena ocorreu no segundo semestre do mesmo ano, no *Curso III: Específico*, em que os professores eram agrupados por área de atuação.

A aula a seguir aconteceu no início do mês de maio de 2013. O módulo com o professor universitário Clécio[5] estava previsto para o dia todo. Estavam presentes cerca de 35 professores-pde das várias disciplinas

4As convenções de transcrição da fala são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções: / - truncamento ou interrupção abrupta da fala; ... - pausa de pequena extensão; (+) – pausa breve; (+++) - pausa longa; (...) - suspensão de trecho da transcrição original; ::: - alongamento da vogal; "aaa " - discurso reportado; 'aspas ' - leitura de texto; MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase; [ ] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; ((xxx)) comentário do analista; (xxx) suposição de fala sem nitidez. Essas convenções foram feitas a partir de Marcuschi (2003).

5Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

escolares. Os turnos que destaco (assinalados com a letra "T" e ordenados numericamente) são do início do período da tarde, logo após o docente falar da relação entre a falta de dinheiro para vários setores públicos da sociedade e a corrupção.

T. 01. Profa. PDE 1: [O que] eu falo... nós temos um problema de sociedade sério... Mas isso está instaurado já... a gente não vai (se mover) contra isso. Agora é se pensar numa escola para uma sociedade que EXISTE... se/

T. 02. Prof. univ.: [então], por isso que estou trabalhando isso com vocês... você não muda a escola, tem que mudar a sociedade.... estudaram, já, PhelippeAriès? Alguém leu PhelippeAriès aqui?

T. 03: Nã::o ((vários professores))

T. 04. Prof. univ.: Então... passou do tempo, vamos lá... ((vai ao quadro para escrever o nome do autor citado, professores PDE copiam)).

(...)

T. 05. Profa. PDE 1: Em que época que ele viveu? Ou ele vive ainda?

T. 06. Prof. univ.: Hã? ((faz sinal indicando que não havia ouvido))

T. 07. Profa. PDE 1: Ele está vivo ainda?

T. 08. Prof. univ.: ESTÁ!... Ele é um cara::: Esse livro... Essa obra aqui... é um dos clássicos/

T. 09. Prof. PDE 3: [A ((diz o nome da professora)) está querendo matar o homem] ((risos))

T. 10. Profa. PDE 1: Tem que saber se ele vive na nossa sociedade, ou se eu vou estudar DE NOVO alguém do século ((inaudível)).

(...)

T. 11. Prof. univ.: Ó... Platão é atual... Aristóteles é atual (+)

T. 12. Profa. PDE 1: Eu sei, professor, mas/

T. 13. Prof. univ.: [agora...] Pode falar, desculpa...

T. 14. Profa. PDE 1: O que eu falo é assim... a gente tem que saber muito sobre a história... SÓ QUE (+) eu sou muito prática, eu acho que a gente tem que tentar resolver, do jeito que está assim, sabe... não adianta eu ficar aqui sentada reclamando, sem pensar numa solução para o que está acontecendo. (+) Eu não estou satisfeita em ir para a escola e fingir que ensino e os alunos fingirem que aprendem/

T. 15. Prof. univ.: [sim]

T. 16. Profa. PDE 1: Isso não está dando certo/

T. 17. Prof. univ. : [Isso é importante], agora/

T. 18. Profa. PDE 1: [a gente tem que] achar alguma maneira

Pensar a linguagem a partir do prisma dialógico bakhtiniano implica conceber que toda compreensão é uma recepção ativa da palavra do outro porque se manifesta como um elo na cadeia da comunicação discursiva. O enunciado é, assim, um elo que "não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 300). Desse modo, todo enunciado é uma réplica que contém a palavra alheia na medida que a assimila, a rejeita, a refuta, a reacentua, enfim, entra em jogo com ela, posicionando-se frente a ela.

No T. 01, as palavras do professor universitário ecoam nas palavras da professora-pde 1, primeiramente, em sentido de consonância: "nós temos um problema de sociedade sério". A docente demonstra concordar com o formador em relação à crítica que ele teceu à sociedade brasileira, especialmente em relação à corrupção, questão abordada pelo formador imediatamente antes do pronunciamento da professora.

Já na sequência, no mesmo turno, outras vozes e outros discursos evidenciam um posicionamento divergente da professora-pde 1: (T.01) "Mas isso está instaurado já... a gente não vai (se mover) contra isso". Ao utilizar o conector *mas*, a docente sinaliza uma orientação enunciativa que caminha para uma direção diferente do anteriormente dito; o que, naquele caso, era de concordância com a palavra do professor universitário. A palavra alheia começa agora a ser refutada pela enunciadora que rejeita o que entende ser a proposta de seu interlocutor: refletir sobre algo que a ela parece instransponível: a corrupção. Nessa mesma orientação, ao dizer que "a gente não vai (se mover) contra isso" a professora-pde1 acena para os limites da profissão docente, afinal, não cabe a este profissional resolver a questão histórica da corrupção. Nesse movimento dialógico, instaura-se o embate discursivo entre os dois enunciadores: de um lado, o professor universitário propondo um caminho reflexivo que passa por questões histórico-sociais mais abrangentes (no sentido de se referirem ao contexto social macro), do outro, a professora da educação básica oferecendo resistência a seguir esse caminho.

Essa resistência traz ressonâncias, além do mais, do próprio discurso presente nos documentos que orientam o PDE. O *Documento Síntese* do programa (documento que contém os objetivos, as premissas e esclarecimentos gerais sobre o programa) assume como um de seus pressupostos a "organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de educação básica" (PARANÁ, 2013, s/p). O documento inclusive critica as iniciativas de formação continuada que desconsideram "as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas" (*op. cit.*) e enaltece os fundamentos relativos à formação continuada referidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), no que concerne à associação entre teorias e práticas. Ou seja, a resistência da

professora parece refletir um embate, até mesmo, entre os pressupostos do programa e o que se faz efetivamente no seu desenvolvimento.

Em segmentos seguintes (T. 14 e 15), a professora reivindica outro posicionamento. Ao dizer (T.01) "agora é se pensar numa escola para uma sociedade que EXISTE" e (T.14) "não adianta eu ficar aqui sentada reclamando, sem pensar numa solução para o que está acontecendo" ela marca sua posição enunciativa como a de alguém que está ali para refletir, não sobre o que o professor universitário propõe, mas sobre outras questões. Reivindica, assim, a discussão de questões mais direta e claramente relacionadas às especificidades da escola atual, dentro da sociedade que existe, seja ela como for. Propõe que se pense a escola a partir de parâmetros reais e não ideais, sinalizandouma vontade discursiva de que as discussões se desloquem da sociedade para a escola. A professora se mostra, desse modo, alguém que está, sim, com disposição para as lutas e as mudanças, mas não pelo caminho que o professor universitário propõe.

O professor universitário, por sua vez, na passagem T.02, ignora essas ressonâncias: "você não muda a escola, tem que mudar a sociedade". A negociação de sentidos entre os enunciadores, neste ponto, tende a reforçar o caminho argumentativo previamente escolhido pelo docente universitário. Embora ele conceda os turnos à professora-pde 1 e se disponha a ouvi-la (T. 06, 13 e 15), tanto essa assertiva, quanto o reforço que faz ao seu ponto de vista, referenciando outros autores (T. 11 "Platão é atual... Aristóteles é atual"), atuam como discurso de autoridade. Desse modo, apesar de estarem em embate discursivo, os turnos do professor não demonstram abertura de sua palavra aos apelos da professora-pde 1 (T. 14 "eu acho que a gente tem que tentar resolver").

Nesse sentido, não há negociação entre a verdade apresentada pelo professor universitário e a solicitação da professora-pde 1 de que se discuta a escola e não a sociedade. Mantêm-se, assim, as duas palavras

imobilizadas, cada qual na sua posição: de um lado, a professora da educação básica buscando por respostas para o *aqui e agora*, e o professor universitário do outro, defendendo um caminho de reflexão mais longo, o qual passa pela sociedade antes de chegar ao espaço escolar. A palavra do professor universitário, desse modo, não se mostra aberta ao entrelaçamento com a da professora da educação básica.

A postura que observamos na cena acima – a qual se repetiu em muitos momentos do programa – caracteriza o tipo de resposta que é dada à solicitação de reflexão sobre a escola feita pelos professores da educação básica. O docente universitário limita-se à indicação de leitura de um autor, neste caso umautor francês (T. 02) e não há apontamentos sobre as questões abordadas na obra ou mesmo à pertinência entre essa sugestão e a solicitação da professora-pde. Não há, assim, indicações de possíveis respostas às questões feitas pela professora. Se Arièspode trazer-lhe alguma resposta, ela terá de descobrir sozinha.A consequência desse modo de uso da palavra na formação de professores é que a tarefa de tecer inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as demandas da escola fica a cargo exclusivo do professor da educação básica.

De forma bastante diferente, na outra cena a seguir, há indícios de uma postura mais aberta da professora universitária Melissa. A aula da qual extraí os excertos abaixo aconteceu no final do mês de agosto de 2013. Estavam presentes, assim como na cena anterior, aproximadamente 35 professores-pde. Entretanto, neste caso, por se tratar do *Curso III: Específico*, apenas professores de língua portuguesa participavam.

O recorte mostra o momento em que a professora universitária e um professor-pde discutem acerca de encaminhamentos teórico-didáticos sobre o trabalho com a interpretação de textos em sala de aula

e os diferentes sentidos que podem ser produzidos a partir da leitura de textos.

T. 20. Profa. univ.: ((pega um livro de sua mesa)) aqui... eu estou na trezentos e sessenta e seis... é:::... um sentido... é::: na trezentos e sessenta e seis... 'um sentido só revela as suas profundidades... encontrando-se e contactando... com outro... com o sentido do outro...' ((lendo)) então tem o sentido de um e o sentido do outro... 'entre eles começa uma espécie de DIÁLOGO... que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas... COLOCAMOS para a cultura... do OUtro... novas questões que ela mesma não se colocava...'((lendo)) que é o caso que eu estudei, do haikai... 'nela procuramos resposta a essas questões... e a cultura do outro nos responde... revelando-se nos seus novos aspectos... NOVAS PROFUNDIDADES do sentido' ((lendo))... né? 'nesse encontro dialógico de duas culturas... elas NÃO se fundem... NEM se CONFUNDEM... cada uma mantém a sua unidade, e a sua INtegridade... ABERTA... mas elas... se enriquecem... mutuamente'... tá?... ((recoloca o livro na mesa)) então... não há... como não aproveitar... o texto do aluno... ou que o aluno diz... é estar aberto para esse APROVEITAMENTO... elas...elas são recíprocas...né?

T. 21. Prof. PDE 2.: E se/

T. 22. Profa. univ.: [é obvio que...] que tem que se pensar que existe uma tensão... que existe um conflito... que não é NADA simétrico... diálogo não é... "oi, tudo bem, oi tudo bem"... não é simétrico...tá? é sempre assimétrico... é sempre arena... ma::s... nós temos isso dentro do trabalho com... a sala de aula...

T. 23. Prof. PDE 2.: uma boa tática seria... ver o novo sentido sem dar pista da anterior ... depois mostrar... a anterior...

T. 24. Profa. univ.: mas talvez conhecimento prévio seja importante para ele construir esses novos sentidos (+) porque às vezes ele fica... ele...ele...vai ficar só no senso comum... e aí não chega a ter essa profundidade...

T. 25. Prof. PDE 2.: E se... e se... a gente deixasse ele ver o senso comum... analisar o senso comum...

T. 26. Profa. univ.: primeiramente o senso comum?

T. 27. Prof. PDE 2.: é.. e depois/

T. 28. Profa. univ.: [SIM]... é uma estratégia... tá? que é o que a gente utiliza... primeiro eu (articulo) tudo o que eu sei sobre isso... e agora... o que eu não sei... o que eu vou descobrir... esses novos sentidos...

T. 29. Prof. PDE 2.: deixar... deixar... fluir o senso comum?

T. 30. Profa. univ.: PO:::sso deixar fluir o senso comum... mas eu não posso esquecer que eu não posso ficar só nisso/

T. 31. Prof. PDE 2.: [Ah sim!]

De forma semelhante à cena anterior, nesse excerto, a participação do professor da educação básica se caracteriza quase que exclusivamente pela busca de intersecções entre a palavra do professor universitário e as vozes que ecoam da escola. Nesse sentido, as perguntas que parecem orientar as questões do professor da educação básica são: *O que eu faço com tudo isso em sala de aula? Como isso pode me servir para o ensino?*

Assim, o primeiro aspecto que pode ser observado da fala do professor-pde 2 é que as demandas da sala de aula parecem ser sua maior preocupação. Praticamente todas as suas intervenções caracterizam-se pela orientação pragmática. Elas se orientam no sentido *do que fazer* e *como fazer* em sala de aula. O mesmo ocorre na cena anteriormente analisada, quando a professora-pde 1 indaga sobre a *maneira* como as questões problemáticas podem ser resolvidas.

Em suas colocações, o professor-pde 2 realiza o confronto entre as palavras alheias (da professora universitária) e as suas palavras e evidencia, nesse embate, o caráter ativo responsivo de sua compreensão

acerca do que está sendo tratado em sala: (T. 23)"uma boa tática seria... ver o novo sentido sem dar pista da anterior ... depois mostrar... a anterior", (T. 25) "E se... e se... a gente deixasse ele ver o senso comum... analisar o senso comum", "deixar... deixar... fluir o senso comum?". Desse modo, ele não recebe passivamente o que a professora universitária diz, ele reelabora suas palavras, tendo em vista seus propósitos.

Ao assim proceder, o professor-pde 2 também provoca movimentos na palavra da professora universitária. Sua palavra, internamente persuasiva, exige da docente o trabalho de, juntos, pensarem na correlação entre a teoria que ela apresenta sobre a linguagem – bastante abrangente e não pensada para aplicação em sala de aula - e a prática de ensino de língua portuguesa.

A professora universitária, por sua vez, não se exime deste embate. Em quase todos os seus turnos (T. 22, 24, 28 e 30) ela aponta caminhos que podem ser tomados no exercício da docência tendo como base a fundamentação teórica por ela eleita. A professora oferece réplicas ao professor para que sua palavra também participe do mesmo movimento: (T. 24) "mas talvez conhecimento prévio seja importante para ele construir esses novos sentidos (+) porque às vezes ele fica... ele...ele...vai ficar só no senso comum... e aí não chega a ter essa profundidade", (T. 30) "mas eu não posso esquecer que eu não posso ficar só nisso". Essas réplicas se caracterizam por não serem rígidas, nem fechadas em si mesmas. Elas abrem espaço para o entrelaçamento com as palavras do outro: criam o terreno propício para a construção da palavra internamente persuasiva. Aliás, o próprio fato de se dispor a discutir questões relativas à prática escolar, já demonstra uma dada abertura da palavra da professora universitária.

Diferente do que aconteceu na primeira cena analisada, aqui a tarefa de tecer inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as demandas da escola não ficam a cargo exclusivo do professor da

educação básica. Essa postura com mais espaço para o internamente persuasivo, como vimos em Bakhtin (1988 [1975]), é mais propícia para a apropriação do conhecimento, bem como favorece o processo de transformação da consciência individual.

5. Apontamentos finais

No caminho para as análises aqui expostas, propus examinar os contornos da interação entre a universidade e a escola no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os resultados evidenciam, no seio do mesmo programa, diálogos distintos entre universidade e escola: um que favorece a manutenção da distância entre elas e outro que propicia a construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência, com base no conhecimento teórico-científico.

Entendo que no papel de formador, é preciso que o professor universitário abra as fronteiras de suas verdades e negocie os sentidos do seu discurso com os professores da educação básica, construindo conjuntamente direções que possibilitem estabelecer relações entre o discurso acadêmico científico e a prática escolar. Ao manter-se rígido em seu posicionamento, sem abri-lo para discussão, o professor universitário exclui todas as possibilidades de que o professor da educação básica se aproprie dos discursos que ele apresenta. Agindo assim, apenas contribui para que não haja movimentos de apropriação do conhecimento por parte dos professores.

A partir dos resultados aqui apresentados, mesmo que parciais, pode-se dizer que há caminhos possíveis para que a universidade contribua para a construção de conhecimentos que atendam a demandas específicas da escola, desde que esteja aberta não apenas ao contato com os professores via cursos de formação, mas, sobretudo, que considere as vozes e as necessidades trazidas por eles a esses cursos.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

Bakhtin, M. M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988[1975].

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª ed. Hucitec: São Paulo, 2004[1929].

BORTONI-RICARDO, S. M. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica**. I Seminário Internacional de Linguística e Língua Portuguesa – UFG – set. 1995.

CHIZZOTTI, A**. Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. **La investigación de la enseñanza**. Merlin C. Wittrock II Metodos Cualitativos y de observación, MEC. 1989.

_____. Qualitative Methods. (Tradução de Stella Maris Bortoni) In **Research teaching and Leaning**. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.).**Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília**: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. Apresentação. In KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e Formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN & CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. Lei Complementar no 130, de 14 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, no 8262, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – Documento Síntese**, 2013. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf> Acesso em fev. 2013.

VALSECHI, M. C. **Desenrolando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas-SP, 2009.

TEZZA, C. Sobre O autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 231-256.

VALSECHI, M. C. **Desenrolando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas-SP, 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FATOR DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Aline Gabriele Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da inserção da formação continuada no ideário e no cotidiano dos trabalhadores, cada vez mais frequente nos dias atuais. Para tanto são discutidos conceitos como os de tempo de trabalho e tempo livre/de não trabalho, bem como de intensificação do trabalho; com base em pesquisa de 2012, realizada com gestores participantes do Curso de Especialização em Gestão escolar, parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, na qual foram analisados os tempos e espaços desses sujeitos em formação continuada através da educação a distância. Pôde-se constatar que a realização da formação continuada se concentrou quase completamente no tempo livre/de não trabalho dos gestores participantes, sendo realizada em seus domicílios, durante as noites e finais de semana e caracterizando-se, portanto, como um fator de intensificação através do prolongamento da jornada de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada; intensificação do trabalho; tempo de trabalho/tempo livre.

CONTINUING EDUCATION AS AN INTENSIFYING FACTOR OF WORK

Abstract

This paper proposes a reflection on the insertion of continuing education in ideology and daily life of workers, increasingly common nowadays. For this are discussed concepts such as work time and free time/not work as well as the intensification of labor. Based on 2012 survey, conducted with school managers participating in the Specialization Course in School Management, part of the National School Program Managers of Basic Education, in which were analyzed the time and space of these students of continuing education through distance education. It was noted that the fulfillment of continuing education focused almost entirely on the participants' free time/not work, being held at their homes during evenings and weekends, and therefore characterized as a factor of intensification of labor through longer working hours.

Keywords: Continuing education; intensification of labor; work time/free time.

Introdução

Apesar de ter se tornado cada vez mais recorrente no discurso e nos estudos educacionais, o conceito de formação continuada não está bem definido. De acordo com Gatti (2008), as utilizações do conceito se dividem, em sua maioria, em dois grupos: o primeiro refere-se ao termo para tratar exclusivamente de cursos formais, realizados após a graduação e a inserção no mercado de trabalho; já o segundo grupo amplia e generaliza sua utilização, relacionando o termo a qualquer experiência ou atividade que possa contribuir para o desempenho profissional, dentro ou fora do local de trabalho. Entretanto, a autora argumenta que, mais importante do que definir um conceito fechado, é constatar que tais atividades vêm crescendo rapidamente pelo Brasil (em especial nas regiões Sul e Sudeste), nem sempre acompanhadas do credenciamento e reconhecimento que seriam necessários. Importante também é perceber que essa multiplicação não acontece sem motivo, vem em resposta às constantes mudanças nas quais a sociedade atual está inserida.

As mudanças que tomaram forma na educação no Brasil nas últimas décadas são reflexo de mudanças mais profundas, de dimensão global, resultado de mais uma transformação na forma de organização capitalista, que passou do regime de acumulação taylorista/fordista para o que Harvey (2012) chama de regime de acumulação flexível, também conhecido como toyotismo.

Segundo o autor, o regime de acumulação flexível se desenvolve como que em completa oposição ao regime de produção taylorista/fordista, famoso por sua rigidez e controle e pelas sucessivas crises de superacumulação. O novo regime se caracteriza pela flexibilidade não só na produção que, seguindo "*just in time*[1]" a demanda do mercado evita o problema da superacumulação; mas

1 [1]Na hora exata.

também dos padrões de consumo, do mercado e da organização dos processos de trabalho. Esse movimento cria uma sociedade onde interesses, gostos e necessidades mudam com uma frequência diária, refletindo uma indústria acompanhada por maciças inovações tecnológicas, onde mais do que nunca "o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva" (HARVEY, 2012, p. 151).

Em consequência, substitui-se (muitas vezes literalmente) o trabalhador especializado numa única e repetitiva tarefa, por um trabalhador multifuncional, capaz de operar mais de uma máquina ao mesmo tempo e em interminável processo de aperfeiçoamento para lidar com as constantes transformações tecnológicas.

Segundo Antunes (2009), para alguns autores essas mudanças significam uma melhoria nos processos de trabalho, por possibilitar ao trabalhador melhor qualificação e, através da maior participação no todo do processo produtivo e do desenvolvimento da polivalência, uma possível superação das contradições básicas do capitalismo conhecidas pela alienação do trabalho, também chamada pelo autor de "estranhamento". Ele, porém, explica que o regime de acumulação flexível gera, ao contrário, um processo de intensificação do trabalho e da crescente utilização de trabalho chamado precarizado (terceirizado, subcontratado, de tempo parcial, etc.).

Em concordância, Harvey (2012) discute que o por ele chamado trabalho flexível, apesar de algumas vezes ser mutuamente benéfico, em sua maioria não pode absolutamente ser considerado positivo quando diminui os níveis salariais, os direitos trabalhistas e a segurança no emprego. Além disso, o enfraquecimento do poder sindical que tomou forma ainda no período do taylorismo/fordismo, acrescido do aumento do desemprego estrutural que parece ser implicação do novo regime de produção, fazem com que, apesar da necessidade rápida e constante de

destruição e reconstrução de habilidades do trabalhador, ele permaneça com ganhos modestos ou até mesmo inexistentes de salários.

Nesse contexto é que se torna fundamental o desenvolvimento de novas competências, valores e habilidades para lidar com as mudanças na sociedade; a formação passou a ser vista como um processo de adaptação constante às mudanças nos conhecimentos e tecnologias.

Seguindo a mesma linha, Kenski (1998) discute que as novas demandas de produção industrial, em função do constante avanço tecnológico provocaram uma mudança profunda na noção de formação que se tinha tradicionalmente, quando se tinha um tempo determinado de "ir à escola" depois do qual a pessoa podia se considerar formada e, a partir daí, iniciar-se em alguma profissão. Em nossa sociedade

> [...] as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de se considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado (KENSKI, 1998, p. 60).

Porém, é importante ressaltar a forma como esse ideário de formação continuada vem se fortalecendo na cultura atual. Relacionada a conceitos como o de empregabilidade (ALBERTO, 2005) ou competência (ROSENFIELD; NARDI, 2006), essas novas configurações atribuem ao próprio trabalhador a responsabilidade pela adaptação às novidades, por sua remuneração e até mesmo pela manutenção de seu posto de trabalho; assim como recai sobre ele também a culpa quando não consegue se adaptar às novidades, não alcança a remuneração desejada ou não consegue manter seu posto de trabalho.

Segundo Fidalgo e Aranha (2010), isso incita um clima de competição e individualização, no qual o trabalhador é convencido de que suas competências individuais é que legitimam suas condições de trabalho e salariais. Isso segundo a autora vem provocando uma

reestruturação educacional, um aumento inédito da procura por formação inicial e continuada.

Dessa forma, apesar da indiscutível necessidade de formação continuada do trabalhador, atualmente, é necessário refletir sobre a forma como esta tem se inserido em sua vida, e quais são suas implicações no campo laboral e pessoal.

Tempo de trabalho e tempo livre

Segundo Dal Rosso (2011, p. 307) o conceito de Tempo de Trabalho pode ser compreendido através de, pelo menos, três dimensões: *Duração*, ou seja, o tempo compreendido entre o início e o término do trabalho, mais conhecido como jornada; *Distribuição*, que representa quando esse trabalho é executado, a "estabilidade ou flexibilidade dos horários, o trabalho em turnos, a compensação de horas, os contratos com duração anual e distribuição flexível e a idade para início e fim da vida ativa são aspectos relevantes da distribuição"; por fim, a *Dimensão* da intensidade, que corresponderia ao esforço empregado na realização da tarefa, seja ele físico, intelectual ou emocional. Dessa forma, o autor demonstra que a ideia de tempo de trabalho se opõe à de tempo de não-trabalho, que representaria o tempo localizado fora da jornada de trabalho, como os tempos de descanso, lazer e atividades criativas.

Entretanto, é importante frisar que o fato de ser o tempo de não-trabalho localizado fora do tempo oficial de trabalho, isso não significa que um esteja desvinculado do outro, já que, como bem ressalta o autor, essa separação entre os dois se torna cada vez mais tênue em nossa sociedade atual.

Por fim, Dal Rosso (2011) argumenta que tempo de não-trabalho se diferencia da noção de tempo livre, sendo que o segundo se estenderia para além da definição de tempo de não-trabalho (que também pode incluir o tempo de desemprego), alcançando uma

dimensão de tempo regido pela lei da liberdade, que representaria o objetivo da luta dos trabalhadores.

Já Antunes (2009), apesar de não adotar a diferenciação dos termos e optar pelo uso do conceito "Tempo Livre" para designar, inclusive, o tempo que o trabalhador ganha com a redução da jornada de trabalho, deixa clara sua opinião ao utilizar o termo entre aspas para polemizar as repercussões do mundo do trabalho sobre a vida do trabalhador fora do trabalho, argumentando que na sociedade contemporânea o capital domina a vida do trabalhador por inteiro, levando-o a gastar seu "tempo livre" no consumo em shoppings e turismo; utilizando-o também, para adquirir a tão divulgada empregabilidade.

Essa lógica que tanto se expandiu nos dias atuais, é sentida também pelo educador que busca na formação continuada melhorias salariais, e em suas condições de trabalho, tão precarizadas; algo que pôde ser visto em pesquisa realizada no ano de 2012, em que foram aplicados questionários em 260 egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar, ofertado pela UFMG como parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), bem como em entrevistas realizadas com 15 deles.

A pesquisa buscou analisar os tempos e espaços utilizados por esses sujeitos para a realização da formação continuada em gestão. Nos questionários aplicados e entrevistas realizadas foram respondidas questões que possibilitaram desvelar a rotina de formação dos participantes do curso (frequência de dias e horários utilizados na realização das tarefas do curso); desafios e facilidades da educação a distância; carga horária de trabalho na escola; como percebiam a gestão escolar, entre outras. Assim, foi possível perceber a forma como, discretamente, a formação continuada torna-se um mecanismo de intensificação do trabalho, invadindo os tempos e espaços de descanso e

lazer dos gestores/professores participantes, direta e indiretamente (PEREIRA; FIDALGO, 2013).

Na referida pesquisa, pôde-se constatar as nuances nos tempos e espaços dos gestores participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, que variam a depender da posse ou não do computador e da internet em casa; da pouca ou muita habilidade para lidar com o computador; da carga horária de trabalho; e do fato de serem homens ou mulheres.

Entretanto, é importante lembrar, que a despeito dessas diferenças e influências, quando analisados os dados gerais das respostas dos egressos do curso, fica claro que sua grande maioria (81%) raramente ou nunca realizava as atividades do curso de segunda a sexta-feira durante o dia, dividindo seu tempo entre as noites e os finais de semana; além disso, 96% deles realizavam as atividades do curso sempre ou frequentemente em casa, uma média de 9,5% apresentada para as mesmas opções nos demais locais.

Dessa maneira, tornam-se fundamentais as perguntas: Onde se inseriu a formação continuada na vida e no cotidiano desses gestores? Em seus tempos de trabalho ou em seu tempo de não-trabalho/"livre"? E o que representa um curso de especialização na vida de um trabalhador, trabalho ou não-trabalho?

Intensificação do trabalho e formação continuada

Como dito por Marx (1980), apesar de ser a jornada de trabalho uma grandeza variante, um campo de batalha constante entre patrão e empregado, o capitalista busca sempre prolongá-la ao máximo chegando, se possível, a transformar um dia de trabalho em dois. Quando as lutas dos trabalhadores alcançaram a redução da jornada de trabalho, o capital passou a investir no desenvolvimento da maquinaria, de maneira a capacitar o trabalhador a produzir mais num menor espaço

de tempo. Já naquela época, o autor frisa que esse mecanismo impõe ao trabalhador o aumento da tensão, o preenchimento mais denso da jornada e um grau maior de condensação do trabalho possível pela redução de sua duração. Portanto, apesar de diminuído o tempo oficial de trabalho diário, esse novo mecanismo de condensação do trabalho representa sua compensação através uma maior quantidade de trabalho concentrada em menor quantidade de tempo.

O autor, em sua obra, focaliza principalmente o trabalho material, que era a maioria quase absoluta em seu tempo. Mas isso não significa que esses mecanismos de condensação do trabalho se restrinjam especificamente à classe que produz mais valia.

Nesse ponto, Dal Rosso (2008) lembra que os tempos mudaram. Com o desenvolvimento tecnológico e de equipamentos de comunicação e armazenamento de informações, vem se ampliando cada vez mais o trabalho imaterial, concentrado principalmente no setor de serviços, mas presente mesmo entre os trabalhadores do setor industrial. Por isso, o autor ressalta que seria errôneo considerar que tal condensação do trabalho – chamada por Marx (1980) e também por ele, de intensificação – se restrinja ao trabalho industrial, já que os setores de trabalho imaterial, apesar de não se adequarem à noção de "tempo de trabalho socialmente necessário",

> [...] situam-se entre aqueles que mais concentram capitais e, consequentemente, em que as formas de competição por resultados, por produtividade, por eficiência, adquirem contornos mais ferozes, tal como o caso de finanças, telefonia, comunicações, pesquisas, importações e exportações, não seria nada improvável pensar na hipótese de que o trabalho nesses setores pode estar sofrendo uma pressão ímpar por intensificação (DAL ROSSO, 2008, p. 34).

A pesquisa realizada por Dal Rosso (2008) deixou claro que os indicadores de intensificação estão presentes – em diferentes graus – em todos os setores do trabalho contemporâneo, incluindo o de serviços públicos. Eles aparecem sob a forma de alongamento das jornadas, acúmulo de atividades, polivalência, ritmo e velocidade, e gestão por

resultados (sejam eles de ordem quantitativa, no trabalho material; ou qualitativa, no trabalho imaterial).

Segundo o autor, os processos de intensificação tomam forma e se acumulam a cada vez que uma nova organização do trabalho se estabelece. Isso acontece sempre que as reivindicações e a crise põem fim a uma organização anterior, e uma nova estratégia que consiga, ao mesmo tempo, atender às reivindicações dos trabalhadores e aumentar o grau de intensidade do trabalho, se torna hegemônica; assim como foi com o toyotismo e sua forma de organização que já extrapolou há tempos o espaço das fábricas para influenciar a forma de trabalho nos mais variados setores.

Sempre que uma nova mudança na organização do trabalho acontece, geralmente com o acréscimo de mudanças tecnológicas, é necessário haver também uma mudança nas qualificações e conhecimentos dos trabalhadores, de maneira a adaptá-los à nova organização e às novas tecnologias (DAL ROSSO, 2008).

Quando pensamos no trabalho do gestor escolar ao longo das décadas, é inevitável perceber as novas configurações em seu trabalho e a presença de fatores de intensificação como o alongamento da jornada, o acúmulo de atividades e a gestão por resultados (PEREIRA; FIDALGO, 2013). E foi justamente para atender às demandas provocadas por tais configurações que o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi desenvolvido para formar, em serviço, os gestores das escolas públicas brasileiras.

A formação, fornecida pelo governo federal e incentivada pelas secretarias estaduais e municipais de educação; as leituras e atividades do curso, que tratavam da realidade da escola e do papel do gestor frente às diversas demandas de seu trabalho na atualidade; o fato de estarem esses gestores, enquanto realizando as leituras e atividades do curso, pensando na escola onde trabalhavam e se qualificando para

melhor exercer seu trabalho nela deixam clara a resposta às questões propostas acima.

Apesar de se inserir nos tempos dos gestores quando estes deixavam a escola após cumprir sua carga horária diária de trabalho, o curso poderia ser classificado também como um tempo de trabalho, se inserindo, portanto, como mais um instrumento de intensificação do trabalho do gestor, como fator de alongamento de sua jornada de trabalho.

Considerando a mediana de 10 horas semanais gastas com a realização do curso pelos sujeitos pesquisados, e a duração mínima de um ano de formação, chegar-se-ia a um total de 520 horas da expansão do tempo de trabalho desses gestores no ano da realização do curso; um total de 22 dias inteiros gastos ininterruptamente apenas com a realização do curso, ou de 65 dias a mais de trabalho naquele ano, se for considerada a jornada média de 8 horas.

Assim, é importante informar que 84% dos respondentes ao questionário afirmaram que o curso não atrapalhou seu trabalho na escola, e que nenhum deles considerou que a formação teria atrapalhado muito ou totalmente seu trabalho. Entretanto, quando responderam à questão relativa à sua rotina pessoal, foi possível perceber um aumento considerável das respostas indicando que a realização do curso teve consequências maiores sobre a vida pessoal dos gestores do que sobre seu trabalho (60% dos respondentes afirmou que o curso atrapalhou, em alguma medida, sua rotina pessoal).

Apesar disso, é interessante perceber que, apesar de realizarem as atividades do curso em suas residências, no tempo que seria utilizado para seu descanso e lazer, 40% dos respondentes ainda assim não considerou que o curso atrapalhou sua rotina pessoal.

A explicação para o fato pôde ser encontrada nos relatos dados pelos sujeitos entrevistados, quando expunham o orgulho de terem a possibilidade de realizar um curso de especialização pela UFMG, bem

como, em alguns deles, o prazer constante nos estudos. Relatos assim foram também encontrados na pesquisa de Gatti (2008), na qual a autora discute os programas públicos de formação de professores a distância e evidencia que tais iniciativas são muito valorizadas pelos profissionais da educação por motivos como a oferta gratuita, o material disponibilizado, os tutores, o contato com professores especialistas de grandes universidades e as oportunidades de troca com os pares; sendo que poucos participantes avaliaram os diversos programas estudados como muito ou totalmente negativos.

Outra hipótese nos é dada por Dal Rosso (2008, p. 198), quando argumenta que qualquer tipo de trabalho envolve, simultaneamente, a energia física, intelectual, emocional e relacional do trabalhador, sendo que, a depender do setor em que o trabalhador esteja inserido, ele irá utilizar predominantemente um desses componentes. No caso específico da educação e dos demais trabalhos ligados ao cuidado – que abarcam também a saúde, o tratamento de drogados e os setores de atendimento ao público como um todo – requerem altíssimas doses de envolvimento emocional, o que geralmente provoca uma carga de intensificação para dar conta da tarefa que muitas vezes não é considerada.

No caso do público pesquisado, foi possível perceber seu profundo envolvimento emocional com as escolas onde trabalham, bem como o sentimento de responsabilização que têm por elas. Em relatos vistos de participantes que viam a escola como sua própria casa; ou que iam às lágrimas pelo fato de sua escola não estar bem classificada na avaliação externa; ao receberem telefonemas pessoais, em casa nos finais de semana, para resolver problemas referentes à escola; na felicidade de relatar a melhoria nas condições da escola, etc (PEREIRA; FIDALGO, 2013). Foram infindáveis os relatos que mostraram o quanto esses gestores muitas vezes se confundem e já não conseguem ver onde termina seu trabalho como educadores e onde começa sua vida

pessoal. Já estão tão acostumados em ter seu tempo "livre"/não-trabalho invadidos por seu trabalho na escola, que veem suas responsabilidades na escola como parte de sua rotina pessoal e, portanto, com o curso não seria diferente.

Além disso, é preciso lembrar que estamos presenciando o estabelecimento de uma ideologia que vai muito além dos setores de cuidado, e que se apresenta como essa sensação tida pelo trabalhador de que a formação continuada é sua responsabilidade e que, portanto, ele deve dispender sozinho dos custos e do tempo para a realização de tal preparação para o trabalho, como se fosse ele o único beneficiado por ela.

Ambos os sentimentos puderam ser vistos nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, ao falarem da formação no curso quase que com medo de reclamarem dela, tentando amenizar as dificuldades encontradas através dos bons resultados alcançados na escola ou da sensação de estarem mais bem qualificados. Outro indício desse movimento ficou claro na naturalização com que esses profissionais tratavam todos os sacrifícios realizados em função da realização do curso (perda de eventos sociais, poucas horas de sono, reclamações dos familiares por sua ausência, etc.); e pôde se manifestar também em relação aos colegas de trabalho, na forma crítica como falavam daqueles que não se dispunham aos mesmos sacrifícios e optavam por não realizarem as formações; e no entendimento da formação como algo pessoal, sem relação com o trabalho ou o ambiente escolar.

Sendo assim, o envolvimento emocional característico da profissão, junto a essa culpabilização do trabalhador, atingem contornos cada vez maiores e os põem mais perto de aumentarem os sacrifícios já feitos do que de reivindicarem melhores condições de trabalho e formação.

A situação torna-se ainda mais cruel nos novos desenhos das formações dos trabalhadores da educação utilizando a modalidade de Educação a Distância, já que esta possibilita um mascaramento maior das condições de formação, pois não existe uma carga horária diária pré-definida e, como ela se dá no ambiente doméstico, fica oculta e nebulosa muitas vezes para os próprios sujeitos.

Neste sentido, Branco (2008) – que encontrou em sua pesquisa infindáveis relatos de professores que alegavam a falta de tempo como principal fator dificultador para a realização da formação – argumenta que, apesar de a EaD (Educação a Distância) ter respaldo legal em sua utilização para formação de professores em serviço, é fundamental que sejam garantidas a eles também as condições históricas para a realização de suas formações, a saber, condições materiais e de tempo para a realização dos estudos.

Segundo Aguiar (2011, p. 77) a importância de se garantir condições objetivas para que os participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar pudessem realizar a formação é enfatizada em sua própria proposta pedagógica; levando-se em consideração as demandas de leituras, atividades e até mesmo trabalhos em grupo, a disponibilidade de tempo para dedicação ao curso é essencial. Porém, o autor argumenta que, entre os fatores que interferiram diretamente na implementação do curso, está a insuficiência do tempo disponível aos gestores para dedicação ao curso, já que "na maior parte das vezes, as secretarias de educação não os liberavam para realização dos estudos".

O artigo 67º da LDB, que trata da valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II a asseguração do "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com *licenciamento periódico remunerado* para esse fim" (BRASIL, 1996, grifos nossos), porém esse permanece restrito ao texto da legislação para muitos dos profissionais da educação, incluindo grande parte dos gestores pesquisados, aliás,

assim como as garantias dos demais incisos (PEREIRA; FIDALGO, 2013).

Entre os registros realizados ao longo da pesquisa, entre questionários e entrevistas, apenas um participante disse ter tido tempo disponibilizado, em sua carga horária de trabalho, para a realização do curso, além do aparato material básico para a realização do mesmo que, segundo o egresso, foi o fator determinante para que conseguisse finalizar o curso com sucesso.

Unem-se a isso a falta de progressão na carreira, de ajuda de custo para a participação nos encontros presenciais, a falta de condições materiais para a realização da formação continuada, e mais uma vez o "profissional" da educação – que não coincidentemente é majoritariamente composto por mulheres – leva trabalho para casa sem qualquer reconhecimento financeiro ou social, pelo simples amor à educação.

Considerações finais

É indiscutível a importância da formação continuada em função do constante avanço científico e tecnológico; sobretudo na educação, responsável por formar aqueles que irão lidar com tais avanços.

Entretanto, considerando o aumento vertiginoso das ofertas e demanda por formação continuada entre os profissionais da educação, várias delas inclusive fornecidas pelo poder público, torna-se cada vez mais necessário pensarmos para além da necessidade da formação, considerando também a forma como esta vem sendo realizada e se inserindo na vida do educador.

Foi percebido que a formação continuada acontece muitas vezes exclusivamente no "tempo livre" desse trabalhador, invadindo sua casa, seu descanso e lazer com as mudanças, demandas e problemas de seu ambiente de trabalho; forçando-o a criar estratégias educacionais

enquanto cria seus filhos, a encontrar soluções de gestão enquanto tenta dormir. Pois caso não o faça, não será digno de seu salário, de seu trabalho, e será culpado por seu próprio desemprego.

E mais uma vez as tecnologias são facilitadoras da exploração e intensificação do trabalho, quando permitem que a formação continuada – e com ela o trabalho em si – invadam os lares do trabalhador, suas noites, seus finais de semana e férias.

A possibilidade de realizar a formação "quando" e "onde" quiser, oferecida pela Educação a Distância, coincidentemente se encaixou perfeitamente nos tempos e espaços "livres" de 96% dos sujeitos pesquisados que realizaram o Curso de Especialização em Gestão Escolar, prolongando sua jornada de trabalho.

Apesar das facilidades proporcionadas pela educação a distância (expansão geográfica da oferta, flexibilidade, desnecessidade de deslocamento, etc.), o fato de possibilitar a realização da formação em suas casas, sem delimitação de carga horária diária, não diminui o esforço desprendido em leituras e atividades. Assim também como não impede a invasão do trabalho aos tempos livres/de não trabalho do educador, ao contrário, a torna ainda mais forte quando se faz em seu próprio local de descanso, dificultando ainda mais sua percepção dessa invasão; talvez até por já estarem eles tão habituados a ela.

Por fim, é importante frisar mais uma vez que não se objetivou, com o presente artigo, argumentar contra a formação continuada, ou questionar sua importância, que é fato inquestionável. Além disso, é necessário ressaltar mais uma vez que seu poder de alcance é multiplicado pelas ferramentas da educação a distância, tornando possível que as oportunidades de formação continuada não mais se restrinjam aos grandes centros, e possam alcançar também o interior, democratizando o acesso à formação. Entretanto, juntamente com a oferta e incentivo à formação continuada de professores e gestores, é preciso que haja um cuidado com suas implicações na vida desse

trabalhador já tão sofrido, e que a ele sejam dadas condições objetivas para a realização da formação sem o comprometimento de sua vida pessoal, sem que precise se sacrificar ainda mais por uma educação de qualidade.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 67-82, 2011.

ALBERTO, M. A. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de janeiro, v. 3, p. 295-330, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200004, acesso em 23/05/2014.

ANTUNES, R.**Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. v. 1. p.287.

BRANCO, J. C. S. **A educação a distância para o professor em serviço.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=156516, acesso em 23/05/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf, acesso em 23/05/2014.

DAL ROSSO, S. Tempo de trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. v. 1. 190p.

FIDALGO, N. L. R.; ARANHA, A. V. S. **A espetacularização do trabalho docente universitário:** dilemas entre produzir e viver e viver para produzir. 2010. 200 f., Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-858P3S, acesso em 23/05/2014.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf, acesso em 23/05/2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança social. 22ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf, acesso em 23/05/2014.

MARX, K. **O capital:** critica da economia politica. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1980.

PEREIRA, A. G.; FIDALGO, F. S. R. **Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância**. 2013. 164 f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9EFLRB, acesso em 23/05/2014.

ROSENFIELD, C.L.; NARDI, H.C. Competência. *In:* Cattani A.D., Holzmann L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre (RS): Editora UFRGS; 2006 p. 62-65.

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA DO SUL DO BRASIL

Neura Maria Weber Maron
Universidade Federal do Paraná

Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo

Neste artigo, analisamos o documento "Proposta de Curso de Especialização do PROEJA" da SETEC/MEC (BRASIL, 2006b), em especial no que se refere à organização de seu conteúdo programático. Fazemos uma análise comparativa entre as orientações contidas neste documento e os projetos pedagógicos dos Cursos de Especialização do PROEJA desenvolvidos nos três estados do sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental sobre uma modalidade específica de formação docente que integra o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Concluímos que apesar da formação de professores para a Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos ter recebido significativos investimentos do governo federal, não recebeu o equivalente acompanhamento da SETEC/MEC em seu desenvolvimento, revelando certa fragilidade das universidades na organização e oferta dessa formação continuada aos professores.

Palavras-chave: Formação docente; PROEJA; Projetos pedagógicos de curso de especialização.

THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF PROEJA'S SPECIALIZATION COURSE FROM SOUTHERN BRAZIL

Abstract

In this paper we analyze the SETEC/MEC document "PROEJA's Specialization Course Proposal" (BRASIL/2006b), especially in what concerns its programmatic content. It is a comparative analyzes between the orientation provided within this document and the pedagogical projects, which were developed in the three southern states of Brazil, from the PROEJA Specialization Course Proposal. This is a documental research about a teacher's education modality which is part of the National Programme that integrates Vocational Education with Basic Education for Adult and Young people. In conclusion, although teachers' education of Vocational Education and Education for Adult and Young people has received significant investments from the federal government, received no follow-up equivalent of Setec/MEC in its development, revealing certain fragility from the universities when it comes to organize and propose teachers' continued education program.

Keywords: Teacher education, PROEJA, Pedagogical projects of specialization course.

Introdução

A formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional e tecnológica (EPT) segue sendo um tema central no debate educacional, uma vez que persistem lacunas históricas a este respeito nas políticas educacionais brasileiras. A ausência de regulamentações específicas e a ocorrência de programas pontuais de formação docente, apresentados inicialmente como emergenciais, mas que, ao longo de décadas, desde o início dos anos de 1970, são reiterados com modificações tópicas, caracterizam as marcas da fragmentação e da precariedade.

A questão se torna ainda mais complexa nos dias atuais, dada a vigência de programas de expansão da educação profissional e tecnológica, dentre eles o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006a). Desde sua criação em 2006, as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, algumas delas em parceria com as Universidades Federais, se constituíram em Unidades-Polo[1] de formação nos estados atendendo ao desafio da Setec/MEC de ofertar cursos de especialização como uma das ações de formação docente que integrou o programa.

Esta realidade traz novos contornos quantitativos e, sobretudo, qualitativos, considerando-se a especificidade da formação de docentes para trabalhar com jovens e adultos trabalhadores na educação básica nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio.

Neste artigo, situamos e analisamos o documento "Proposta de Curso de Especialização do PROEJA" da SETEC/MEC (BRASIL, 2006b), em especial no que se refere à organização de seu conteúdo programático e as concepções do processo formativo desta modalidade de oferta de

[1] No sul do Brasil foram Unidades-Polo de formação, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR que ofertou o curso em sete *campi,* o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC que ofertou o curso em cinco *campi,* e o consórcio de Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET/RS-IFRS, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas e a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete) que ofertou o curso em sete cidades.

formação continuada aos professores e gestores das escolas públicas brasileiras. Em seguida fazemos uma análise comparativa entre as orientações contidas neste documento e os projetos pedagógicos dos cursos de especialização desenvolvidos nas três Unidades-Polo de formação docente do sul do Brasil.

Trata-se de uma pesquisa documental, a respeito de uma modalidade específica de formação docente que integra o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, fruto do levantamento de documentos publicados pelas IES em suas páginas eletrônicas, e alguns disponibilizados pelos coordenadores dos cursos de especialização, por solicitação, via correio eletrônico, à pesquisa.

O estudo da formação docente ao PROEJA é parte integrante de pesquisa mais ampla, se constitui em um dos temas/objetos de investigação do projeto de pesquisa interinstitucional (UTFPR/UFPR/UNIOESTE) liderado pela UTFPR "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná" do Edital PROEJA/CAPES/SETEC n.º 03/2006 (LIMA FILHO, 2007), e resultou na Tese de Doutorado "Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil" (MARON, 2013).

O curso de especialização do PROEJA proposto pela SETEC/MEC

O documento que apresenta a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA e que subsidia e orienta a implantação desse curso de pós-graduação *lato sensu* em todo o Brasil (BRASIL, 2006b) traça objetivos gerais e específicos voltados à formação de quadros de profissionais qualificados para atuar nesta modalidade de oferta educacional.

Embora neste documento esteja a afirmação de que esse processo de formação de docentes e gestores não ocorrerá de forma tão imediata, ao mesmo tempo se entende que os Cursos de Especialização do PROEJA são os desencadeadores de uma formação que objetiva a consolidação de um perfil profissional diferenciado.

Com a proposição do Curso de Especialização do PROEJA objetiva-se, portanto, a formação de especialistas docentes e gestores e, de ambos, espera-se que com essa formação ocorra a produção de novos conhecimentos teóricos e práticos que impulsionem a implementação da proposta do PROEJA. Em seu objetivo geral de curso define que pretende

> Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (BRASIL, 2006b, p. 5).

Por meio desta formação docente se pretende atingir três objetivos específicos que, embora se identifiquem entre si e até sejam complementares, são bastante distintos. O primeiro diz respeito especificamente ao perfil de egresso. Este programa de formação docente se propõe a formar especialistas da educação. Para isso o programa pretende desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA que, conforme anunciado no objetivo geral, devem possibilitar a formação de profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e com mais aporte de conhecimentos a docência no PROEJA.

O segundo objetivo desta formação é capacitar gestores para uma implantação democrática, participativa e socialmente responsável de projetos educacionais para o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA. Percebemos que neste objetivo o curso de especialização se apresenta como uma estratégia de indução da implantação do PROEJA. Já o terceiro objetivo apresenta a preocupação com a produção de novos conhecimentos numa nova área educacional advinda da integração destas duas modalidades de ensino.

Justifica-se esta proposição de curso pela necessidade de se consolidar uma política de formação continuada de docentes, pois existe uma

> escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o PROEJA, tais como a relação trabalho-educação; a gestão democrática participativa; os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão (BRASIL, 2006b, p. 8).

Em sua concepção de curso, apresenta três pressupostos (BRASIL, 2006a, p. 10). O primeiro pressuposto que fundamenta a concepção, se identifica com os objetivos do programa de formação docente, mas apresenta três perfis de egresso ou, se assim é possível compreender, um egresso com um perfil muito complexo e idealizado, sobretudo se considerarmos as peculiaridades oferecidas por um curso de especialização. O objetivo do programa é formar especialistas da educação com capacidades para atuar na elaboração de estratégias criativas para as atividades de ensino-aprendizagem. Segundo este pressuposto, o egresso poderá atuar no PROEJA como um docente-pesquisador; um gestor educacional de programas e projetos; e um formulador e executor de políticas públicas. Portanto, essa ampliação de perfil nos permite entender que o curso pretende formar um especialista que, independente de onde ele venha a atuar na estrutura de ensino, saberá atuar no sentido da implantação da política do PROEJA.

O segundo pressuposto fundamenta todas as ações do PROEJA e do EM integrado, ou seja, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, e que demanda uma metodologia que integre teoria e prática, na busca da realização da práxis pedagógica.

Em seguida, coerentemente, são retomados os princípios do Documento Base do PROEJA e reafirmados alguns desses princípios, dando sustentação filosófica e pedagógica à concepção de formação em nível de especialização, como a compreensão do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e a necessidade de se conhecer o público da EJA considerando as condições geracionais, de

gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2006a, p. 38).

A partir desses três pressupostos, de modo a permitir maior flexibilidade na organização das propostas dos cursos, o documento apresenta a organização dos conteúdos programáticos em cinco eixos curriculares que, por sua vez, trazem uma listagem de conteúdos básicos a serem desenvolvidos. Segundo Burnier e Cunha (2005),

> A estruturação curricular por eixos tem como meta possibilitar a flexibilização e a agilidade na atualização dos conteúdos e das práticas curriculares, ao mesmo tempo em que busca garantir uma unidade de conhecimento centrada no foco do curso, preservando seu aspecto acadêmico. […] Um "eixo de conteúdos e atividades" consiste na descrição dos conteúdos de uma grande área de conhecimento que o currículo visa abranger, constituindo-se na soma destas na macrounidade que a instituição oficializa como sendo o currículo do curso (BURNIER; CUNHA, 2005, p. 36).

Portanto, neste modelo, as macrounidades a partir das quais se pretende garantir que a unidade esteja centrada no foco do curso são: Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Gestão democrática e economia solidária; Políticas e legislação educacional; Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; e Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos, conforme quadro a seguir apresentado. O documento propõe ainda que em cada eixo do curso de especialização se construa uma síntese da discussão entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, dimensões que são indissociáveis na vida real, mantendo-se o foco do curso.

Quadro 1 – A proposta do curso de especialização do PROEJA da SETEC/MEC

EIXO CURRICULAR	CONTEÚDOS
Concepções e princípios da educação	Função social da educação, da escola, da educação básica e da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Sentidos e concepções históricas para a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, sistematizadas nos marcos legais nacionais e internacionais. O princípio

profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos	do desenvolvimento integral e harmônico da personalidade do educando. O princípio da importância socioeconômica da educação. O princípio da importância sociopolítica da educação. O princípio da importância sociocultural da educação. Pressupostos e princípios da pedagogia tradicional, da escola nova, do tecnicismo, do construtivismo, da pedagogia crítica sócio-histórica, do sociointeracionismo, entre outras tendências pedagógicas.
Gestão democrática e economia solidária	Relação entre gestão e qualidade da educação. Pressupostos e princípios da gestão democrática da educação. Gestão de programas e projetos educacionais. Projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática. Processos de construção de projetos político-pedagógicos. Gestão e organização de tempos e espaços escolares. Mecanismos de consulta e de controle social da educação. Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Avaliação institucional da educação e da escola. Pressupostos, princípios, métodos e diretrizes. Cooperativismo e economia solidária.
Políticas e legislação educacional	Produção histórica dos marcos políticos e legais das áreas envolvidas: Processos de luta e conquista social. Quadro político e legal da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada (qualificação profissional). Quadro político e legal da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. O marco da educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais nessas áreas, marco regulatório da educação escolar indígena, referenciais para a educação do campo, referenciais para a educação em direitos humanos, para a diversidade e inclusão social.
Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos	Diferenças entre teoria e fato curricular. Conceitos de currículo. Concepções de currículo como microexperiências centradas na vida escolar. Concepções de currículo como experiências macrossociais nas quais a vida escolar se insere e se produz. Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de currículo no cotidiano da prática pedagógica. Currículo: resultados e processos, realidades interativas e normas, projetos e realidades, exigências sociais e condições sociais. Produção curricular: emergência de currículos e resgate da realidade social e cultural dos educandos. Modelos disciplinares, modulares e integradores de currículos. Objetivos do processo ensino-aprendizagem como orientadores da seleção ordenamento e estruturação de conteúdos. Lógicas de estruturação de conteúdos. Determinação de nexos, relações e concatenações dos conhecimentos em correspondência com as particularidades do desenvolvimento dos educandos e com as necessidades de conhecer os objetos de conhecimento. Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos. Desenhos curriculares na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos e alternativas de interação.
Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos	Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade e os nexos entre educação profissional e educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos. Implicações para a relação entre conteúdo-método-forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo-princípios didáticos. Estratégias didáticas integradoras. O modelo de unidades de ensino integradas, o método de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares, etc.. Estratégias metodológicas focalizadas: na dinamização da atividade cognoscitiva dos alunos, na estimulação da autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações de resolução de problemas, de fixação de aprendizagens e que trabalhem sentimentos e emoções.

Fonte: Elaboração a partir da "Proposta de Curso de Especialização do PROEJA" (BRASIL, 2006b).

Este quadro apoiará a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização do PROEJA na continuidade, o que significa dizer que, apesar de não estarmos validando o proposto, o estamos considerando como uma possibilidade. Especialmente quando se afirma que na formação dos docentes da educação técnico-profissional do PROEJA se pretende que sejam considerados todos os aspectos que envolvem as temáticas do mundo do trabalho e da realidade social na qual o educando trabalhador aluno dos cursos PROEJA está concretamente situado.

Os projetos pedagógicos dos cursos nas três Unidades-Polo do sul do Brasil

Para a análise dos projetos pedagógicos dos cursos nas três Unidades-Polo do sul do Brasil tomamos os elementos básicos da organização curricular: os objetivos gerais e específicos, a concepção do programa, os cinco eixos curriculares e os conteúdos programáticos. Buscamos compreender a estrutura da oferta deste curso, fazendo a contraposição com estes mesmos elementos encontrados na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006b) da SETEC/MEC. A atenção estará voltada às dimensões doutrinal (princípios e concepções) e operacional, que é a apresentação da organização curricular com vistas à operacionalização da proposta.

De maneira geral, as três Unidades-Polo seguem a mesma estrutura sugerida pela SETEC/MEC para a organização dos projetos pedagógicos do curso, além de reproduzirem fielmente o conteúdo de alguns itens. Assumem o contido da proposta e adotam a mesma linguagem no que se refere à justificativa, aos objetivos e aos princípios, no entanto, apresentam peculiaridades no momento de contemplar as temáticas propostas nos cinco eixos curriculares.

As Unidades-Polo dos três Estados adotam os objetivos integralmente em seus projetos pedagógicos. O IFSC, ao adotá-los, acrescenta ainda que "considera-se, também, a implantação do PROEJA em todo o Estado" (IFSC, 2007, p. 6). Isso tem importância na medida em que a instituição se compromete com uma formação docente direcionada à atuação junto a uma demanda concreta a ser atendida no Estado, com a implantação do PROEJA.

Observamos que no Paraná a Unidade-Polo da UTFPR *campus* Curitiba adota esses objetivos integralmente, mas o projeto do *campus* de Londrina, ao qual tivemos acesso, não traz o segundo objetivo, que trata da produção de conhecimentos na área do PROEJA. Embora este objetivo não

se faça presente no projeto, ao prever a pesquisa e a elaboração de monografias de conclusão de curso, a produção de novos conhecimentos é contemplada.

Os projetos da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul e da Unidade-Polo do IFSC inicialmente adotam os três objetivos específicos, mas, em 2009, substituem o objetivo de produzir conhecimentos pelo objetivo de colaborar no desenvolvimento de currículos integrados, o que tem diferentes implicações e incidências diferenciadas, embora ambas sejam complementares. No entanto, parece-nos evidente que a primeira formulação é mais ampla que a segunda, tanto na questão operativa quanto na amplitude temática, posto que "produzir conhecimentos" como síntese da formulação e implementação "teórico-prática" extrapola em muito o colaborar no "desenvolvimento de currículos".

Com relação à concepção de um programa e seus pressupostos pudemos constatar que no documento do projeto de curso da Unidade-Polo da UTFPR a concepção explicita o primeiro e o terceiro pressupostos do programa (UTFPR, 2006, p. 6). No entanto, justamente o pressuposto que trata da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral não foi adotado. Não temos elementos para afirmar se a IES não adotou esse pressuposto como forma de exercer sua autonomia pedagógica ou se este é um indício de um movimento de resistência a uma concepção de integração curricular ou mesmo um erro na transcrição dos pressupostos. No entanto, não apresentar e não acrescentar nenhum outro pressuposto em substituição a este pode ser evidência de resistência.

Já nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados na Unidade-Polo do IFSC e do Rio Grande do Sul, os pressupostos da concepção do programa são integralmente adotados. Porém, a presença dos pressupostos da concepção do programa nos projetos pedagógicos dos cursos não significa necessariamente a adoção das mesmas pelas IES nos processos de desenvolvimento da formação docente. Essa postura de anunciar os pressupostos literalmente iguais pode significar simplesmente a transcrição dos mesmos, como forma de adesão fiel à linguagem de um documento, ou

até mesmo pela necessidade de se adequar a uma proposta de formação com um orçamento próprio e que, portanto, dependia de aprovação da SETEC/MEC para sua execução. Entretanto, a análise dos conteúdos programáticos dos cursos, a seguir realizada, constitui subsídio importante para a verificação do entendimento aos referidos pressupostos.

Os eixos curriculares e a organização do conteúdo programático

Um dos objetivos desta organização curricular por eixos é possibilitar que em cada eixo se construa uma síntese da discussão entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho que leve à compreensão da integração, fio condutor desta formação e um dos pressupostos da concepção do programa, tendo em vista a atuação dos egressos como docentes nas turmas de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA.

A seguir, faremos a análise da organização dos conteúdos dos cinco eixos curriculares presentes nos projetos de curso das três Unidades-Polo investigadas, buscando identificar elementos de adaptação, resistência, transcendência ou superação ao proposto, não perdendo de vista que a organização proposta pela SETEC/MEC era apenas uma sugestão para as IES organizarem o projeto pedagógico dos cursos.

Inicialmente, identificamos que a organização dos conteúdos listados nos cinco eixos nas três Unidades-Polo de formação sofreu uma evidente fragmentação dos conteúdos. Reconhecemos que a organização dos conteúdos programáticos do curso em eixos prevista na proposta era uma possibilidade de compreender a integração curricular. Portanto, se a proposta da SETEC/MEC de organização por eixos temáticos visava a uma formação integrada, as instituições formadoras pesquisadas ignoraram esta orientação e os docentes cursistas perderam a oportunidade de vivenciar uma formação menos fragmentada, o que poderia possibilitar uma compreensão mais aproximada do que é a integração curricular do ponto de vista teórico e prático, algo importante de ser compreendido para o docente

ser capaz de propor formas de efetivação do currículo integrado no PROEJA.

A Unidade-Polo da UTFPR adota as temáticas propostas para os cinco eixos, fragmenta-as em unidades curriculares e em seguida encontramos os conteúdos dispersos e elencados em ementas como listagens sintéticas de temas/conteúdos a serem abordados. Nele constatamos um misto de adaptação e resistência ao proposto pela SETEC/MEC.

A Unidade-Polo do IFSC adota as temáticas dos eixos, mas a nomenclatura é a de módulos, para em seguida fragmentar estas temáticas em componentes curriculares com suas respectivas ementas. A Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul organiza os conteúdos sugeridos em módulos, sem o cuidado de preservar a nomenclatura das temáticas. Vamos reencontrar os conteúdos dispersos nas ementas das disciplinas. No entanto, em todos os projetos a apresentação dos conteúdos é clara, permitindo uma visão geral dos conteúdos que foram previstos para serem desenvolvidos em cada uma delas, explicitando inclusive as horas determinadas para cada disciplina.

Quadro 2 – O Curso de Especialização do PROEJA na Unidade-Polo da UTFPR

EIXOS CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	EMENTAS
Eixo curricular 1 Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos	Educação Profissional e de Jovens e Adultos no contexto da educação Brasileira – 15h	Concepções históricas e marcos legais para o ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos na sociedade atual. Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional: desafios e perspectivas.
	Paradigmas da Educação – 30h	Função social da educação, da escola, do ensino médio, da educação profissional técnica de nível médio e da educação de jovens e adultos. Princípios da educação Nacional. Tendências da educação Brasileira.
	Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional – 15h	Relação entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. Políticas de estado para Ciência e Tecnologia. Qualidade e inovação. Paradigmas epistemológicos da ciência e da tecnologia. A natureza e o papel da educação tecnológica no contexto social.
	Tecnologia aplicada – 30h (só foi ofertada em 2006)	Instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional da EJA. Comportamento em sala de aula. Material didático próprio na intervenção de aulas da EJA. Práticas pedagógicas com recursos tecnológicos em EJA.
	Pesquisa em Educação – 10h	Concepções de pesquisa e seus pressupostos teóricos e filosóficos. Tipos de pesquisa. O professor como investigador de sua prática pedagógica.
	Seminário integrador I – 10h	Sem ementa.
Eixo curricular 2 Gestão Democrática	Projeto Político – Pedagógico – 15 (só foi ofertada em 2006)	Concepção, princípios e pressupostos do projeto político-pedagógico. Processos de construção do projeto Político-Pedagógico. Projeto político-pedagógico como instrumento de gestão.
	Gestão educacional – 30h	Relação entre gestão e qualidade da educação. Gestão educacional como alternativa à administração escolar. Pressupostos e princípios da gestão participativa na educação. Gestão de programas e projetos educacionais. Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino: Legislação do Ensino e orientações para as mudanças na Legislação; Formação continuada. Política de desenvolvimento de Recursos Humanos. Gestão e organização de tempos e espaços escolares.

	Profissão professor – 15h	Motivação do Professor no trabalho. Compromisso do Professor no trabalho com EJA. Competências e habilidades do professor da EJA. Ética. Reações a mudanças e inovações no trabalho. Professor como agente gestor do processo educacional. Avaliação do docente: o saber e o fazer docente no processo de gestão educacional.
	Avaliação institucional – 15h (só foi ofertada em 2006)	Globalização, sociedade, Estado e educação. Análise da instituição educacional como estrutura complexa. Avaliação institucional e suas dimensões. O processo administrativo nas organizações escolares. Gestão e avaliação do projeto político-pedagógico. Comissão própria de avaliação.
	Pesquisa em Educação – 10h	Diretrizes para a elaboração de trabalho de pesquisa.
	Seminário Integrador 2 – 10h	Sem ementa.
Eixo curricular 3 Políticas e Legislação Educacional	A instituição como organização – 30h	Papel da instituição no contexto socioeconômico-cultural. Complexidade das organizações. Poder e autoridade. Valores burocráticos e profissionais. Estabelecimento de políticas e procedimentos.
	Estrutura e funcionamento do Ensino Médio – 15h (só foi ofertada em 2006)	Quadro político e legal da educação de nível médio, Ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. A educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais.
	Pesquisa em Educação – 10h	O problema de pesquisa e revisão da Literatura em EJA.
	Educação inclusiva (a partir de 2007)	A educação inclusiva como referência para pensar as construções políticas e legais; O desafio da desigualdade social e educacional; As mudanças dos paradigmas, a inclusão e as reformas da escola; Os portadores de necessidades especiais; A exclusão e a inclusão do menor em conflito com a lei; Tecnologias assistivas.
	Educação e trabalho (a partir de 2008)	Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Natureza e especificidade da educação escolar. As metamorfoses do mundo do trabalho no modo de produção capitalista e os impactos na educação. O trabalho como princípio educativo. A relação educação e trabalho como princípio educativo no PROEJA.
Eixo curricular 4 Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA	Currículos e Programas – 30h	Diferença entre teoria e fato curricular. Concepções de currículo. Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de currículo no cotidiano da prática pedagógica. A proposta curricular e sua construção coletiva. Modelos disciplinares, modulares e integradores de currículos. Construção curricular em sintonia com a realidade sociopolítico-cultural. Parâmetros curriculares nacionais. Objetivos do processo de ensino e de aprendizagem como orientadores da seleção, ordenamento e estruturação de conteúdos em EJA.
	O currículo na Educação profissional e na EJA – 15h (só foi ofertada em 2006)	Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade EJA. Desenhos curriculares na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio na modalidade EJA e alternativas de integração.
	Pesquisa em educação – 10h	Monografia: produção científica de uma problematização aplicada à ação educativa.
Eixo curricular 5 Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA	Concepções psicopedagógicas do processo de Ensino-Aprendizagem – 30h	Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Processos formativos e a ação educacional. O aluno como sujeito histórico e social. Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didáticos pedagógicos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Planejamento escolar como estratégia para o alcance dos objetivos estabelecidos com foco no desenvolvimento integral e harmônico do educando considerando a pluralidade cultural. Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, plano de ensino, plano de aula, estratégias pedagógicas. O papel avaliação no processo de ensino-aprendizagem: concepção, princípios e possibilidades.
	Didática na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos – 35h	Princípios didático-pedagógicos integradores entre educação profissional de nível médio e educação de jovens e adultos. Técnica. Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos. Implicações para a relação conteúdo, método, forma de organização e meio e para a relação entre conteúdo, princípios didáticos. Estratégias didáticas integradoras que estimulem a autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações. A avaliação formativa nas diferentes modalidades de Ensino no nível Médio como processo contínuo nas diferentes abordagens de currículo: dimensões metodológicas, mecanismos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.

Fonte: Elaboração a partir do projeto de curso (UTFPR, 2006).

Constatamos que o projeto adota os nomes dos cinco eixos propostos, mas fragmenta este eixo em unidades curriculares e adota inclusive algumas disciplinas de seu já existente curso de Licenciatura Plena de Formação Docente do Programa Especial de Formação Pedagógica[2] mesclando-as entre estes eixos, para em seguida inserir nas ementas destas unidades os conteúdos da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006b).

Essa organização curricular assumida pela UTFPR para este curso de especialização, além de fragmentar os conteúdos dos eixos de maneira a descaracterizá-los, faz com que o especialista em PROEJA saia com uma certificação muito semelhante ao certificado emitido aos concluintes do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pela instituição[3].

Pudemos constatar ainda que, em alguns casos, as unidades curriculares apresentam a mesma ementa presente no curso de Licenciatura Plena de Formação Docente, como, por exemplo, a unidade curricular "A instituição como Organização", com carga horária de 30 horas. De semelhante modo, a unidade curricular "Profissão professor" apenas acrescenta dois itens novos na ementa aos conteúdos já existentes da licenciatura: Compromisso do Professor no trabalho com EJA. Competências e habilidades do professor da EJA. Ética. O mesmo ocorre com a unidade curricular "Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional", que reorganiza a ementa mantendo alguns conteúdos como, por exemplo, o item Qualidade e inovação. Esta constatação caracteriza a fragilidade deste processo formativo.

Nestas e em outras unidades curriculares, é pertinente admitir a aproximação entre os conteúdos da formação geral de licenciados com os conteúdos da formação continuada específica a professores do PROEJA; no entanto, tal aproximação, reduzindo-se a mera replicação do geral, acaba por

[2] Disponível em: <http://www.cofop.utfpr.edu.br/discip.htm>. Acesso em 12 out. 2012.

[3] Uma análise mais detalhada deste curso pode ser encontrada em: CLAUDINO, Jane Carla. Formação de professores para a educação tecnica de nível médio – Análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

não contemplar a situação da especificidade e diversidade dos sujeitos jovens e adultos.

Ao analisarmos o eixo "Gestão democrática", percebemos que, apesar de ser adotado o eixo, a economia solidária e o cooperativismo, dois temas que foram introduzidos na versão da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA de 2008, não aparecem no itinerário formativo, algo que é muito caro à EJA, tendo em vista a inserção marginal de seus educandos na economia do país. Chama a atenção pela desarmonia a unidade curricular "Tecnologia aplicada", com carga horária de 30 horas no eixo "Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos", cuja ementa explicita que vai se tratar também de "Instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional da EJA" e de "Práticas pedagógicas com recursos tecnológicos em EJA". Por outro lado a unidade curricular Seminário Integrador (num total de 20 horas) está fragmentada, de modo que se repete em dois eixos sem a especificação de conteúdos, o que não nos permite identificar quais foram os objetivos desses seminários.

Neste contraditório processo de organização curricular, onde identificamos um misto de adesão e resistência da Unidade-Polo da UTFPR, pudemos constatar que o discurso explicitado no Projeto Pedagógico não está plenamente referendado pela matriz curricular apresentada, havendo uma evidente desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios do PROEJA, caracterizando-se uma fragilidade na formação ofertada, em vista do foco desta formação. No entanto, uma positividade percebida na organização curricular da Unidade-Polo da UTFPR é a presença da unidade curricular "Educação e Trabalho" a partir da proposta de 2008, cuja listagem de temas contempla o trabalho como princípio educativo, conforme consta na ementa:

> Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Natureza e especificidade da educação escolar. As metamorfoses do mundo do trabalho no modo de produção capitalista e os impactos na educação. O trabalho como princípio educativo. A relação educação e trabalho como princípio educativo no PROEJA (UTFPR, 2010, p. 24).

No Projeto Pedagógico do Curso de Especialização do PROEJA da Unidade-Polo do IFSC, a organização curricular é apresentada em módulos e o conteúdo programático está fragmentado em componentes curriculares, e com os conteúdos explicitados nas ementas de cada componente curricular.

Quadro 3 – O curso de especialização do PROEJA na Unidade-Polo do IFSC

MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS
Módulo 1 Fundamentos da educação foco: Elevação da Escolaridade e Formação Profissional.	Eixos, Princípios e Políticas de Educação – 30h	História e educação. As origens da Educação. Educação e política. Filosofia da educação brasileira. O referencial teórico da educação: educação como processo social de integração, contradição e transformação da sociedade. Desenvolvimento da sociedade brasileira e educação. A educação formal e informal como espaço político da luta pela hegemonia. Relação entre educação e desigualdade social. Análise sócio-histórico-filosófica das relações Trabalho, Cidadania e Educação. Sujeito e conhecimento. Função social da escola, da EP profissional integrada à educação básica e da EJA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Legislação do EF e EM. Legislação da EP e Tecnológica. Legislação de EJA. Decreto 5478/05. Desafios e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente às transformações do mundo do trabalho. Movimentos sociais e suas contribuições para a EJA. Paulo Freire e a prática da educação popular.
	Fundamentos, concepção de EJA e PROEJA – 30h	Política educacional e EJA. As especificidades da EJA: concepções e modalidades. Dimensões de formação da vida adulta. Os espaços e os tempos da EJA. O perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos e suas necessidades de aprendizagem.
	Metodologia da Pesquisa – 30h	A inter-relação pesquisa, leitura e escrita e a formação do professor pesquisador. A pesquisa e o sentido de intervenção social do trabalho educativo. Exercícios e vivências pedagógicas: Educação e trabalho (laboratório pedagógico).
Módulo 2 Educação e Currículo Foco: Integração curricular: educação profissional, no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos.	O currículo integrado: uma dialética entre a formação geral e a formação profissional – 30h	Conceitos de currículo: o currículo escolar como ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. Currículo como identidade da escola e dos que dela participam. A sala de aula como espaço de interlocução e construção de conhecimentos. As concepções de interdisciplinaridade e o trabalho interdisciplinar. A produção e a socialização do conhecimento e suas implicações na organização de uma proposta curricular. Competências fundamentais ao exercício da cidadania e à formação geral. A educação para a vida. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A base legal da educação profissional de Nível Técnico. Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. A articulação entre a educação profissional e a educação básica. A autonomia da escola e do aluno na integração curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado.
	Processos Pedagógicos – 30h	Análise sócio-histórico-filosófica das relações Trabalho, Cidadania e Educação. As concepções de interdisciplinaridade e o trabalho interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. A produção e a socialização do conhecimento e suas implicações na organização de uma proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos. Concepções de conhecimento e ação docente. Fundamentos teórico-metodológicos da aprendizagem de jovens e adultos. Estratégias didáticas integradoras do conhecimento: unidades de ensino integradas, eixos temáticos, projetos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares. Pedagogia das competências.
	Aval. aprendizagem: Diagnósticos X Classificação – 30h	Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada.

Módulo 3 Didática: teóricas e práticas pedagógicas. Foco: A ação docente e os processos de aprendizagem na educação básica modalidade EJA	Teorias e práticas Pedagógicas – 15h	Concepções de conhecimento e ação docente. Fundamentos teórico-metodológicos da aprendizagem de jovens e adultos. Estratégias didáticas integradoras do conhecimento: unidades de ensino integradas, eixos temáticos, projetos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares. Pedagogia das competências.
	Planejamento, sistematização e avaliação do trabalho educativo – 15h	Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada.
	Ciência, trabalho e tecnologia – 15h	Concepção de ciência, trabalho e tecnologia. Nexos entre conceitos estruturantes das diversas áreas de conhecimento e a sistematização do saber escolar. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos relacionados à ciência, trabalho e tecnologia.
	Comunicação, cultura e sociedade – 15h	Linguagem: conceitos e abordagens. Cultura escrita e participação social. Letramento e práticas linguísticas. Aprendizagem e ensino de língua materna. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos voltados às práticas linguísticas.
	Educação matemática e Cidadania – 15h	Saberes matemáticos, conteúdos escolares e mediação pedagógica. Conceitos fundamentais da matemática para a participação social. Habilidades matemáticas e práticas de leitura e escrita. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos.
Módulo 4 Gestão, Economia Solidária e Inclusão Foco: Princípios e fundamentos teórico-metodológicos de gestão democrática, de economia solidária e de inclusão.	Organização e gestão educacional – 30h	Pressupostos e princípios da gestão democrática. A gestão de programas e projetos educacionais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Conceitos e princípios de organização escolar. Cultura institucional e mudanças. Noções e princípios de trabalho coletivo, autonomia e participação. Articulação entre trabalho administrativo e pedagógico. Tempos e espaços escolares. Gestão de Equipes e Relacionamento Interpessoal. Diretrizes legais, conceitos e fundamentos. Autonomia e desenvolvimento da escola. Processos de construção do PPI e do PDI.
	Economia Solidária – 15h	Conceitos e princípios, teórico-práticos, relacionados à Economia Solidária. A Economia Solidária, o Cooperativismo e a Autogestão em uma perspectiva histórica. O que a Economia Solidária engloba. Princípios do Cooperativismo. Características e objetivos das cooperativas. Os desafios da Autogestão. A economia solidária na Educação de Jovens e Adultos.
	Seminários: Inclusão, Diversidade – 45h	Diretrizes legais. Legislação e levantamentos estatísticos da situação brasileira. Concepção de programas de inclusão. A Diversidade na educação brasileira. A educação profissional e o PROEJA como forma de mudar o panorama da violência juvenil. A Educação profissional como forma de inclusão. A percepção de si mesmo e do outro. Programas e projetos que garantam inclusão de menores em situação de risco. O acesso e permanência no PROEJA. O tratamento das diversidades de gênero, raça, religião nos programas educacionais. Princípios pedagógicos da educação como inclusão.
	Pesquisa e Produção em PROEJA – 15h	Orientação específica para elaboração do Projeto de Pesquisa referente à monografia do Curso de Especialização modalidade EJA e PROEJA. Preparação de artigos e resumos para congressos; normas técnicas (ABNT); interpretação de gráficos e tabelas. Elaboração de um seminário.
Monografia		

Fonte: Elaboração a partir do projeto de curso (IFSC, 2009).

Constatamos que os conteúdos dos eixos da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) estão presentes nos módulos e componentes curriculares de forma reordenada e ressignificada, num movimento claro de adaptação às prescrições advindas da SETEC/MEC, colocando, no entanto, vários elementos novos nas ementas dos componentes curriculares, ampliando as possibilidades de formação docente, dando ênfase à interdisciplinaridade que está presente em

diferentes módulos. Nesse sentido, cabe destacar que, ao ampliar o eixo de gestão democrática, esta Unidade-Polo também evidencia sua preocupação com os sujeitos da EJA no PROEJA.

Um problema identificado foi uma mesma ementa para dois componentes curriculares de módulos distintos. O componente curricular "Avaliação de aprendizagem: Diagnósticos X Classificação", com carga horária de 30 horas do Módulo 1, e o componente curricular "Planejamento, sistematização e avaliação do trabalho educativo", com carga horária de 15 horas do Módulo 2, trazem a seguinte ementa: Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada. Por outro lado, a temática da relação entre Trabalho e Educação que deve permear toda a formação, tendo em vista o trabalho ser tomado como princípio educativo, está contemplada em dois componentes curriculares: Eixos, Princípios e Políticas de Educação, Processos Pedagógicos, Ciência, Trabalho e Tecnologia; e Economia Solidária, o que constitui uma positividade.

A preocupação com as condições de aprendizagem dos sujeitos da EJA é também outra positividade evidenciada no destaque que é dado à construção de materiais didático-pedagógicos voltados às práticas docentes relacionadas à ciência, ao trabalho e tecnologia, à linguística e à matemática no PROEJA presentes no eixo 3, que trata da didática, cujo foco esteve voltado à ação docente, aos processos de aprendizagem e à educação básica na modalidade EJA. Neste sentido, o projeto apresenta a metodologia caracterizada da seguinte maneira:

> As práticas pedagógicas abordam de forma integrada diferentes temas que procuram provocar um conjunto de reflexões sistemáticas que levam a um permanente diálogo entre todos os envolvidos. Portanto, um enfoque pertinente atrelado à prática metodológica do curso é a ênfase no aprendizado construído de forma dialética, que busca em especial contribuir para ressignificar a história escolar dos alunos da EJA. Importante também salientar que a base do trabalho de articulação entre o saber prático e teórico desse curso é a formação de educadores para trabalhar com a integração entre a educação de base e o ensino profissionalizante. As estratégias pedagógicas e metodológicas buscam dar concretude ao conhecimento construído e potencializar uma educação praxiológica na formação dos alunos. [...] Na prática desta proposta, será feita uma articulação a partir de eixos conceituais. O trabalho pauta-se nessa inter-relação que se dá por meio de conceitos discutidos em cada

> componente curricular e culminará com os laboratórios pedagógicos presentes em cada módulo (IFSC, 2009, p. 19).

A Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul tem uma peculiaridade: as turmas estão vinculadas às IES que fazem parte do consórcio de instituições que ofertam o curso de Especialização do PROEJA no Estado. Cada instituição do consórcio tem a liberdade de introduzir novas disciplinas e conteúdos de ensino e apresentam diferenças na ofertade disciplinas, mas preservando a carga horária de 375 horas. No entanto, a distribuição da carga horária também é diferenciada entre os módulos e disciplinas, o que procuramos manter e especificar no quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 4 – O curso de especialização do PROEJA na Unidade-Polo do Rio Grande do Sul

MÓDULOS	DISCIPLINAS	EMENTAS
Módulo I **Matriciamentos da formação docente** Total 115 h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre) Trabalho do módulo: Memorial de cada aluno – individual	Seminário de Integração I – Formação de Docentes e Gestores – o PROEJA: 10h	Apresentação e reflexões sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Docentes e Gestores no Âmbito do Programa Nacional de Integração da Escola Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Dinâmica de integração e acolhida aos alunos e professores do Curso
	Currículo e Avaliação no PROEJA - 45 h/a *(nas turmas de Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)*	Especificidades teórico-conceituais em torno da temática do currículo, destacando o tema da avaliação como ingrediente da construção curricular e aperfeiçoamento do processo de ensino com ênfase nas peculiaridades da EJA integrada ao ensino profissional.
	Teorias de Currículo e a Organização da Prática Educativa Interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Educação Básica - 30h/a. *(Nas turmas de Santa Maria e São Vicente do Sul)*	História e teorias do currículo. Currículos e programas no Brasil. Currículo na EJA: abordagem temática e interdisciplinariedade. Organização da prática educativa Interdisciplinar e as interfaces na EJA, no Ensino Médio e na Educação Profissional.
	Educação e as Tecnologias da Comunicação - 30h/a. *(Nas turmas de São Vicente do Sul e Alegrete)*	Internet. Sociedade da informação. Educação. Informação. Redes de comunicação. Ciência.
	História da Escolarização no Brasil: ênfase na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional - 30h/a. *(Nas turmas de Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)*	Estudo analítico sobre a produção e a reprodução da escola no Brasil pela Modernidade, compreensão das principais visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil desde a colonização até a atualidade com ênfase na História da EJA, da Educação Profissional e do Ensino Médio.
	Perspectiva histórica e desafios atuais na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional: 45h/a. *(Na turma de Alegrete)*	Idem
	Psicologia da Adolescência e Vida Adulta - 30h/a. *(Não ocorre no programa de Santa Maria)*	Desenvolvimento psicológico na adolescência e vida adulta, incluindo a velhice: conceitos, características e processos segundo diferentes abordagens teóricas.

	Educação e Trabalho - 30h/a. *(Nas turmas* de Santa Maria, *Porto Alegre, Bento Gonçalves, Júlio de Castilhos e Alegrete*)	Modo de produção capitalista, Trabalho e Educação. Mudanças no mundo do trabalho. Saberes produzidos no e sobre o trabalho. Os sujeitos e suas trajetórias. Espaços de articulação entre escola e trabalho e a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a.	Reflexões da/sobre a prática pedagógica e educativa a partir das experiências e vivências de cada educador. Saberes necessários à prática educativa.
Módulo II **Gestão escolar e suas interfaces** Total 145 h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre) *Trabalho do Módulo:* Pesquisa da realidade escolar do PROEJA, viabilizando instrumentos de investigação que envolvam pais, alunos, professores, funcionários e instituições da comunidade escolar – tarefa executada em grupo.	Políticas sociais e políticas educacionais - 45 h/a (*Nas turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves)*	A organização das políticas sociais no Brasil diante da atual crise do emprego. Políticas educacionais e suas interfaces na EJA, no Ensino Médio e na Educação Profissional.
	Políticas educacionais e a gestão da escola – 30 h/a.	Estudo teórico-prático da organização da escola como mediadora de políticas, de concepções e práticas pedagógicas. Modelos organizacionais e de tempo-espaço na escola pública, democrática e de qualidade. Organização curricular da escola: exigências normativas, autonomia, papel dos diferentes atores e suas relações no pensar-fazer do projeto pedagógico – tempos e espaços escolares, componentes curriculares/avaliação. A gestão democrática da escola: autonomia pedagógica, financeira e administrativa. A escola e suas interfaces.
	Metodologia de Pesquisa em Educação - 30 h/a.	A construção do objeto de pesquisa em Educação: motivações, delimitação do problema de pesquisa, delineamento teórico. A abordagem quantitativa com a utilização e interpretação de dados estatísticos.
	Projetos político-pedagógicos - 30h/a. *(Não ofertada em Alegrete)*	Processos de construção, elaboração e análise de projetos político-pedagógicos. A dimensão coletiva do projeto político-pedagógico. Autonomia, responsabilidade e identidade da escola e do projeto político-pedagógico enquanto expressão de um projeto de sociedade. O projeto político-pedagógico como instrumento e ferramenta de gestão compartilhada e democrática da escola.
	Trajetórias e saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Médio – 30 h/a. *(Nas turmas de Santa Maria, São Vicente do Sul, Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)*	Matrizes, modelos, referências e espelhamentos da constituição da docência na pessoa. Processos de afirmação e identificação do ser e do saber docente nas trajetórias de vida de professores. Bases curriculares da EJA, da Educação Profissional e do Ensino Médio.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a.	Trocas de experiências pedagógicas e articulação teórico-prática da ação e intervenção educativa do professor na escola.
Módulo III **Experiências inovadoras na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Básica** Total 115h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre) *Trabalho do Módulo:* Apresentação de sua ideia / intenção de pesquisa para o trabalho de conclusão da Especialização – seminário geral da turma	Sujeitos da Educação: gênero, etnicidade, questões geracionais, éticas, religiosas, pessoas com necessidades educativas especiais, trabalho e geração de renda - 30h/a. *(Nas turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)*	Entendimento do sujeito da Educação e sua experiência concreta em alternativas de geração de trabalho e renda, cotejando gênero, etnia, geração, éticas religiosas como constitutivas e constituintes desse sujeito.
	Inclusão Social e Sujeitos da Educação: Gênero, Etnicidade, Questões Geracionais, Éticas, Religiosas, Trabalho e Geração de Renda - 30h/a *(Nas turmas de São Vicente do Sul e Santa Maria)*	Entendimento do sujeito da Educação e sua experiência concreta em alternativas de geração de trabalho e renda, cotejando gênero, etnia, geração, éticas religiosas como constitutivas e constituintes desse sujeito. (idêntico ao que consta na ementa anterior). Orientação do preenchimento do cadastro de experiências alternativas – trabalho final do módulo.
	A Escola e a ética do cuidado - 30h/a. *(Nas turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)*	Reflexão à luz da teoria de Edgar Morin sobre os desafios e conceitos como movimento, organização, desordem e complexidade trazem para uma disposição ético-estético-afetiva que perceba a educação como processo intercultural de humanização e gestão do cuidado.

	Valores em Educação e Espiritualidade e Valores Humanos - 30h/a. *(Nas turmas de São Vicente do Sul e Santa Maria)*	A vida humana vista como sagrada e valiosa. Assegurar que nossos pensamentos, palavras e ações estão de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Educação em Valores Humanos, considerando o estudante como um ser integral que busca nutrir os níveis intelectual, físico, emocional e espiritual, ancorado na firme crença de que Educação é para o homem completo.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a.	Consolidação de uma política de (auto)formação continuada de professores no âmbito da escola numa perspectiva da valorização dos saberes docentes e de uma epistemologia da prática. A escola como lócus privilegiado da formação docente: uma formação de nós para nós mesmos.
	Saberes docentes e mundo do trabalho - 30 h/a. *(Nas turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves)*	Matrizes, modelos, referências e espelhamentos da constituição da docência na pessoa. Processos de afirmação e identificação do ser e do saber docente nas trajetórias de vida de professores retomando a produção dos memoriais. A reflexão contemporânea sobre trabalho articulada ao trabalho docente
	Metodologia de Pesquisa em Educação - 15 h/a.	A construção do objeto de pesquisa em Educação: motivações, delimitação do problema de pesquisa, delineamento teórico. A abordagem quantitativa com a utilização e interpretação de dados estatísticos; a abordagem qualitativa com a utilização e interpretação de dados qualitativos.
	Didática em EAD – 45h. *(Nas turmas de Alegrete)*	Análise, reflexão e discussão da aplicação de abordagens, conceitos, princípios, dimensões e metodologias referentes ao ensino a distância.

Fonte: Elaboração a partir do projeto de curso (UFRGS, 2007).

Portanto, neste projeto pedagógico encontramos a organização curricular em três módulos, e os conteúdos dos cinco eixos da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA pulverizados nestes três módulos, no entanto, apresentando algumas lacunas e fragilidades.

Embora possamos entender a postura das instituições como uma busca por dar um enfoque próprio e uma ênfase diferenciada ao seu projeto pedagógico, é possível perceber que algumas disciplinas estão em desarmonia com a proposta da SETEC e também com o anunciado no projeto pedagógico das IES, como é o caso da disciplina "Valores em Educação e Espiritualidade e Valores Humanos", com 30 horas aula, e da disciplina "Didática em EAD", que vai tratar de "abordagens, conceitos, princípios, dimensões e metodologias referentes ao ensino a distância" com 45 horas na turma de Alegrete.

Por outro lado, uma positividade é a presença da temática da relação educação e trabalho contemplada na disciplina "Educação e Trabalho", com carga horária de 30 horas ofertada nos *campi* de Santa Maria, Porto Alegre, Bento Gonçalves, Júlio de Castilhos e Alegrete. E na disciplina "Saberes

docentes e mundo do trabalho", com carga horária de 30 horas, nos *campi* Porto Alegre e Bento Gonçalves. A presença da disciplina Educação e Trabalho, também constatada no projeto pedagógico da UTFPR, é relevante por permitir a discussão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, algo fundamental de ser tratado na formação de professores que atuam naeducação profissional. Neste sentido, a reflexão de Kuenzer (2011), enfatiza sua importância:

> Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos (KUENZER, 2011, p. 684).

No entanto, nessa organização curricular adotada pela Unidade-Polo do Rio Grande do Sul, constatamos a ausência de disciplinas que tratam do eixo "Didáticas na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos", constituindo-se numa fragilidade dessa formação docente. O conteúdo programático desse eixo está especificamente voltado aos fundamentos da atuação e da prática docente na condução do ensino e da aprendizagem em sala de aula, sendo imprescindível para a atuação docente. Nesse sentido, entendemos, como IMBERNÓN (2007), que

> No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas sino que se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber *por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué* será necesario hacerlo de un modo distinto (IMBERNÓN, 2007, p. 55).

Como inexiste outra disciplina que trata de metodologias ou estratégias de ensino, isso evidencia que não foram tratados no curso de especialização do PROEJA da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul conteúdos relativos aos fundamentos didáticos sobre os modos de ensinar para jovens e adultos no PROEJA. Trata-se de uma lacuna

justamente em um aspecto determinante, constituindo-se em uma fragilidade na oferta dessa formação. A didática é responsável pelo conhecimento profissional pedagógico específico da formação docente. Essa lacuna também foi evidenciada na pesquisa de campo que será tratada no próximo capítulo.

Outra lacuna percebida no projeto de Curso de Especialização do PROEJA da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul diz respeito ao quadro legal das áreas envolvidas, que não foi contemplado em seu projeto pedagógico. Entendemos ser fundamental a abordagem histórica dos marcos legais da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, do ensino médio integrado e da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para se compreender a fundamentação legal dessas ofertas de educação, além de compreender as concepções e princípios que as embasam.

Considerações finais

A análise realizada nos permitiu perceber algumas contradições presentes em cada um dos projetos das três Unidades-Polo. A contradição mais determinante é a IES acatar e explicitar os mesmos objetivos gerais e específicos, e a concepção deste programa de formação docente sugerida pela SETEC/MEC, para em seguida, na organização curricular, que é onde a concepção e os objetivos vão se concretizar, estes se organizarem não mais em eixos, mas se fragmentarem em unidades curriculares e disciplinas. Mesmo quando em seus projetos pedagógicos a Unidade-Polo da UTFPR e a Unidade-Polo do IFSC expressam em suas matrizes curriculares os eixos, a grande fragmentação em unidades curriculares permite afirmar que esta organização dos conteúdos não contempla a organização curricular em eixos e fragiliza a formação.

Assim, podemos afirmar que a forma que as Unidades-Polo adotaram para organizar suas propostas pedagógicas não foi tão somente um

exercício de afirmação de autonomia das IES, tendo em vista a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) ter sido encaminhada como sugestão pela SETEC/MEC, mas pode ser entendida como um movimento de resistência à concepção do PROEJA e da formação integrada, caracterizando-se numa aceitação aparente e não concreta e real do programa. Ou seja, o fato de as IES terem respondido positivamente aos editais e, em parte, à Proposta de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC não significou que as orientações presentes nestes documentos e, consequentemente, os compromissos propostos com a formação docente para a atuação no PROEJA tenham sido efetivamente assumidos. A este fato se deve em parte as lacunas e contradições encontradas nas propostas pedagógicas das Unidades-Polo, em nossa análise.

Entendemos que o distanciamento e a incoerência entre o que está declarado e prescrito como proposta curricular em um documento e o que é efetivamente desenvolvido nas unidades de ensino, em algumas situações, faz com que o que é encontrado nos projetos pedagógicos nem sempre seja o que é praticado, visto que um currículo não significa o engessamento da atividade docente.

Concluímos que com o PROEJA a formação de professores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos recebeu significativos investimentos do governo federal, mas não recebeu o equivalente acompanhamento da SETEC/MEC em sua implantação e desenvolvimento, o que pode ter contribuído para que as incoerências constatadas se fizessem presentes no interior dos projetos pedagógicos, mas também revelou a fragilidade das universidades na organização e oferta de formação continuada aos professores, especialmente quando se trata de um programa de formação docente específico.

Referências

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de nível médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006a.

_____. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**. Brasília: MEC/SETEC, 2006b (mimeo).

BURNIER, S.; CUNHA, F. M. Estrutura curricular por eixos de conteúdos e atividades. **Revista de Ensino de Engenharia**. Brasília: Associação Brasileira de Educação em Engenharia, v. 24, n. 2, p. 35-42, 2005.

IFSC. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Pós-graduação *lato sensu***. Florianópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2009.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIMA FILHO, D. L. **Projeto de Pesquisa**: Título. Projeto de Pesquisa n. 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC n.º 3/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, 2007.

MARON, N. M. W. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil.** Tese (Doutorado). Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2013.

UFRGS. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Pós-Graduação *lato sensu***. Porto Alegre: UFRGS/CEFETBG/CEFETSVS/UFSM, 2007.

UTFPR. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Pós-Graduação *lato sensu***. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2006.

_____. **Relatório Circunstanciado**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Ariane Ranzani

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este artigo visa refletir sobre como um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para atividade pedagógica docente por meio de projetos de letramento com crianças de seis anos de um primeiro ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de *atividade* e *sentido pessoal* da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978, 2006a, 2006b) a partir da perspectiva sócio-histórica e de *projetos de letramento* dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012; MARTINS, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010; TINOCO, 2008). Desenvolvida sob o paradigma qualitativo-interpretativo, tais reflexões evidenciam que o projeto de letramento desencadeia um outro olhar para a atividade pedagógica docente, pois além de poder salientar a importância do professor, da sua mediação, ainda, permite que as crianças entrem em atividade, motivadas socialmente, aprendendo e usando a linguagem escrita por meio de diferentes gêneros discursivos.

Palavras-chave: projetos de letramento, formação continuada de professor, ensino da linguagem escrita**.**

CONTINUING EDUCATION FOR LITERACY TEACHERS AND THE CONTRIBUTIONS OF A LITERACY PROJECT

Abstract
The article intends to reflect on how an e-learning course of continuing education for literacy teachers may contribute to the teacher's pedagogical activity through literacy projects with six-year-old children of the first year of elementary school. The theoretical framework is based on the concepts of *activity* and *personal sense* of Activity Theory, developed by Leontiev (1978, 2006a, 2006b) from the socio-historical perspective and *literacy projects* of New Literacy Studies (KLEIMAN, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012; MARTINS, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010; TINOCO, 2008). This study, which is based on the qualitative-interpretative paradigm, shows that literacy projects reveal another aspect of the teacher's pedagogical activity, highlighting the importance of teachers and their mediation as well as allowing children to get into the, socially motivated activity, learning and using the writing language through different discursive genres.

Keywords: literacy projects, teacher's continuing education, writing language teaching.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma parte da dissertação de Mestrado intitulada *A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento*[1] e busca compreender quais contribuições um curso de formação continuada, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, pode fornecer, de maneira que possa proporcionar ao professor reflexões para uma atividade pedagógica docente mais significativa para si e também para as crianças de seis anos de idade ao se desenvolver um projeto de letramento.

Para tanto, serão tomados como dados para análise o projeto de letramento *O massacre das lagartas* desenvolvido por uma professora participante do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Estudo de Textos no Primeiro Ano - Ensino Fundamental* (ETPA) com crianças de um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São Carlos, interior do estado de São Paulo. A seleção deste projeto de letramento foi porque, enquanto pesquisadora tive a possibilidade de acompanhá-lo como professora e tutora do AVA e também em sala de aula interagindo com a professora, com as crianças e outras pessoas da escola, obtendo, assim, mais informações por outras fontes, além do AVA, propiciadas pela observação participante realizada durante várias aulas nos meses de agosto a novembro de 2012.

> Esse projeto, *O massacre das lagartas*, iniciou quando a professora percebeu que as lagartas que apareciam pela escola estavam sendo pisoteadas pela sua turma. Diante dessa constatação, ela começou a buscar informações sobre o inseto com as crianças, desde a observação de lagartas e casulos que apareciam pela escola até

[1] RANZANI, A. **A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento**. Dissertação (Mestrado *in* Linguística). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7395. Acesso em: 26 set. 2014.

pesquisas feitas em casa, na biblioteca da escola e em diversos sites no laboratório de informática. Para a realização da pesquisa, a professora e sua turma também trocaram e-mails com pesquisadores do Centro de Divulgação Científica e Cultural, o CDCC, que é vinculado à USP de São Carlos/SP. Durante todo esse processo, as hipóteses, observações e descobertas da turma foram registradas por meio de diferentes linguagens, no entanto, por ser um projeto de letramento, o foco foi na linguagem escrita. Dessa maneira, foram desenvolvidas atividades de escrita e leitura que envolviam diferentes componentes curriculares e o uso e a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos: contos, convite, e-mails, verbetes, bilhetes, legendas, artigos de diversos livros e revistas científicas, entre outros. A escrita de cada texto dos diversos gêneros discursivos sempre estava atrelada a sua função social, assim as crianças redigiram bilhetes para os pais informando sobre as atividades que deveriam fazer em casa, escreveram o convite para chamar as demais turmas da escola para a exposição do projeto, preencheram um calendário para registrar diariamente o que acontecia com um casulo, confeccionaram um livro de curiosidades para registrar descobertas interessantes, cantaram acompanhando a legenda da música *Metamorfose da borboleta* do programa infantil Cocoricó, entre outras atividades. Toda a pesquisa e os registros feitos no projeto de letramento resultaram em uma exposição, com tudo o que foi produzido pelas crianças, na qual elas apresentaram: a leitura oral de textos narrativos, livros diversos, maquetes, borboletários, fotos e, ainda, deram brindes para os visitantes.

Durante o período em que ocorreu o curso ETPA e o desenvolvimento do projeto de letramento, a professora alfabetizadora teve a possibilidade de compartilhar as atividades, que desenvolvia na sala de um primeiro ano, no AVA, e ainda pode refletir sobre esse processo com outras professoras alfabetizadoras a partir de diferentes textos teóricos disponibilizados para leitura no curso.

Para a análise dos dados coletados, tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto na escola pública estadual por meio da observação participante, foram utilizados os conceitos de *atividade* e

sentido pessoal da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, 2006a, 2006b) e de *projeto de letramento*, a partir dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012; MARTINS, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010; TINOCO, 2008), um modelo didático que possibilita o trabalho com a linguagem escrita de uma maneira mais significativa tanto para a criança quanto para o professor. Dessa maneira, selecionamos alguns relatos que detalham as contribuições do curso de formação continuada a distância, com foco nos projetos de letramento, dessa professora alfabetizadora acima citada.

A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978, 2006a, 2006b) a partir da perspectiva sócio-histórica, considera que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade cultural de que participa, por isso seu desenvolvimento é resultado do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é pela *atividade* que o ser humano apropria-se do produto histórico e social da humanidade ao agir sobre a realidade mediado por instrumentos e signos, produzidos culturalmente, transformando-os e transformando a si mesmo nessa relação dialética entre o homem e o meio social e cultural (LIBÂNEO & FREITAS, 2006).

Nesse sentido, Leontiev (2006a, p. 68) denomina de *atividade*:

> Os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Com o objetivo de ilustrar esse conceito, o autor utiliza o exemplo de um estudante que está lendo um livro de História para ser aprovado em um exame, quando é avisado por um colega que tal livro não é necessário para o exame. Diante dessa situação, ele pode interromper a leitura, prosseguir ou desistir com certa resistência. Assim, segundo o autor, nos dois últimos casos foi o conteúdo do livro

o motivo da leitura, havia uma necessidade de entender, conhecer, compreender melhor o assunto abordado pelo livro. No entanto, no primeiro caso em que o estudante abandona a leitura, ao descobrir que o livro não é necessário ao exame, nota-se que o motivo de tal leitura era a necessidade de aprovação no exame. Portanto, no momento em que a leitura do livro não coincidiu com o que motivava o estudante a ler, ou seja, quando leu o livro não pelo conteúdo, pelo conhecimento, mas pela aprovação no exame, essa leitura não era propriamente uma *atividade*, mas apenas uma *ação*. A atividade apenas existe se há um motivo que a impulsiona, articulando a necessidade a um objeto. O autor explica ainda que motivos são desenvolvidos no ser humano pela sociedade, a partir das condições de vida e da escolarização, assim, eles são considerados históricos e sociais.

Para Leontiev (2006a, p. 70) há os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*, sendo o primeiro esclarecido com o exemplo de uma criança que faz sua lição apenas para não ser proibida de sair para brincar e o segundo, os *motivos realmente eficazes*, com o de uma criança que passa a fazer a lição porque entende que esse é um motivo eficaz para, além de brincar, poder aprender e cumprir seu dever da escola. Dessa maneira, os motivos somente tornam-se eficazes se forem compreensíveis, com isso, surgem novos motivos e novos tipos de atividades.

A interação com o meio e com o outro, mediada por instrumentos socialmente construídos, segundo Leontiev (1978), possibilita ao ser humano apropriar-se dos conhecimentos sócio-historicamente construídos por meio de um processo de reorganização da sua atividade psicológica a partir da interação social e que proporciona transformações no indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento. De tal modo, todas essas relações são estabelecidas através da *atividade* humana.

A fim de esclarecer outro conceito importante da teoria desenvolvida por Leontiev, ou seja, o *sentido pessoal*, é retomado o exemplo utilizado ao explicar o conceito de *atividade*: o de um aluno que lê um livro de História. A significação da leitura será assimilar o

conteúdo do livro, no entanto, o sentido pessoal da leitura realizada por esse aluno dependerá do motivo que o estimula a ler. Portanto, para analisar a *atividade* desse aluno, é preciso descobrir qual é o motivo que gera o sentido pessoal.

Segundo Leontiev, a significação, que se transforma de acordo com as mudanças sociais, históricas e culturais, é:

> a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos. (LEONTIEV, 1978, p. 94)

Assim, enquanto as significações pertencem à consciência social, fazem parte de um sistema elaborado historicamente, o sentido pessoal é produzido na vida do sujeito pela sua atividade. Ao nascer, o ser humano encontra prontas essas significações que estão em constante transformação, no entanto, cabe a ele apropriar-se ou não delas, dependendo do sentido pessoal que tenham para ele. É por isso que o sentido pessoal e o motivo estão intimamente relacionados já que para encontrar o primeiro é preciso descobrir o seu motivo correspondente (LEONTIEV, 1978, p. 96-97).

Dessa maneira, quando o foco é na atividade pedagógica docente, é preciso considerar que se o *sentido pessoal* dessa atividade não coincidir com o seu *significado social*, esta será considerada como alienada, segundo o autor, já que o "resultado é que sua própria actividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente." (LEONTIEV, 1978, p. 121).

Além disso, quando se aborda a atividade da criança, esse autor afirma que são as experiências que ela vive que impulsionam o seu desenvolvimento:

> O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade

> interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2006a, p. 63)

Logo, a análise da atividade da criança fornece subsídios ao professor que pode intervir de maneira mais ativa no processo de desenvolvimento infantil. Para que isso ocorra, a significação social da atividade pedagógica do professor, ou seja, proporcionar condições para que o aluno participe de atividades que propiciem a apropriação de conhecimentos sócio-historicamente construídos, precisa coincidir com o sentido pessoal, caso contrário, como já dito, essa ruptura produz uma atividade alienada por deixar de ser para o professor a atividade que realmente é, que possibilita a apropriação de tais conhecimentos.

De acordo com Asbahr (2005, p.114-5), se a significação da atividade pedagógica do professor é a de garantir ao aluno a apropriação de conhecimento científico, a finalidade dessa ação é produzir o desenvolvimento psíquico da criança. Nesse sentido, torna-se importante entender qual é a significação da atividade pedagógica docente que é essencial para a compreensão do sentido dessa sua atividade, ou seja, daquilo que o motiva a realizá-la.

Considerando que a apropriação dos conhecimentos científicos é fundamental para o desenvolvimento psicológico humano, a educação deve ampliar os horizontes culturais do aluno. De tal modo, concluem Arce e Martins (2007, p. 53), para as atividades principais se efetivarem é preciso que os conteúdos culturais sejam interiorizados e para isso é preciso a participação de um adulto organizando e conduzindo atividades que atuem no processo psíquico da criança. É por isso que o ensino é necessário ao processo de desenvolvimento infantil.

Dessa forma, as contribuições propiciadas, a partir dos conceitos de *atividade* e *sentido pessoal* advindos da Teoria da Atividade, à atividade pedagógica se referem tanto à formação continuada dos professores alfabetizadores quanto à aprendizagem da escrita pelas crianças de seis anos de idade. Destarte, como argumenta Basso (1998, p. 10), o professor bem sucedido consegue integrar a

significação social e o sentido pessoal do seu trabalho docente concretizando uma atividade pedagógica mais significativa para si e para a criança. Ao considerar os conceitos de *atividade* e *sentido pessoal*, é necessário refletir sobre possíveis contribuições para a organização de um ensino em que a produção coletiva das crianças de seis anos de idade, dos professores alfabetizadores do AVA do curso ETPA e dos formadores, possibilite uma educação mais humanizadora, já que para Leontiev (2006b), o processo de humanização ocorre na medida em que a criança age sobre os objetos do seu meio, passa a compreender suas funções para então reproduzir seus usos.

É nesse sentido de uma educação mais humanizadora que também é utilizado o conceito de *projetos de letramento* como veremos a seguir.

Os Estudos do Letramento, a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Letramento

Para prosseguir a discussão sobre os projetos de letramento, primeiro serão abordados os Estudos do Letramento e, em seguida, a Pedagogia de Projetos como forma de contextualização do conceito.

Os Estudos do Letramento são embasados na concepção de que a leitura e a escrita devem estar direcionadas às práticas sociais e culturais às quais pertencem e não focadas no indivíduo. Dessa forma, a corrente teórica conhecida por *New Literacy Studies* (KLEIMAN, 2008) ou os Estudos do Letramento, como é conhecida aqui no Brasil, evidencia a relevância do trabalho com a escrita que envolve as práticas sociais.

Para a autora, o letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos." (KLEIMAN, 2008, p. 18-19) assim é essencial que a escola torne-se a agência de

letramento mais importante na vida dessa pessoa (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Disso decorre uma visão de educação que compreende os conhecimentos dos alunos e entende o processo de ensino e aprendizagem como uma construção de saberes na qual o aluno, assim como o professor, precisa ser um sujeito ativo. Nesse sentido, aponta Tinoco, "[...] não há 'UM' letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas diferentes letramentos." (2008, p. 115).

Considerando a importância da atividade pedagógica docente e da atividade que envolve a apropriação da linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, será resgatada um pouco da trajetória da Pedagogia de Projetos para uma melhor compreensão dos projetos de letramentos nesse contexto.

Foi com o filósofo e pedagogo americano John Dewey que a Pedagogia de Projetos surgiu, no início do século XX, como uma forma de evitar um ensino fragmentado, autoritário e repetitivo, propondo assim, uma metodologia em que o conhecimento deve ser dirigido para a experiência, e a educação deve ser uma prática coletiva. Em 1919, o pedagogo Willian Kilpatrick foi quem sistematizou em sala de aula o *método de projetos*. Posteriormente, com a expansão da escola pública, gratuita e laica e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), o método de uso de projetos na sala de aula ganhou força no Brasil com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, entre outros, que visavam uma "aprendizagem significativa, aquela que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social" (TINOCO, 2008, p. 169). No fim dos anos 90, simultaneamente ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que buscavam garantir a todos o direito a um conhecimento necessário para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997), ganharam destaque em nosso país os estudos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura sobre os *projetos de trabalho* e de Josette Jolibert sobre a *pedagogia de projetos em sala aula*.

Recentemente, foram lançados os cadernos de formação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*[2] *(PNAIC)* que diante da relevância de entender quais são as necessidades e interesses das crianças de seis anos, ressalta, em alguns de seus cadernos, a coerência que existe entre o desenvolvimento dos projetos didáticos e as especificidades das crianças dessa faixa etária, além da promoção da alfabetização e do letramento. Tais cadernos também citam estudos sobre projetos de vários autores e destacam o trabalho com diferentes gêneros discursivos em diversas áreas de conhecimento.

Acompanhado por diferentes adjetivações, o termo *projeto* já faz parte do discurso escolar há anos, dependendo da área de conhecimento que lhe dá embasamento teórico, do objetivo, da esfera a partir da qual se desenvolve e do contexto em que é utilizado, segundo Tinoco (2008). A autora ainda afirma que esses projetos buscam uma prática recontextualizada e requerem: reflexão dos envolvidos, diferentes espaços e momentos, motivações e busca de metas pré-definidas. Por isso, o trabalho com projetos na escola precisa ser uma escolha consciente de cada professor e não algo imposto.

Diante disso, o projeto de letramento, mais especificamente, pode tornar-se um interessante aliado para o desenvolvimento de atividades significativas de escrita, pois segundo Tinoco (2008, p. 175-176), ele viabiliza, ainda, a reflexão *na* ação e *sobre* a ação. Assim, partindo do pressuposto que o trabalho com a escrita e a leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental deve estar em consonância com o universo infantil (BAPTISTA, 2010) e que o projeto de letramento é um modelo didático que pode ressignificar o ensino da escrita (TINOCO, 2008), há a possibilidade de discutir a relevância do seu desenvolvimento com crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Segundo Kleiman (2000, p. 238):

[2] Acordo formal entre o Governo Federal, os estados, municípios e entidades que aderiram ao compromisso de alfabetizar as crianças até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, aos 8 anos de idade.

> O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Ele pode tornar a escrita mais significativa, pois propicia uma grande variedade de situações de leitura e registro de experiências através da escrita, além de levar o professor a assumir uma posição de professor/ pesquisador, conforme Martins (2008). Assim, independentemente do tema ou do objetivo, ele tem "potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso de língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos." (KLEIMAN, 2007, p. 16). Ademais, esse tipo de projeto possibilita ao professor "pensar a teoria com base na prática" (KLEIMAN, 2001, p.8).

Considerando que muitas atividades humanas estão relacionadas à apropriação da língua e que tanto essas atividades quanto os gêneros discursivos[3] são bastante diversificados, o acesso e o domínio da linguagem escrita, por crianças de seis anos, por meio de diversos gêneros discursivos propiciam o seu desenvolvimento cultural. A linguagem, seja ela oral ou escrita, é um instrumento mediador simbólico que possibilita a transformação cognitiva e afetiva da criança. Dessa maneira, o professor pode planejar atividades, no sentido dado por Leontiev (2006a), que envolvam o discurso letrado de maneira que a criança tenha interesse em participar, interaja com outras pessoas e aprenda ao trabalhar *com* os gêneros. Sobre isso afirma Oliveira:

> O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos – o eixo organizador das atividades com a linguagem. Nessa perspectiva, os projetos 'preveem uma concepção

[3]Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos correspondem a todo e qualquer enunciado, relativamente estável, que tenha uma função sociocomunicativa dentro da sociedade, seja ele oral ou escrito; são transmitidos sócio-historicamente pelos falantes que, ao mesmo tempo, contribuem para a sua preservação e mudança; e são caracterizados por três elementos completamente relacionados entre si: a *estrutura composicional*, o *tema* e o *estilo*.

> transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta 'formas de aprendizagem situadas' mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade' (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Após discorrer sobre a importância da Teoria da Atividade e dos Estudos do Letramento, serão abordadas, a seguir, algumas contribuições do curso ETPA no desenvolvimento da atividade pedagógica de uma docente que trabalhou com um projeto de letramento com crianças de um primeiro ano do Ensino Fundamental.

As contribuições do curso de formação continuada para o desenvolvimento da atividade pedagógica docente

O curso ETPA ocorreu em um AVA na plataforma *Moodle* da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, como parte de uma de suas ACIEPEs, (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) que, por sua vez, visam fortalecer as três atividades essenciais da universidade: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Ele foi destinado a professores alfabetizadores com o objetivo de analisar o trabalho com textos no primeiro ano do Ensino Fundamental; no entanto, outros participantes, entre eles estudantes, diretores e coordenadores pedagógicos também puderam participar. O curso foi dividido em duas etapas: a primeira de oito semanas, em que os professores alfabetizadores refletiram sobre textos teóricos e começaram a planejar e aplicar o projeto de letramento na sala de aula, e a segunda, com duração de cinco semanas em que os projetos em andamento em sala de aula foram compartilhados no AVA para que os professores pudessem discutir, dialogar, interagir.

Logo na primeira semana do curso, a professora do primeiro ano, que trabalhou com o projeto de letramento *O massacre das lagartas,* fez registros sobre o que pode causar a falta de

motivação dos professores em geral e isso tende a repercutir na consciência docente:

> Apesar das dificuldades enfrentadas no trabalho (barulho excessivo por conta de uma quadra de frente para a sala, 31 alunos, calor, falta de espaço, pais que querem saber onde está o lápis do filho ou quem brigou com o filho, a correria do dia-a-dia, falta de material principalmente de impressão, cobrança de sondagens individuais mês a mês, avaliações e outros) procuro sempre oferecer às crianças o melhor que consigo relacionando a teoria à prática.
> Assim, acredito que o conhecimento é o único caminho para enfrentarmos tantos obstáculos. (Fórum, 1ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Segundo Asbahr (2005, p. 11), a alienação da atividade pedagógica apenas pode ser compreendida ao se analisar as condições objetivas (falta de recursos, jornada de trabalho, baixos salários) e as subjetivas (formação teórica e acadêmica) do trabalho docente. Assim, notamos que apesar das condições objetivas da atividade pedagógica da professora apontarem para uma alienação dessa atividade, a sua formação acadêmica e o que ela utiliza como fundamentação teórica para suas aulas apontam para a necessidade de reflexão, de diminuir a distância entre o conhecimento acadêmico adquirido nos cursos de licenciatura ou de formação continuada e a realidade da escola pública. Dessa forma, o projeto de letramento realizado na sala de aula e discutido no AVA pode ser considerado como algo que possibilitou a reflexão e a reorganização de atividades em busca da não alienação docente.

Para Oliveira (2010, p. 340):

> Considerados como uma 'prática de letramento', os projetos se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de 'resolução de problemas', comumente adotada em outras áreas disciplinares. Tendo como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas.

Sendo assim, um dos pontos a ser destacado no projeto foi seu elemento propulsor: um problema da escola e que, rapidamente, foi identificado pela professora, conforme relato feito em seu diário reflexivo no AVA:

> Sabe, logo que entrei na minha escola um monte de lagarta aparecia pela janela, tentei pegar a chave do portão para chegar até o jardim e observar com

> elas[4], mas é lógico que os "entendidos" de criança não deixaram, disseram que não sabiam onde estava a chave. As lagartas começaram a ser pisoteadas, minhas crianças observavam pelas janelas as folhas que elas se alimentavam, nunca fomos ao jardim nem para pegar uma folhinha...nosso projeto foi morrendo... (Diário, 2ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Apesar das dificuldades iniciais, de algumas condições objetivas serem desfavoráveis, as leituras e discussões no AVA ETPA influenciaram na decisão tomada pela professora fazendo com que ela assumisse "o papel de *professor/ pesquisador*, atento às atividades de seus alunos, sejam orais ou gráficas, de forma a poder interferir e escolher a metodologia adequada para cada caso, ou para cada período de tempo.", conforme aponta Martins (2008, p.40). Sobre isso diz a professora do primeiro ano:

> Olá pessoal, ao ler o texto da autora Angela Kleiman sobre Projetos de Letramento[5], posso dizer que, além de adentrar no mundo dos projetos descritos senti uma vontade enorme de começar algo que realmente desperte o interesse das crianças. Na minha turma, estou com casulos em cortinas, forros, armários sendo impossível ignorá-los. Porém ao ler que coisas tão simples, como a história da galinha ruiva, pode ser transformar em algo tão mágico para as crianças, posso dizer que estou totalmente confusa. (Fórum, 5ª semana da 1ª etapa do ETPA)

No entanto, neste mesmo fórum ela continua:

> Ao mesmo tempo, acabamos de receber o material do Ler e Escrever e qual é o projeto para já desenvolvermos com nossa turma??? Brincadeiras.....
> Assim, não podemos deixar de discutir neste fórum que somos "seguidoras do Ler e Escrever" e que nesse material os projetos já estão prontos. Temos portanto, que ler este material e realizar as atividades sem perceber se é ou não o mais necessário nesse momento.
> [...] Outra coisa, os mesmos projetos serão repetidos neste ano!!! Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles? Será que alguém releu e ouviu os professores ou só copiaram o material do ano passado? Pensei que estava demorando para chegar nas escolas porque seria melhorado, que nada...

Se as condições objetivas relatadas no fórum da primeira semana "[...] *barulho excessivo* [...] *calor, falta de espaço,*

[4]As crianças da sua turma.
[5]Referência ao artigo *Projetos de Letramento na Educação Infantil* (KLEIMAN, 2009).

[...] *falta de material*" apontavam para a alienação da sua prática pedagógica assim como o material didático recebido pela escola que trouxe os mesmos projetos já prontos, as condições subjetivas ou as reflexões feitas no fórum demonstraram exatamente o caminho oposto "[...] não podemos deixar de *discutir* neste fórum [...] *Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles?*" (grifos meus). Além disso, nota-se que a leitura de um dos textos discutidos durante o curso é que propiciou tal reflexão, ou seja, questionar e compreender as reais necessidades dos alunos (o desenvolvimento de um projeto sobre as lagartas que estavam sendo pisoteadas pelas crianças), refletir sobre o próprio fazer pedagógico (não seguir o material didático naquele momento) na busca de garantir a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados por meio da reorganização da atividade pedagógica com projetos de letramento. A afirmação dela "[...] estou totalmente confusa" evidencia o processo de reflexão e de mudanças suscitado pelo curso ETPA.

A indagação da professora sobre o projeto relacionado a brincadeiras proposto pelo material didático: "Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles?" vem reforçar o que Tinoco (2008, p. 175) afirma, ou seja, que o trabalho com projetos na escola deve ser "uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral.", assim não pode ser uma imposição, já que requer reflexão a partir de diversas motivações na busca de metas.

Nesse sentido, a interação da professora no curso de formação também foi fundamental, pois dessa forma ela pode compartilhar *saberes* que assim são resumidos por Cardoso et al. (2012, p. 4) fundamentados nos estudos de Tardif (2002):

> [...] os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma 'escolar' de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da

> junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Esse saber docente é algo plural (TARDIF, 2002) e depende sempre da interação seja durante a sua formação, inicial ou continuada, ou, ainda, durante a trajetória profissional do professor. Esse saber ocorre por meio da interação no AVA com outros alfabetizadores, com os formadores, com as crianças, com os projetos de letramento, enfim, com o meio social e cultural propiciando a não alienação do trabalho da professora.

É válido destacar que conhecer as hipóteses das crianças sobre o assunto, aquilo que elas pensavam a respeito das lagartas e borboletas no início do projeto, auxiliou no (re)planejamento da professora, de forma que ela pode reestruturar a utilização do tempo, do espaço, do currículo, e sua função passou a ser de mediadora entre as crianças e o conhecimento, garantindo que estas se apropriassem de conhecimentos mais elaborados por meio da aprendizagem e do uso de diferentes gêneros discursivos como: o *e-mail* (recebido e enviado para pesquisadores do Centro de Divulgação Científica e Cultural, CDCC, da USP de São Carlos com o objetivo de sanar dúvidas e obter mais informações); o *convite* (sobre a exposição do projetos e que foi entregue aos professores e crianças das outras turmas da escola); o *bilhete* (enviado aos pais para explicar sobre o projeto e solicitar auxílio para a confecção de uma maquete); a *narrativa* (na reescrita da história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha e de diversas leituras diárias realizadas no início do dia como leitura deleite); o *texto instrucional* (na elaboração de um manual sobre como montar e cuidar de um borboletário); entre outros.

A atividade pedagógica dessa professora foi organizada por meio da mediação quando planejava, selecionava e organizava as atividades com a linguagem escrita envolvendo diferentes gêneros discursivos, como pode ser observado no relato sobre a sua interação com a professora da outra turma de primeiro ano e com a pesquisadora/ formadora do ETPA:

> Conversamos com a Ariane[6] e pedimos a ajuda dela para organizar algumas atividades.
> Para a primeira semana decidimos organizar todo o conhecimento das crianças, agora ampliado com a pesquisa em conjunto com o Mão na Massa, para atividades de letramento.
> Com isso, organizamos escritas de textos em grupos:
> 1) Reescrita de história: A primavera da lagarta (Ruth Rocha);
> 2) Manual: Borboletário;
> 3) Dicionário Ilustrado;
> 4) Você sabia que...
> 5) Metamorfose (Fórum *O massacre das lagartas*, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

A interação das crianças em duplas, trios ou grupos mediada pela professora (que organizava os grupos e fazia as intervenções necessárias) ou por diferentes instrumentos (entre eles, revistas, computador, livros) possibilitou que as crianças realizassem atividades que impulsionassem o seu conhecimento. A utilização tanto da língua oral quanto da escrita possibilitou a interação das crianças entre si, o uso de diferentes gêneros discursivos escritos, inclusive aqueles usados nos livros que foram escritos por elas para registro e divulgação da pesquisa e das descobertas feitas, propiciando assim, o acesso ao conhecimento histórico e social.

Nesse contexto, é possível observar que a professora tornou-se uma agente de letramento (Kleiman 2006), que complementa a noção vigotskiana de professor mediador e, segundo, Valsechi (2009, p. 50):

> [...] faz emergir os conhecimentos de seus alunos sobre a escrita, leva-os a buscar nas experiências e práticas vivenciadas com a família e/ou comunidade os sentidos que podem atribuir à linguagem escrita.

A professora se assumiu como agente de letramento por meio do projeto de letramento e, esse, por sua vez, tornou-se, além de um modelo didático que permitiu a reflexão no curso de formação continuada e na sala de aula, uma atividade no sentido de possibilitar muitas ações. Esse projeto promoveu a superação de uma possível alienação da atividade pedagógica docente e propiciou reflexões como aquelas que envolvem a decisão sobre qual gênero discursivo deve ser

[6]Exceto o nome da pesquisadora, os demais nomes de professores citados na dissertação são fictícios.

trabalhado em uma sala de aula de primeiro ano na qual espera-se que as crianças aprendam a linguagem escrita e o seu uso social:

> Estou gostando muito de falar sobre gêneros textuais e de poder entender os grupos que cada um faz parte. Sinceramente, é um assunto mal abordado na minha prática, fala-se muito em letramento, mas *nunca foquei qual é o gênero mais importante para ser trabalhado* com a minha turma. Afinal com o Ler e Escrever *os projetos já vêm prontos* e temos que ler e realizar sem perceber se é ou não o mais necessário naquele momento. Sabe, uma coisa é trabalhar com a diversidade textual porque temos que trabalhar, outra coisa é *entender a necessidade desse trabalho*. (Diário, 4ª semana da 1ª etapa do ETPA - grifo meu)

O trecho citado evidencia a importância da professora compreender a significação social da sua atividade pedagógica com a escrita, ou seja, de propiciar condições para que as crianças do primeiro ano engajem-se em atividades de aprendizagem que envolvam diferentes gêneros discursivos para que "se constituam em produtoras de textos" (MARTINS, 2007, p. 156). Sendo assim, a professora foi a responsável por organizar situações que propiciaram a aprendizagem considerando *o que* devia ser ensinado e *como* isso podia ser feito, pois ela foi a mediadora entre essas crianças e o conhecimento, uma agente de letramento.

Segundo Asbahr (2005, p. 10), é fundamental compreender a significação social da atividade pedagógica docente para investigar qual o sentido pessoal dessa atividade, ou melhor, aquilo que o motiva a realizá-la. No projeto de letramento *O massacre das lagartas* a maneira como as atividades foram organizadas fez com que ele possibilitasse a reflexão da professora, tanto no curso quanto na sala de aula, pois ela almejava que as crianças da sua turma adquirissem os conhecimentos historicamente acumulados tornando-se produtoras de textos. Por mais que houvesse projetos prontos no material didático adotado, a reflexão da professora possibilitou a superação de uma prática pedagógica alienada pelo fato de associar a significação social, ou seja, a oferta de atividades com diferentes gêneros discursivos para que as crianças produzam textos, com o sentido pessoal da atividade pedagógica docente, propiciando o acesso

de seus alunos aos conhecimentos já existentes socialmente (DUARTE, 2004, p. 56), como os diversos gêneros discursivos trabalhados na sala de aula e que favoreceram o acesso à escrita.

Assim, conforme afirma Asbahr (2005, p. 12), os motivos individuais passam a ser coletivos, tanto para a professora quanto para as crianças que se articulam para alcançar objetivos definidos por meio de ações que passam a ser planejadas, pois isso permite o crescimento pessoal e profissional da professora, além do desenvolvimento psíquico das crianças.

Desse modo, podemos assegurar que o professor para quem o projeto de letramento é significativo[7], ou seja, para quem a significação social da atividade pedagógica focada no uso e aprendizagem da linguagem escrita coincide com o sentido pessoal, também consegue mobilizar o sentido pessoal dos seus alunos, como ela expressa no trecho a seguir, que elucida o envolvimento tanto da professora quanto da sua turma de primeiro ano:

> Sinceramente, as lagartas dominaram e toda e qualquer dúvida que surge as crianças já querem entrar em contato por e-mail com o pessoal do CDCC...tá bom demaisss.... (Fórum - 8ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Considerações finais

Podemos afirmar que o projeto de letramento foi uma ponte entre a formação continuada de professores alfabetizadores por meio da educação a distância e a atividade pedagógica docente com projetos de letramento. Assim, entre as suas contribuições temos reflexões sobre: a relevância dessa formação continuada como uma maneira de se evitar a alienação docente; a possibilidade de compartilhamento de experiências, angústias, desejos, questionamentos; e, também, o *como* (incluindo teoria e prática) e o

[7]Apesar das reflexões aqui tecidas evidenciarem que a prática pedagógica docente pode tornar-se mais significativa com o desenvolvimento de projetos de letramento, desritualizando a escrita (MARTINS, 2008) e tornando-se uma *atividade* também para a criança, é preciso frisar que além do projeto de letramento, a professora utiliza outros materiais na sala de aula que não estavam diretamente relacionados ao projeto de letramento *O massacre das lagartas*.

para quê desenvolver atividades pedagógicas relacionadas à linguagem escrita com crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de forma que essas atividades façam sentido para todos os envolvidos nesse processo.

O estudo possibilitou, ainda, a compreensão de que quando a formação continuada de professores associa a reflexão da teoria com base na prática, a atividade pedagógica docente passa a ter um *sentido pessoal* para eles, já que a teoria discutida no AVA estava atrelada à prática da sala de aula, ou seja, havia uma motivação social.

O projeto de letramento desencadeou um outro olhar para a atividade pedagógica da docente e para as atividades com a linguagem escrita, pois além de poder salientar a importância da professora, dos seus saberes (TARDIF, 2002), da sua mediação na organização das atividades com a linguagem escrita, ele permitiu que as crianças entrassem em atividade, motivadas socialmente, e aprendessem e usassem as linguagens escrita e oral por meio de diferentes gêneros discursivos. É por isso que o projeto de letramento não pode ser algo imposto, é preciso que a escola e os professores conheçam suas potencialidades como uma "organização didática centrada nas práticas sociais de uso da língua escrita" (KLEIMAN, 2012, p. 23) que possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Referências bibliográficas

ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 37-62.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.29, p.108-118, mai./jun./jul., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Ática, 2003.

BAPTISTA, M.C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. Disponível em: <http://buscapdf.com.br/procurar/?t=linguagem+escrita&ws=gv>. Acesso em: 23 set. 2012.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003& lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2012.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ livro01.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

CARDOSO, A. A.; et al. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul.** Caxias do Sul/ RS, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 29 dez. 2013.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol.24, n.62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf> Acesso em: 20 fev. 2013.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

_____. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia e Linguística Portuguesa.** v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n. 53, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Projetos de Letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU.** Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/ article/viewFile/898/ 716>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. In: **Revista EJA em debate.** Florianópolis, v. 1, n. 1, nov./2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.UtPh6Z5dXud>. Acesso em: 29 dez. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59-83.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática.** IV Congresso Brasileiro de História da Educação – a educação e seus Sujeitos na História. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/ individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20 M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf> Acesso em: 13 de mai. 2013.

MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 147-162.

_____. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento**.** In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf> Acesso em: 17 abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** Tese (Doutorado *in* Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber.** Dissertação (Mestrado *in* Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E SEUS DESAFIOS

Lucimar Rosa Dias

Universidade Federal do Paraná

Resumo

Este artigo trata de experiências de formação continuada com professoras da educação infantil, como ações de extensão no âmbito do Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com objetivo de desenvolver práticas pedagógicas com foco na diversidade étnico-racial para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). Bem como, de pesquisa desenvolvida em paralelo a esse processo de formação que alimentava as intervenções. Foram considerados os eixos da ludicidade e da interação como norteadores do trabalho e as múltiplas linguagens: o faz de conta, as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, conhecimento de arte e musicalização. Os resultados apontam que as professoras participam com entusiasmo das atividades propostas, concordam com a necessidade de alterar o currículo da educação infantil na perspectiva apresentada, mas em suas ações cotidianas se sentem inseguras, e apenas na medida em que recebem apoio local ficam encorajadas a desenvolver algum tipo de experiência com o tema.

Palavras-chave: Formação de Professoras, Educação Infantil, Diversidade étnico-racial.

* Doutora em Educação, Pesquisadora das relações raciais e educação infantil. Professora do Curso de Pedagogia/DEPLAE e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR. lucimar_dias@uol.com.br

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY: EXPERIENCES AND TRAINING YOUR CHALLENGES

Abstract

This article deals with the experiences of continuing education teachers with early childhood education, como extension actions within the Study Group on Education, Diversity and Inclusion – GEPEDI, the Federal University of Mato Grosso do Sul, whose purpose was to discuss and develop pedagogical practices with a focus on ethnic and racial diversity for the realization of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), and also the National Curriculum Guidelines for Teaching History and Afro-Brazilian Culture and African (2004). As well, the research developed in parallel to this process of training interventions that fed. The axes of play fulness and interaction as guiding the work and the multiple languages were considered such as themake-believe, the social practices of reading, writing and speaking skills, know ledge of art and musicalizacion. The results indicate that teachers enthusiastically participate in the proposed activities, agree on the need to change the curriculum of early childhood education in the perspective presented, but in their every day action she feelin secure and only to the extent that receive local support are encouraged to develop some experience with the theme.

Keywords: Training of teachers; early childhood education, ethnic and racial diversity.

1. Introdução

Este artigo relata experiências de formação continuada de professores/ras da educação infantil, realizadas entre 2009 e 2013, realizadas pelo Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceira com a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas/MS (SMEC) cujo objetivo foi proporcionar aos/as participantes ferramentas para a concretização das orientações dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 26-A e 79-B, as recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especialmente em seu Art.8, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim como trazemos alguns elementos oriundos de pesquisas realizadas em paralelos a essas intervenções. Com isso pretendemos compartilhar algumas reflexões acerca dos desafios que a práxis na formação continuada nos colocam quando nos propomos a incluir no currículo da educação infantil práticas pedagógicas que deem conta do que preconiza as Diretrizes Nacionais desta etapa quando prevê que o currículo deverá incluir "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação". (Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, p.21, 2010).

Foram realizados três cursos na modalidade educação continuada nos quais abordou-se temáticas relacionadas a diversidade, sendo que os principais focos foram as questões raciais, mas dois outros âmbitos estiveram presentes, as necessidades educacionais especiais e a questão indígena. Para o trabalho formativo foram considerados os eixos da educação infantil, a ludicidade e a interação, assim como, as múltiplas linguagens tais como: o faz de conta, as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, conhecimento de arte e musicalização e os elementos oriundos do processo da pesquisa intitulada: Investigando práticas pedagógicas promotoras da diversidade em Centros de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS. O principal o objetivo da pesquisa foi investigar a existência e as formas de realização de práticas promotoras da diversidade na Educação Infantil com foco em raça/etnia e necessidades educacionais especiais, bem como estabelecer momentos de ação

conjunta entre os professores da rede de ensino do município, acadêmicos e as professoras do curso de Pedagogia envolvidos na pesquisa. A proposta central do projeto foi a análise coletiva das práticas desenvolvidas pelos Centros de Educação Infantil, visando avançar no processo de construção de uma educação inclusiva, aprimorando o já existente e divulgando as possibilidades de incluir tais práticas em outros espaços educacionais da rede municipal.

Desde a primeira ação foram criadas situações no sentido de que os professores e professoras participantes pudessem vivenciar algumas experiências e que estas servissem de balizas para que realizassem em suas instituições práticas promotoras da igualdade racial. Em paralelo aos cursos de formação foi desenvolvido o projeto de pesquisa que pretendeu investigar se existiam e quais práticas de diversidade podíamos encontrar em instituições de educação infantil do município e como elas eram desenvolvidas, porém não trataremos dessa pesquisa no presente artigo. Tanto a formação, quanto pesquisa se realizavam como ações do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) e contou com a colaboração de alunas do curso de graduação em Pedagogia[2], membros do grupo e da professora Raquel Elizabeth SaesQuiles vice-líder do grupo.

Traremos nesse artigo algumas reflexões sobre essas experiências que colaboraram na formação de professores/ras e a temática da diversidade, principalmente com foco na questão da igualdade racial, área em que atuamos e produzimos nossas pesquisas, no entanto, como o trabalho foi realizado em parceria com a professora supracitada que tem seu foco de pesquisa nas questões relativas a educação especial, quando for pertinente para explicitação da experiência traremos os exemplos que podem envolver esse campo, assim como a última atividade de formação na qual incluímos a perspectiva indígena será também mencionada como contributos da aprendizagem resultantes desta caminhada.

Antes de adentrarmos nas questões próprias das experiências de formação, vale localizar os pressupostos que nos levaram a instituir em nossas práticas tal desafio. A Constituição Federal fixa três objetivos nucleares para a educação, quais sejam: garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo

2[1] Foram várias as/os acadêmicas/cos que colaboraram na construção desta experiência ao longo dos anos do GEPEDI sou profundamente grata a todas/os que participaram do GEPEDI desde sua fundação, em 20 de novembro de 2009, até o seu último dia de atividades em fevereiro de 2014. Em nome delas agradeço a todas e todos. Mirian Bazé, Bárbara Lima, Andrea Barbosa, Gleici Kelly.

para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Cristalina, incisiva e eloquente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assim se refere a um dos principais objetivos da educação infantil.

No plano das normas internacionais, o Brasil ratificou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, que classifica a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana. No mesmo sentido, prescreve a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em seu Artigo 3º que essa

> [...] amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (UNESCO, 2002).

Note-se que a proteção contra a violência psíquica, o direito à identidade cultural e a preparação da criança para assumir um espírito de compreensão, paz e amizade entre os grupos étnicos, não constituem um plexo caótico de admoestações, destituído de valor jurídico, mas sim uma previsão normativa, à qual a política educacional deve observância obrigatória.

Com isso, queremos destacar que o pleno desenvolvimento da pessoa, no contexto de sociedades plurirraciais e multiculturais como a nossa, vincula-se à capacidade dos sistemas de ensino dialogarem, valorizarem e protegerem os marcos culturais formadores da nacionalidade, sem o que compromete-se não o interesse de um ou outro grupo particular, mas a própria qualidade da educação.

Vale realçar ainda a existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica e racial e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Ancoradas neste preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) estabelecem, no art.8º §2º II, que se deve “reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças”, isto precisa estar evidenciado nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil,

garantindo às crianças acesso aos diversos processos de conhecimento e aprendizagem.

Está em questão, portanto, não uma especificidade ou tema de interesse de negros ou indígenas, algo secundário, incidental, marginal à gestão da educação: sem o enfrentamento desta problemática a política educacional continuará ignorando um dos pilares jurídico-políticos da educação brasileira.

Porém é sabido que só as leis não bastam para alterar as práticas pedagógicas é necessário o engajamento, o aprendizado e o comprometimento pessoal dos professores/ras. Não é possível o Brasil construir uma política educacional igualitária, que eduque crianças e jovens para valorizarem a diversidade e construírem uma sociedade em que a democracia racial seja um fato e não um mito, sem a participação efetiva dos profissionais da educação.

Uma política educacional igualitária quer significar mais do que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígenas no ensino fundamental e no ensino médio. Ela começa na educação infantil e precisa perpassar o sistema educacional como um todo. A formação de professoras e professores, as propostas pedagógicas, a política de materiais pedagógicos, o financiamento da educação, o controle social da política educacional, enfim, o conjunto de marcos legais, valores e práticas pedagógicas e atores que no dia a dia implementam o serviço público republicano denominado educação são imprescindíveis. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994)

> O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, s/p)

O enfrentamento para a construção de instituições acolhedoras das mais diversas singularidades demanda que a educação infantil, como de resto a educação escolar como um todo, seja considerada a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana,

adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e formando professores, gestores e funcionários para serem agentes de promoção da igualdade racial; o segundo ângulo situando a educação infantil como contexto de transformação social, no sentido em que educar na infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que, a médio e longo prazo, o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Nesse sentido a referência para o trabalho com as crianças é focar na construção de representações positivas dos distintos pertencimentos raciais e étnicos da sociedade brasileira, com ênfase nas culturas negras e indígenas, sendo esta a perspectiva difundida pelo GEPEDI/UFMS, desde 2009.

2. A questão da formação de professoras/as e a diversidade étnico-racial

A finalidade dos que atuam na perspectiva de uma educação multicultural e antirracista é que esta seja de fato emancipatória. Nossa intenção é de assegurar para todos a possibilidade de encontrar nos ambientes educacionais um lugar no qual se aprenda de forma sistemática, planejada e organizada que as diferenças raciais e culturais são construídas socialmente, para desconstruir a ideia de inferioridade atribuída a determinados grupos. Estamos na luta para construir uma educação na qual as pessoas possam compreender suas diferenças e se posicionarem contrárias à hierarquização e inferiorizarão entre os seres humanos a partir de qualquer tipo de marca.

No ambiente educacional, há várias situações nas quais é possível identificar a discriminação racial. Quando, por exemplo, uma professora escolhe uma criança branca para ser carinhosamente tocada, em detrimento de uma criança negra, ela pratica uma ação de discriminação racial, porque faz uma distinção a partir de caracteres identitários para beneficiar uma criança em detrimento de outra. Nos depoimentos de professoras entrevistadas por Dias (2007, p.42), elas relatam ações ocorridas nos seus locais de trabalho que são exemplares.

> Na educação infantil, a gente já sentiu essa questão da diferença do tratamento dos profissionais em relação à criança negra e à criança branca. Essa questão do estereótipo. Do modelo único de beleza, que é branco, loiro dos olhos claros ou verdes. Essa questão é muito forte na educação infantil. As crianças negras não têm tanto colo, chamego, aconchego como tem a criança branca. (Educadora Mame, de Campinas - entrevista concedida em 13/09/06).

> Quando aparece um bebê Johnson na escola, todo mundo [diz]; - aí que lindo! Um bebê Johnson que eu falo é um menino loiro, de olho azul, bem gordo. Gordinho, bem fofo. Então esse bebê passeia pela escola inteira. Ele passeia com a monitora do outro setor, com a diretora. Como sente a criança que nunca sai? (Educadora Aminata, de Campinas - entrevista concedida em 12/09/06).

Os depoimentos acima demonstram profissionais alertas a esse tipo de situação, o que não é o caso da maioria. O segundo, depoimento traz-nos um elemento importante, ao citar o "bebê Johnson", para exemplificar o tipo de bebê que recebe mais atenção nas instituições de educação infantil a profissional nos revela como o imaginário brasileiro é influenciado e está permeado pela ideia do belo como branco.

Diante desta constatação tomamos de empréstimo a análise de Schucman (2014) para o processo de formação dos psicólogos para pensar a realizada, também, nos cursos de licenciatura

> Apesar das preocupações e da luta contra a discriminação racial serem fundamentais para uma sociedade mais justa e humana, a Psicologia pouco se debruçou sobre a questão das relações raciais no Brasil. Nos currículos dos cursos de psicologia brasileiros, raramente encontramos qualquer menção ao tema da raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias. A formação de psicólogos ainda está centrada na ideia de um desenvolvimento do psiquismo humano igual entre os diferentes grupos racializados. Assim como as categorias de classe e de gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade. (p.83)

De fato nem os cursos de psicologia e nem os de licenciatura, especialmente os de Pedagogia que formam profissionais para atuarem na educação infantil estão dando a devida importância às questões relativas a identidade racial. Para exemplificarmos a situação buscamos identificar em qual quadro referencial se construíram às imagens do bebê correspondente à representação utilizada pela professora. A partir de um exercício exploratório que consistiu em visitar o *site* brasileiro da empresa Johnson & Johnson[3]foi possível encontrar a preocupação em contemplar os diferentes grupos étnico-raciais quando se tratava de adultos. Porém, quando entramos no *link* intitulado *Seu bebê*, as cinco imagens de criança disponíveis eram exatamente como as descritas pelas duas professoras. Os bebês eram todos brancos de olhos azuis ou verdes. O uso de pessoas brancas, como norma, nas imagens publicitárias no Brasil, é um pequeno exemplo de que:

3] *Site* <http://www.jnjbrasil.com.br> Acesso em 26 out. 2006.

> De fato, tanto este traço de superioridade estética quanto o padrão de beleza de nossa cultura não é algo natural ou dado aos brancos. Mesmo assim, essa imagem de belo produz significados compartilhados, os quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma forma reproduzindo-os ou contrapondo-os. Na teia dialética em que a realidade social e o sujeito individual implicam-se mutuamente, a mediação semiótica exerce um papel fundamental. A linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. Desta forma, os conteúdos racistas de nossa linguagem, bem como a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX são ainda apropriados pelos sujeitos. E, nesse movimento da constituição da consciência individual, os significados alheios se tornam sentidos próprios. (SCHUCMAN, 2014, p.90)

A realidade brasileira constrói um ideal de branquitude como o desejável e isso acaba por incidir nas práticas pedagógicas com os bebês, como pudemos constatar na continuidade do exercício, desta vez, visitamos o *site* da empresa na sua versão em inglês.[4] Ao entrar no *site*, as primeiras imagens que aparecem são, também, de crianças, brancas. Todas como as descritas pela professora. Porém, somos convidados a visitar vários *links*, inclusive um chamado: "visit.baby.com". Nele, as imagens apresentadas se alternam e de começo nos deparamos com uma mãe e seu bebê "gordinho e fofo". Sem ver a imagem ela nos parece idêntica àquela que as professoras descreveram como o tipo de bebê preferido por algumas profissionais das instituições de educação infantil para dar colo e carinho. No entanto, nesse caso havia uma diferença substancial os "bebês Johnson" da página em inglês eram negros e asiáticos, todos "gordinhos e fofos". Essa página nos remete a um outro *link* correspondente ao do *site* brasileiro: Seu bebê. E qual não foi nossa surpresa, a primeira imagem de "bebê Johnson" que esse *site* apresenta é a de uma sorridente menina negra[5], "gordinha e fofa".

Ou seja, o "bebê Johnson", na versão em inglês, podia ser negro, podia ser menina, contrariando consideravelmente a representação de "bebê Johnson" "gordinho e fofo" das professoras entrevistadas. Essa diversidade de imagens de bebês, apresentadas pela empresa Johnson & Johnson só pôde ser encontrada na versão em inglês. Na versão brasileira, as únicas imagens de bebês

4] site<http://www.jnj.com/home.htm> Acesso em 26 out. 2006.
5] *site*<http://www.jnj.com/home.htm>. Acesso em 26 out 2006.

as quais tivemos acesso na época do estudo, mostravam apenas um tipo físico, exatamente igual ao descrito pelas professoras como o tipo mais valorizado no ambiente da educação infantil. Refazendo uma parte do exercício, para a escrita desse artigo, sete anos depois, nos deparamos na página inicial da empresa[6] no Brasil, com a seguinte situação: em destaque temos uma barriga sem rosto que se pode atribuir a uma mulher branca, uma mulher branca de olhos azuis divulgando produtos para combater o envelhecimento de pele, uma família composta de um homem, uma mulher, um filho e uma filha todos brancos e uma mulher e uma menina negra, a mãe de cabelo alisado e a filha com tranças africanas. Embora, ao entrar em outros *links* seja possível constatar ainda a predominância de pessoas brancas, a presença da imagem em que aparece a mãe e a filha negras indicam pequenas, mas positivas, mudanças no cenário publicitário que tange a representação de negros.

Os avanços identificados na publicidade também podem ser verificados em outros âmbitos da sociedade brasileira, inclusive no campo da formação de professores e professoras. Infelizmente não ocorre na proporção necessária e nem mesmo com o consenso esperado para o século XXI, ainda são ações pontuais, em geral, realizadas na formação continuada e não na inicial, mas estimulam questionamentos acerca de que

> Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, s/p).

Partindo da perspectiva de que é necessário, investimos em momentos formativos que ajudem os profissionais que atuam na educação infantil a desconstruir o imaginário negativo sobre a população negra e que temos uma parcela de responsabilidade para romper com tais hierarquizações, pois estamos formando profissionais nesse campo, organizamos ações formativas cujo objetivo foi construir junto a profissionais dessa etapa possibilidades de repensarem suas práticas pedagógicas desconstruindo o eurocentrismo nelas naturalizados, colaborando na formação de outras representações sobre as populações silenciadas

6 *Site <https://www.jnjbrasil.com.br/> Acesso em 28 mai. 2014*

pela *branquidade normativa* (GIROUX, 1999).

A trajetória de organização das experiências formativas passou por diferentes momentos, sempre orientados pela escuta dos/das participantes do GEPEDI inclusive os/as cursistas. A seguir apresentaremos algumas das questões vividas e aprendidas nessa partilha.

3. As experiências de formação: uma caminhada, muitas estradas...

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), inicia suas atividades em novembro de 2009, com uma composição interdisciplinar da equipe, no qual uma das professoras trazia para o universo dos estudos e pesquisas a sua experiência com a educação especial, discutindo especificamente a escolarização das pessoas com necessidades especiais numa proposta de inclusão. A convergência dos objetos de trabalho ancorava-se nas discussões sobre as singularidades e diferenças dos sujeitos, salientamos que a educação especial é uma área de estudo que traz em seu bojo a discussão da diferença, haja vista que o imaginário social com relação à deficiência, apesar do discurso da inclusão, ainda se compõe com um olhar de ineficiência e incapacidade, tornando a escola muitas vezes um lócus de reprodução do preconceito, quando se espera da mesma a possibilidade de construção da alteridade. Esta articulação representa, também, um esforço das pesquisadoras em estabelecer conexões em diferentes projetos de pesquisa e de extensão, com seus campos de atuação. Buscou-se com esta experiência, romper com ações fragmentadas na formação de professores e professoras.

No caso específico deste grupo a articulação entre professoras com diferentes experiências torna-se mais fundamental, porque a diversidade é uma questão complexa, e de natureza interdisciplinar, pois se manifesta de formas diferentes nas regiões brasileiras, exigindo uma variedade de pesquisas que alcance as especificidades e particularidades que este conceito adquire nas distintas regiões do país, colaborando para o amplo debate social na construção de acordos entre os vários atores deste processo e para o aprimoramento dos conhecimentos desta área.

Balizados por essas concepções articuladoras realizamos o primeiro projeto de extensão, em 2010, intitulado “Educação Inclusiva e Diversidade na

escola: desafios da escola para todos". Participaram deste Projeto cerca de 30 professores/ras da rede de ensino do município de Três Lagoas/MS, na sua maioria da Educação Infantil e também acadêmicos/cas dos cursos de História e Pedagogia do Câmpus da UFMS em Três Lagoas/MS.

O propósito foi trabalhar com os conceitos de educação inclusiva e diversidade com foco em relações étnico-raciais e necessidades educacionais especiais. Partindo das discussões possibilitar a professores e professoras que já atuam em escolas e centros de educação infantil e aos acadêmicos de Pedagogia e História a construção de aportes teóricos que lhes permitissem desenvolver práticas pedagógicas que rompam com processos discriminatórios e de exclusão, especialmente em relação a população negra e as pessoas com necessidades educacionais especiais consolidando o projeto emancipatório de educação de qualidade para todos.

O conceito de diversidade que norteou nossas ações no GEPEDI foi o mesmo presente no Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, publicado pelo UNICEF, resultado do I Seminário Criança Esperança, realizado em Brasília em junho de 2003. Isto é, partimos do pressuposto de que

> A diversidade valorizada e celebrada não pode ser utilizada como uma maneira de eliminar as singularidades e as diferenças, mas, pelo contrário, como uma poderosa expressão de indignação e rejeição das iniqüidades que marcam as relações entre as pessoas e que tem por determinante exatamente a negação ou a subordinação e dominação em nome da diferença (UNICEF/BRASIL, 2003, pág. 12).

Com isso queríamos ao mesmo tempo reconhecer os limites de nossa discussão visto que não abarcávamos todas as manifestações das diversidades presentes no ambiente educacional e também assumirmos que estávamos dialogando a partir de pontos bem delineados, pois acreditamos que para a formação de profissionais identificados com uma política de educação inclusiva e promotora da igualdade é necessário especificarmos os campos e não tratá-los a todos como diversidade sem nomeá-los. Visto que cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil no que tange as práticas que promovam a inclusão sem discriminação.

Também acreditávamos que alguns profissionais já desenvolviam

práticas promotoras da diversidade tanto em relação as questões de identidade racial, quanto em relação a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e queríamos que elas pudessem ser identificadas para que fossem difundidas e reconhecidas entre os próprios pares e fossem apoiadas pela gestão escolar ampliando-as de modo a valorizá-las sendo tomadas como conteúdo essencial ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e se constituíssem como estratégia para erradicação do racismo e preconceito existentes na sociedade brasileira.

O curso durou de maio a agosto, com carga horária de 40 horas, com os seguintes módulos: I – Contexto Histórico das políticas de inclusão: deficiência e raça – 10h, II - Educação para todos: direitos e conflitos – 7h30m, III - Educação, preconceito e discriminação e as possibilidades de superação dos estigmas – 7h30m e Módulo IV – Produção de Projetos: didáticos e/ou de pesquisa – 17h, sendo que parte dessa carga horária foi realizada nas instituições.

As reflexões realizadas neste grupo mostraram a necessidade de pesquisas em Centros de Educação Infantil no município a fim de contribuir com a promoção de uma educação que contemplasse a todas as crianças, a partir de práticas inclusivas, tendo a diversidade como foco central. Assim, as discussões do GEPEDI se voltaram para a elaboração de um Projeto de Pesquisa que atendesse a essa demanda de estudo, projeto esse que foi aprovado na UFMS para ser desenvolvido nos anos de 2011 e 2012. Além disso os participantes solicitaram que fossem ofertados cursos de extensão com atividades práticas.

A pesquisa que ficou concentrada em dois Centros de Educação infantil e seus resultados apontara que as práticas tanto da inclusão de crianças com deficiências quanto ao tratamento das experiências com conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira ainda possuem muitas fragilidades. Em relação à primeira questão concluímos que os professores/ras querem fazer um bom trabalho, mas precisam de mais orientação, pois existem tentativas de produção de práticas que atendam a diversidade, no entanto, elas ainda não estão suficientemente institucionalizadas e mesmo quando se tem os instrumentos para o desenvolvimento de boas práticas, apresenta-se o que podemos chamar de resistência dos/das professores/ras em utilizá-los, especialmente aqui estamos tratando de materiais didático-pedagógicos disponíveis que não são utilizados ou são subutilizados. Outra constatação da pesquisa foi que o preconceito racial está

presente no espaço escolar da educação infantil, o que sugere que esta é uma questão que deve ser central nas discussões e debates entre os/as professores/ras e com as crianças e mesmo sem aparecer na pauta de reivindicações como um tema de formação, ele precisa ser trabalhado. Mas encontramos uma realidade positiva em relação a este fato de que houve silenciamento dos/das professores/ras diante das ofensas sofridas pelas crianças negras. Mesmo que o não silenciamento constitua um avanço em relação a realidades constatadas por pesquisas como a de Gonçalves (1985) ou Cavalleiro (2000), o fato dele estar relacionado a momentos específicos de conflitos reforça que as práticas promotoras da igualdade devem ir além de atuar nos conflitos especialmente com crianças tão pequenas. É necessário trazer para as práticas conhecimentos que colaborem para que as crianças construam uma ideia positiva de diversidade e rompam com os estereótipos, preconceitos e discriminações construídos socialmente.

Aqui surge nosso primeiro impasse em relação aos cursos de formação continuada há uma ânsia por parte dos/as cursistas de ações denominadas práticas. Muitos teóricos são contrários a qualquer tipo de indicação metodológica nesse sentido, pois as consideram "receitas educacionais", argumentam que se fornecemos constructos teóricos os professores e professoras serão capazes de alterar seus fazeres, pois terão o mais importante. De fato não há prática que sobreviva sem uma base teórica, mas sabemos que para os processos de formação terem impacto positivo é necessário a escuta dos sujeitos. Nesse sentido, após a finalização do curso a equipe se debruçou sobre as avaliações e constatamos que os pedidos para que novas ações fossem oferecidas, mas que essas tivessem atividades práticas expressavam o caráter conteudista que teve o curso, afora uma oficina de produção de bonecas que não sem explicação foi um dos momentos mais ricos da formação, os outros encontros foram pautados por apresentações expositivas seguidas de debates.

Tal concepção de formação pautada estritamente na transmissão de conhecimentos considerados legítimos e que a posse deles fará as transformações necessárias vem sendo criticada por vários teóricos e teóricas brasileiros. Catani (2010) nos convida a novos modos de organizando tais momentos.

> Por fim, uma *cultura de atenção* encontra nesse momento terreno fértil para que tentemos transformar a educação de professores a partir de uma transformação de relações, consigo, com o outro e com o mundo. Tais são as dimensões vitais que temos sonegado em nossos processos educacionais. Seria talvez necessário que os aprendizados para a docência fossem

> parte de um projeto de formação humanística mais enérgico quanto aos seus elos com as racionalidades cognitiva, ética e estética e menos ambicioso quanto aos seus anseios estritamente didático-pedagógicos. (p.91)

E foi revendo nossas estratégias formativas que organizamos o segundo curso de extensão, em 2012, com a firme convicção de que era necessário realizar mais atividades práticas. No entanto, nos orientou essa mudança a compreensão de que essas ações não podiam ser desprovidas de reflexões sobre a realidade, isto é, consideramos as atividades práticas como processos de ação - reflexão – ação, isto é, como a possibilidade e analisar e refazer a prática educativa. Tomamos de empréstimo a explicação de Nakaschato (2012) sobre práxis para explicitarmos a nossa orientação nessa mudança de percurso.

> […] a práxis educativa é o cerne da atividade docente, uma vez que se busca a articulação dinâmica entre os interatores (mediadores e educadores), o conhecimento sistematizado e o contexto (espaços e tempos) do processo a fim de transformar a realidade objetiva. (p.75)

Nesse curso não pudemos contar com a colaboração da professora que trabalhava com as necessidades educacionais especiais - NEE, pois ela estava no doutoramento, então decidimos que a temática central seria a diversidade étnico-racial, mas pautaríamos as NEE.

O projeto foi intitulado “Na educação infantil também se promove a igualdade racial e a diversidade: formação de professores, investigação e desenvolvimento de práticas”, contou com duas bolsistas e novamente foi possível estabelecermos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Desta vez a carga horária foi de 50 horas, sendo que 20 deles deveria ser cumprida na realização de um projeto didático a ser desenvolvido pelas participantes em suas instituições. Foi oferecido exclusivamente para que atuava na educação infantil.

Organizamos os encontros a partir de temas: brincadeiras, música, leitura e arte. A cada encontro a sala era preparada como um “canto temático”, expúnhamos os materiais relacionados a cultura afro-brasileira e incentivávamos as profissionais a manipulá-los. Elas reagiam com entusiasmo. A cada encontro a sala ia se apresentando com um tema novo e também com o visto anteriormente. Para cada um deles elas recebiam material teórico que seria discutido durante o encontro e nesse processo eram estimuladas a relatarem suas experiências com os temas, já tinha realizado alguma atividade que tratasse da diversidade étnico-racial

e a música, a arte ou outro tema abordado. Algumas possuíam e compartilharam com as colegas, tornando o momento bastante rico.

As maiores dificuldades encontradas durante o processo de formação, neste caso, foi a adequação do horário, porque as professoras vinham para o curso em período alternativo a sua jornada de trabalho, ou seja, no noturno. Esse é outro limite quando se propõe a efetivar formação continuada, pois mesmo sendo parceira a Secretaria não liberava as profissionais para participarem dessa atividade em sua jornada de trabalho, se desonerando da responsabilidade de prover-lhes condições adequadas de formação. As participantes em sua grande maioria trabalhavam os dois turnos e participavam a noite da formação. Tal fato nos colocava sempre num impasse com a Secretaria de Educação, pois insistíamos na necessidade de que se disponibilizasse uma determinada carga horária dentro do regime de trabalho dessas profissionais, pois é de responsabilidade dos sistemas essa tarefa como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Segundo o documento que tem caráter mandatário, os sistemas devem garantir

> Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **como de processos de formação continuada de professores**, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações …, p. 23, grifos nossos)

Mas, infelizmente o que temos visto em relação a formação para este tema é mais uma ação voluntariada de professores e professoras do que uma política institucionalizada por parte dos sistemas educacionais, descumprindo frontalmente uma determinação legal. Nessas condições, o tempo era restrito para a leitura do material de apoio, discussões e interação com o material disponibilizado. Apesar disso consideramos que foi uma experiência exitosa, pois conseguimos despertar nas professoras da educação infantil a perspectiva de incluírem em suas práticas ações promotoras da igualdade étnico-racial. Vinte e seis pessoas finalizaram a formação e se organizaram em seis grupos de trabalho que elaboraram projeto didático, cujos temas foram: “Conhecendo outras culturas”, “Origem dos negros no Brasil e outras culturas”, “Diversidade desde a Educação Infantil”, “Valorizando as diferenças Culturais”, “A África no meu

D.N.A: a cor da cultura, saberes, fazeres e modo de ver" e "Projeto dia da Consciência Negra. Destes apenas um grupo não desenvolveu o projeto na instituição onde atua, inclusive algumas apresentaram a produção realizada com as crianças no I Seminário da Educação Infantil promovida pela Secretaria de Educação e Cultura do município. O formato nos deixou bastante animadas e as avaliações também foram bem melhores que a primeira experiência de formação. Isso nos instigou a novas caminhadas no campo da formação para trabalhar na educação infantil o tema da diversidade étnico-racial.

Duas novidades foram incorporadas ao curso de formação de 2013 para o qual escolhemos um nome, muito parecido com o anterior "Diversidade Étnico-Racial: formação de professores, investigação e práticas". Pela primeira vez nos sentimos capacitadas a incluir a temática indígena nas reflexões e também de forma ousadas nos propúnhamos a estender a ação para as instituições, ou seja, queríamos *in loco,* realizarmos algum tipo de intervenção. Também tivemos um salto qualitativo em relação ao espaço da formação nas políticas da Secretaria, nosso tema passou a fazer parte das ações previstas no cardápio de formação, com isso atingimos todos os polos pelos quais se organizam o órgão. Deste modo atingimos todas as unidades educacionais, por meio, dos representantes que participavam das formações (professoras, coordenadoras e diretores de centros de educação infantil).

Os principais objetivos do projeto, sempre se mantiveram o que íamos modificando eram as estratégias formativas. Nesta ação as linguagens da educação infantil e os eixos ludicidade e interação já presentes na anterior teve espaço maior e foram apresentados às professoras por meio de oficinas metodologias de confecção de Bonecas Abayomi[7], confecção de brinquedos e brincadeiras de origem africana, afro-brasileira e indígenas e leituras tendo com eixo norteador o jogo simbólico, a ludicidade e interações que colaborem na valorização da cultura afro-brasileira e africana.

A ação se realizou em duas fases intercaladas. Na primeira trabalhamos com os/as professores/ras nos polos. Os membros do GEPEDI se deslocavam até a escola definida pela SMEC e realizávamos uma oficina teórico-prática para cerca de 40 professores/ras que representam sete instituições da

7[1] Abayomi é uma boneca negra, de tecido, confeccionada sem costuras com referências da cultura africana, criada pela artesã Lena Martins em 1987. Para mais informações sobre esse tipo de boneca consultar o *site* <*http://www.bonecasabayomi.com.br/*>

região e que atendiam crianças da educação infantil de 0 a 5 anos e 11 meses. Para cada encontro foi trabalhada uma temática: jogo simbólico, brinquedos e brincadeiras, leitura, música e artes, sobre as quais desde a primeira experiência tínhamos acumulado um repertório de práticas e materiais que se relacionam diretamente com o currículo e as linguagens próprios da educação infantil.

Buscamos fazê-los/as, vivenciarem alguns momentos que permitiam a reflexão sobre a importância de incluir temáticas relacionadas a cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação infantil, mas sobretudo buscamos mobilizá-los/as a partir das vivências alterarem suas práticas. Cada instituição participante recebeu um conjunto de textos e também um modelo de Projeto Didático com o tema tratado que poderá ser desenvolvido junto às crianças de 3 a 5 anos.

Na primeira oficina, para exemplificar o desenvolvimento da formação, foi enfatizada a importância do jogo simbólico e para isso utilizamos como argumento a exposição de bonecas/cos de diferentes tipos étnicos-raciais, com forte presença de bonecas negras de distintos materiais (pano, industrializadas, artesanais) e depois a confecção das Abayomi com as quais trabalhamos as questões da diversidade étnico-racial, do reconhecimento da cultura afro-brasileira articulados ao faz de conta. Também foram utilizados outros jogos como o avatar da identidade[8], no qual a própria pessoa constrói seu corpo, escolhendo a cor da pele, o tipo de cabelo, podendo mudar quando julgar adequado.

Ao final, apresentávamos ao grupo um modelo de Projeto Didático elaborado por nós do GEPEDI, para que pudessem com as devidas adaptações desenvolvê-los em suas instituições e uma delas receberia o apoio do grupo na sua realização, o que se configurou como a segunda fase da nossa ação formativa.

Na segunda etapa o projeto foi desenvolvido em duas instituições de educação infantil, entre julho e setembro de 2013 membros do GEPEDI. Foi realizado em uma sala de Pré-escolar I (crianças de 04 a 05 anos) numa ação de parceria entre a UFMS e a escola.

Íamos até a instituição conversávamos com a coordenação, apresentando o projeto e a lista de materiais necessários. Enfatizávamos que

8[1] Este material didático foi criando por Bárbara Fagundes Lima, acadêmica do curso de Pedagogia de Três Lagoas/MS, no âmbito da disciplina Tópicos Especiais em Educação para a igualdade étnico-racial cursada por ela em 2011 e tem sido utilizado pelo GEPEDI nas atividades de formação, com ótimos resultados.

estaríamos ali para colaborar na efetivação do projeto, mas gostaríamos que a professora da turma onde iria se realizar assumisse o trabalho como uma ação dela, pois queríamos que a professora solicitante assumisse a execução do projeto como uma ação sua e não externa.

Não será possível relatar aqui as muitas questões que pudemos vivenciar e que seriam de grande importância nos debruçarmos sobre elas no sentido de aprimorar as questões que a experiência nos trouxe, especialmente, em relação às atitudes, falas, reações das crianças. Porém a título de exemplo, vale relatar alguns pontos da primeira atividade realizada em uma das instituições.

Por coincidência, segundo relato da professora que nos recebeu uma criança na semana anterior a nossa chegada havia levado uma boneca negra que tinha sido rejeitada por vários colegas. Ela também nos contou que questionou as crianças sobre essas opiniões negativas. Para dar início ao projeto as crianças foram recebidas em sala com bonecas de diferentes pertencimentos étnico-raciais (inclusive bonecas com difidências, cadeirante, cegas e com síndrome de *down*) estavam nas cadeiras, em cima das mesas e no chão. Quando as crianças chegaram olhavam para as bonecas, mas não as tocavam. Somente depois que uma das crianças nos perguntou se poderia pegá-las e dissemos que sim elas interagiram com os brinquedos.

Não percebemos uma rejeição coletiva em relação as bonecas negras, mas constatamos os impedimentos em relação a questão de gênero. Um menino só se aproximou quando uma das acadêmicas apresentou-lhe um boneco e ele disse: “com esse [o boneco] eu posso brincar”, outra situação muito instigante foi de uma menina negra que negou-se, nos primeiros momentos a tocar nas bonecas negras, escolhendo somente as brancas e só muito tempo depois com a intervenção de uma das bolsistas ela aceita a boneca negra que de acordo com ela “se parecia com ela”. As experiências com as crianças são ricas e os modos como reagem a proposta nos fazem acreditar que o caminho é fértil e promissor, pois as respostas positivas em relação a diversidade e apropriação das discussões sobre a valorização das diferenças é muita rápida, além disso os relatos das professoras sobre a atitude das crianças após o desenvolvimento são muito animadores visto que elas tendem a expressar mais solidariedade e menos preconceitos na relação uns com os outros, mas essa questão é matéria para outro artigo.

Infelizmente nossa proposta era ir a uma escola de cada polo, no

entanto, por questões internas a Secretaria suspendeu as formações por dois meses, o que inviabilizou a continuidade da proposta desta segunda etapa. Foram ainda tratados os Brinquedos e Brincadeiras de origem africana e indígena quando destacamos as inúmeras contribuições desses grupos para a cultura lúdica brasileira, incentivando-os a confecção de brinquedos com materiais reciclados. Na oficina 3, discutimos, ouvimos e dançamos a musicalidade e música brasileira enfatizando a contribuição dos povos africanos e indígenas na sua constituição. Nesta Oficina apresentamos instrumentos de origem africana e indígena que fazem parte da nossa cultura destacando que música é uma forma de expressão da cultura do Brasil e traz nas suas origens e nos instrumentos musicais uma grande influência africana e indígenas e os/as professores/as foram convidados a confeccionarem pelo menos um instrumento com sucata que remeteu a instrumentos musicais africanos, afro-brasileiros ou indígenas.

A estética e o corpo também foram objetos da quarta oficina, por serem importantes construtores de autoestima enfatizamos penteados africanos e seus significados relacionando-os aos "jeitos de ser" do brasileiro. Nesta Oficina foi dado destaque aos penteados masculinos e femininos, especialmente aqueles que podem ser feitos em cabelos crespos, pois sabemos que o preconceito racial é manifestado de várias formas, sendo as mais comuns dirigidas a cor da pele e ao cabelo crespo, sendo este relacionado mais com a figura feminina. Preocupadas com esta questão e buscando valorizar a beleza dos cabelos crespos também dos meninos, nessa oficina apresentamos penteados africanos que podem ser feitos em todos os tipos de cabelos, os adereços de cabelos e questões históricas relacionadas com os penteados africanos e aqui também elas foram convidadas a realizarem penteados em si e nas outras colegas.

A leitura e a diversidade foram presentes na oficina 5, pois a literatura é um grande recurso de divulgação e ampliação de valores. Nesta oficina os/as professores/ras foram apresentados a um acervo de livros que tratam da diversidade cultural e física, destacando de modo positivo, personagens negros e deficientes, dentre outros que sofrem discriminação. Elas foram chamadas a confeccionar um livro por meio de releituras do acervo disponibilizado ou mesmo de criando história inédita que de algum modo, possibilite o contado com a diversidade por meio desse suporte.

E por fim, a arte como manifestação das expressões, dos

sentimentos de um povo, de uma cultura foi tratado na oficina 6. Nesta, trabalhamos com máscaras e cerâmicas. Enfatizando que a arte é expressão de vida e por isso revela muito das crenças e valores de um povo. A arte está sempre associada aos eventos sociais e atividades cotidianas, mostramos s a arte de povos africanos e afro-brasileiros e indígenas reveladas nas pinturas corporais, artesanais e principalmente nas máscaras. Propusemos a confecção de cerâmicas e máscaras que podem ser trabalhadas depois com as crianças, explorando as texturas, as cores, os tamanhos, etc.

Considerações finais

As atividades formativas foram exitosas e em cada uma delas os momentos de avaliação foram muito ricos para revermos o percurso e estabelecermos novas metas, pois não há um único caminho nesse processo. O que pudemos apreender é que mesmo sem as condições ideias para realizá-las, especialmente, no que diz respeito ao horário de trabalho, há sempre profissionais interessados em discutir e repensar o lugar da diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil. Nas três ofertas tivemos todas as vagas preenchidas e a desistência ficou dentro do esperado, cerca de 15%. Os cursistas respondem com mais entusiasmo quando as propostas envolvem reflexão aliada a vivências e menos, se nos centramos em estudos de textos e discussões.

A última versão na qual nos dirigimos a instituição não teve o êxito esperado porque percebemos que a nossa intenção inicial de apoiar a profissional no seu local de trabalho para o desenvolvimento do projeto para que houvesse uma apropriação do que foi trabalhado na formação e ela pudesse conduzir as mudanças em suas práticas não se realizou. Elas foram muito solícitas, participando de todas as atividades, quase como uma das crianças. A confecção da boneca, por exemplo, uma delas fez com esmero, porém não assumiu o projeto como esperávamos.

Nas salas a equipe do GEPEDI coordenou as ações e as professoras, no máximo colaboraram. O que nos coloca novas questões acerca da formação em serviço e a contribuição da universidade. Para fins de pesquisa nos parece adequado que estejamos no ambiente educacional, no entanto, para a parceria no sentido do projeto ser assumido pelas profissionais julgamos que o

adequado é estabelecermos outras formas de interação, talvez após a primeira fase solicitar que desenvolvam o projeto e ir acompanhando esse processo com discussões paralelas, mas não pareceu conveniente que estivéssemos juntos em sala.

Além dessas reflexões que orientarão novas atividades formativas, após esses três anos foi possível consolidar alguns princípios orientadores para a formação de professores/ras com foco na diversidade étnico-racial, quais sejam:

- Trabalhar a diversidade como um valor humano;
- Garantir o eixo da ludicidade na abordagem da diversidade étnico-racial na educação infantil;
- Desenvolver metodologias que subsidiem experiências com foco na diversidade étnico-racial na educação infantil;
- Incentivar a reorganização do currículo por meio de projetos didáticos;
- Organizar momentos em que os professores e professoras possam experienciar algumas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças

Ainda nos preocupa que o fato de que embora as professoras fiquem entusiasmadas e participem ativamente das oficinas, reconhecendo a importância do tema e a pertinência de a incluírem em suas práticas elas não se sentem seguras ou suficientemente motivadas a realizarem as ações aprendidas nas salas onde atuam. Nesse sentido, acreditamos que seja necessário desenvolver pesquisas sobre os motivos que levam os/as professores/ras a participarem das ações formativas, reconhecerem a importância do tema, receberem ferramentas, como o modelo de um projeto pedagógico, atividades práticas e mesmo assim ainda não incluírem em suas práticas pedagógicas ações na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Referências

BENTO, M. A. S, SILVA JR. H., DIAS, L. R. **Educação infantil, diversidade e igualdade etnicorracial**. Trabalho encomendado, 33ª reunião Anped, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58) Disponível em: <http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf> Acesso em Nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado,1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção I, 22 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CATANI, D. **Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. Revista Educar,** Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010. Editora, UFPR.

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

NAKASCHATO, Guilherme. **A educação não formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador.** São Paulo, Editora: SESI -SP (Prata da casa, Programa Publique-se), 2012.

GIROUX, Henry A. **Por uma pedagogia e política da branquidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Belo Horizonte, 1985. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
SILVA JUNIOR, H. Direito de Igualdade Racial: aspectos constitucionais, civis e penais, doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora: Juarez de Oliveira, 2002.

_____. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais Brasília**: UNESCO, 2002.

SILVA, P. V. B. O **Silêncio como estratégia ideológica no discurso Racista Brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.110-129, Jan/Abr 2012.

SCHUCMAN, L. V. (2014). **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. Psicologia & Sociedade,** 26(1), 83-94

UNICEF. Situação da Infância e Adolescência Brasileira (Relatório), 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf> Acesso em Nov. 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 28 maio 2009.

LINGUAGEM E SOCIO-HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Lilian do Rocio Borba
Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

O objetivo central deste artigo é dialogar com professores que buscam subsídios em pesquisas acadêmicas para ancorar suas práticas relativas à história e à cultura afro-brasileira e africana. A pesquisa insere-se nas discussões sobre a formação socio-histórica do português brasileiro sob o viés do contato linguístico. Argumenta-se em favor de que, ao abordar esta temática, é necessário considerar a atuação do negro africano e de seus descendentes como indivíduos falantes e participantes ativos na construção da identidade linguística do Brasil. Os objetivos específicos compreendem a abordagem de: 1) aspectos socio-históricos sobre a formação do português no Brasil, 2) questões sociolinguísticas relacionadas a falares africanos na constituição do português brasileiro; 3) questões de língua e identidade sob o viés histórico. A discussão tem como base estudos relevantes no âmbito da sociolinguística histórica, os quais evidenciam que o português brasileiro, no que se diferencia do português europeu, é fruto das relações sociais que se desenvolveram (e ainda se desenvolvem) em nosso país desde o período colonial, assinalando que mais que *influência africana* em uma lista de palavras, o contato entre negros – africanos ou descendentes – índios e portugueses forjou a identidade linguística brasileira.

Palavras-chave: formação português brasileiro – história e cultura afro-brasileira – formação continuada professores

Language and socio-african-Brazilian history: challenges for continuing education

Abstract:

The central purpose of this article is to dialogue with teachers who seek academic research grants to anchor their practices relating to the history and african-Brazilian and African culture. The research is part of the discussions about the socio-historical development of the Brazilian Portuguese language contact on the bias. We argue in favor of that, in addressing this issue, it is necessary to consider the role of the African and his descendants black speakers as individuals and active participants in the construction of linguistic identity of Brazil. Specific objectives include the approach: 1) socio-historical data on the formation of the Portuguese in Brazil, 2) sociolinguistic issues related to African dialects in the constitution of the Brazilian Portuguese aspects; 3) issues of language and identity in the historical bias. The discussion is based on material in the context of historical sociolinguistic studies, which show that Brazilian Portuguese, which differs in European Portuguese, is the fruit of social relations that developed (and even thrive) in our country since the colonial period , noting that more than African influence in a word list, the contact between blacks - Africans or descendants - Indians and Portugueses forged linguistic identity.

Keywords: Brazilian Portuguese; african-Brazilian history and culture; continuing education teachers

0. Introdução

Um dos desafios teóricos e metodológicos colocados nos última década à formação continuada docente diz respeito à implementação da Lei no 10.639/03 que orienta sobre o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira. Segundo a lei, o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Mesmo já havendo disciplinas relacionadas, sobretudo à História da África, à literatura de matriz africana que fazem parte dos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras, por exemplo, há ainda um importante caminho a se trilhar na formação continuada docente. O objetivo central deste trabalho é dialogar com professores que buscam subsídios em pesquisas acadêmicas para ancorar suas práticas sobre a temática acima colocada. Os objetivos específicos compreendem a abordagem de:

- Aspectos socio-históricos sobre a formação do português no Brasil;
- Aspectos sobre as relações entre brancos e negros no Brasil colonial;
- Questões socio-linguísticas relacionadas a falares africanos na constituição do português brasileiro;
- Questões sobre língua e identidade sob o viés histórico.

1. Breve história sobre a formação do português brasileiro

Nosso idioma, a língua portuguesa, como se sabe, não nasceu no Brasil. Com origens no Latim, o português foi implantado no continente sul-americano em decorrência da colonização portuguesa, que oficialmente se inicia em 1500. Fruto das grandes

navegações e do comércio e domínio português, além de Portugal e do Brasil, a língua portuguesa é utilizada em países de outros continentes (Figura 1). Na África: em Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Na Ásia: Timor Leste, Goa e Macau.



Figura 1 – A língua portuguesa no mundo
Fonte: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/imagens/mapa01.jpg

Naturalmente, em lugares e continentes tão diferentes, cada uma dessas *versões* da língua portuguesa tem suas características próprias. Durante o período colonial – quando o Brasil ainda não era o Brasil - o português foi a língua usada na administração portuguesa da colônia e nos contatos com a metrópole; foi a língua do governo e da Justiça e, mais tarde, a língua da literatura. No entanto, ao se considerar as condições do povoamento do futuro país, sabe-se que por um longo período que se inicia no Brasil-Colônia e prossegue até o tempo do rei e do Império, o país conviveu com os falares nativos e os falares africanos. (Cf.: ILARI & BASSO, 2006, p 62). Nessa seção, vamos refletir um pouco sobre essa história.

1.1 A matriz indígena

Quando os portugueses aqui chegaram, em 22 de abril de 1500, batizaram o que seria futuramente o Brasil de *Terra de Vera Cruz* e nomearam *índios* aos habitantes que nestas terras encontraram. Mattos e Silva (2004) conta-nos parte dessa história, ao mencionar

trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, em que o escrivão de Cabral explica ao rei por que ficariam na terra recém-descoberta dois degredados além de dois grumetes que haviam fugido da frota que seguiria para as Índias:

> Esses quatro primeiros semeadores do português no Brasil aqui ficaram antes para aprenderem "a sua fala"(fol. 11, ls 26-30), a dos índios, e assim convertê-los e não para ensinar-lhes português; quanto à terra, não seria ela mais que "pousada pêra esta navegaçonm de Calecut" (fol. 13v, ls. 22-27) (MATTOS e SILVA, 2004, p14)

Como frisa a autora, os portugueses aprenderam a língua dos índios com o intuito de convertê-los ao cristianismo e com esses quatro semeadores da língua portuguesa que aqui ficaram inicia-se a trajetória de dizimação dos índios brasileiros e de suas línguas iniciada pelos primeiros colonizadores portugueses e que prossegue até nossos dias. Na época do descobrimento, já vivia no Brasil uma população indígena estimada em 6 milhões de pessoas, falantes de, aproximadamente, 1.175 línguas (Cf.: RODRIGUES, 1993). Os portugueses precisaram aprender a língua dos indígenas para sua própria sobrevivência, pois eram os índios quem melhor conhecia. a terra, quem sabia onde encontrar alimento, caçar e navegar pelos rios. Outro forte motivo para os portugueses aprenderem a língua dos índios era para impor seu domínio aos nativos. Uma das formas de domínio empregadas foi a catequização imposta aos índios e que foi efetuada pelos padres da Companhia das Índias.

Os jesuítas, como informa Mattos e Silva (2004: 77), tinham como princípio de catequese usar as línguas da terra em que chegavam. Fazia parte de seu *programa catequético* no Brasil dominar a(s) língua(s) local(is). A língua dos índios Tupinambá era falada no século XVI sobre uma enorme extensão da costa atlântica (do litoral de São Paulo ao litoral do Nordeste). Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, o Tupinambá foi chamado também de *língua do Brasil*, *língua da terra* (isto é, da terra do Brasil), *língua do mar* (isto é, a língua falada na costa, junto ao mar) e *língua brasílica* tornando-se uma das línguas mais difundidas durante o período colonial (cf.:

RODRIGUES, 1986: 99-101). Os religiosos empenhados na catequese organizaram gramáticas e dicionários das línguas utilizadas entre índios, portugueses e seus descendentes. Em 1595, o padre jesuíta José de Anchieta teve publicada a primeira dessas obras, a sua *Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil.*

Esses breves elementos históricos nos ajudam a perceber que o ambiente linguístico do Brasil colonial foi marcado pelo multilinguismo generalizado, ou seja, diversas línguas e povos em contato falando línguas de bases indígenas, paralelamente ao uso do português em contextos oficiais (documentos e órgãos públicos). Outro aspecto que merece atenção é que falantes africanos e descendentes também utilizavam as línguas gerais. Foi em 1757 que, através da Lei do Diretório, o Marquês de Pombal instituiu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Brasil e expulsou os jesuítas - a Companhia das Índias - um dos alicerces do uso e da difusão das línguas gerais.

A imposição da língua portuguesa através do decreto do Marquês de Pombal[1] foi uma das medidas que visavam, segundo Boris Fausto (1995), contar com uma população nascida no Brasil *identificada com os objetivos lusos*, o que asseguraria o *controle de vastas regiões semidespovoadas*. A expulsão dos padres jesuítas foi uma medida política importante para Portugal, pois os jesuítas constituíam áreas de atuação autônoma cujos fins eram diversos dos objetivos da Coroa. Pode-se dizer que enquanto a finalidade dos jesuítas era *catequiza*r por meio da língua geral, a finalidade da Coroa era *colonizar*, sob o argumento de *civilizar* por meio da linguagem: o uso da língua portuguesa. O decreto que impõe o uso da língua portuguesa associado a outras medidas políticas – houve também as econômicas – mostra claramente como a ideia de *língua nacional* neste ato se relaciona com a ideia de *civilização*.

E, por meio desse processo histórico e político de constituição da língua que utilizamos hoje no Brasil, a presença de

1[1] O rei de Portugal era Dom José I.

palavras de origem indígena se apresenta como um de nossos traços linguísticos característicos. Podemos citar os nomes de frutas (caju, pitanga) e de animais encontrados no Brasil (jararaca, urubu, sabiá) além de muitos outros termos de uso corrente em nossa língua contemporânea, cuja origem é indígena: piracema, pororoca, igarapé, catapora, curupira, arapuca. Vale exemplificar também alguns dos muitos topônimos: Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Paraíba, Niterói, Corumbá.

1.2 A matriz africana

Muito embora os indígenas tenham sido os primeiros povos escravizados no Brasil no período da colonização, foram os africanos e seus descendentes que representaram a mão-de-obra escrava por excelência, utilizada nas atividades produtivas (agricultura, pecuária, mineração etc.) e na prestação de serviços rurais e urbanos (serviçais domésticos, vendedores de rua, marinheiros, sapateiros, marceneiros, trabalhadores na construção civil etc.), até a extinção do sistema escravocrata em 1888 (ALKMIM, 2008).

Desde o início da colonização, por volta de 1550 até o fim do tráfico em 1850, atravessaram o Atlântico em direção ao Brasil cerca de 5 milhões de indivíduos vindos de diferentes regiões da África na condição de escravizados, falantes de diversas línguas (aproximadamente 300). Dentro desse universo de línguas e de povos diferentes, vieram para o Brasil, predominantemente, falantes escravizados de duas regiões subsaarianas: a região banto, localizada ao longo da extensão sul da linha do Equador e a região oeste-africana ou sudanesa, que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria. Importante destacar que ao tratarmos do continente africano é fundamental pensarmos em diversidade de línguas, grupos étnicos. Vejamos abaixo (Figura 2) o mapa político da África atual[2]:

2[1] O mapa não traz a divisão do Sudão, que ocorreu em 2011.



Figura 2: Mapa político da África. Fonte: http://www.infoescola.com/geografia/africa/

As línguas da região banto compõem um grupo de mais de 500 línguas semelhantes, faladas em 21 países da África subequatorial: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular Congo (Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul. Entre elas, as de maior número de falantes no Brasil foram três línguas angolanas, a saber *quicongo*, também falada no Congo, *quimbundo* e *umbundo*. (PESSOA DE CASTRO, s/d)

Quanto às *línguas oeste-africanas ou sudanesas*, seus principais representantes no Brasil foram os povos de línguas do grupo *ewe-fon* vindos de Gana, Togo e Benim, conhecidos como minas ou jejes, e os *iorubas* da Nigéria e do reino de Queto (Ketu), estes últimos na vizinha República do Benin, onde são chamados de nagôs. (PESSOA DE CASTRO, s/d:)

Impressiona a diversidade de línguas e de povos existentes no extenso território africano e é importante ressaltar que apesar de

escutarmos e lermos conceitos ligados à África no singular – cultura africana, civilização africana – este é um continente culturalmente rico onde são faladas atualmente em torno de 1,5 mil idiomas entre as cerca de 800 etnias ou povos.

A herança africana que está presente nos vários aspectos da vida brasileira se forjou em virtude da forma de vida que havia no Brasil no período colonial. As relações sociais existentes no Brasil colonial promoveram o contato entre falantes de línguas diferentes transformando o português vindo de Portugal em uma língua com características próprias. Os censos, sobretudo a partir do século XVII, revelam que a população de africanos e de seus descendentes era numericamente superior ao número de europeus durante três séculos consecutivos.

	1538-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1890
Africanos	20%	30%	20%	12%	2%
Negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
Mulatos	-	10%	19%	34%	42%
Brancos brasileiros	-	5%	10%	17%	24%
Europeus	30%	25%	22%	14%	17%
Índios integrados	50%	10%	8%	4%	2%

Quadro 1: Dados organizados por Mussa (1990) *apud* Mattos e Silva (2004: 18)

Considerando os dados do Quadro 1, acima, podemos observar que a população de europeus nunca ultrapassou os 30% do total da população residente no Brasil. Sendo assim, a primeira conclusão apontada por diversos estudiosos (MATTOS e SILVA, 2004; ILARI & BASSO, 2006) é que a ocupação do território brasileiro, embora tenha sido realizada em nome da Coroa Portuguesa, foi feita na realidade por uma população não-branca, sobretudo de origem africana.

> Isso [essa expansão] se aplica à ocupação da costa brasileira, às várias bandeiras que partiam de São Paulo (com o propósito de aprisionar índios ou de encontrar minerais preciosos), à formação das cidades mineiras durante o ciclo do ouro e posteriormente, às migrações devidas ao ciclo da borracha. Em outras palavras, a conquista do território brasileiro deve ser atribuída, em grande parte, aos dois segmentos da população que não tinham ascendência portuguesa: o negro e o índio. (ILARI & BASSO, 2006, p 76)

E, por meio dessa conquista territorial ligada aos ciclos econômicos pelos quais o país em formação foi passando, a língua falada pela população negro-mestiça foi chegando aos diversos cantos do território. Em outras palavras, o componente negro-mestiço[3] foi o principal agente propagador da língua utilizada no país.

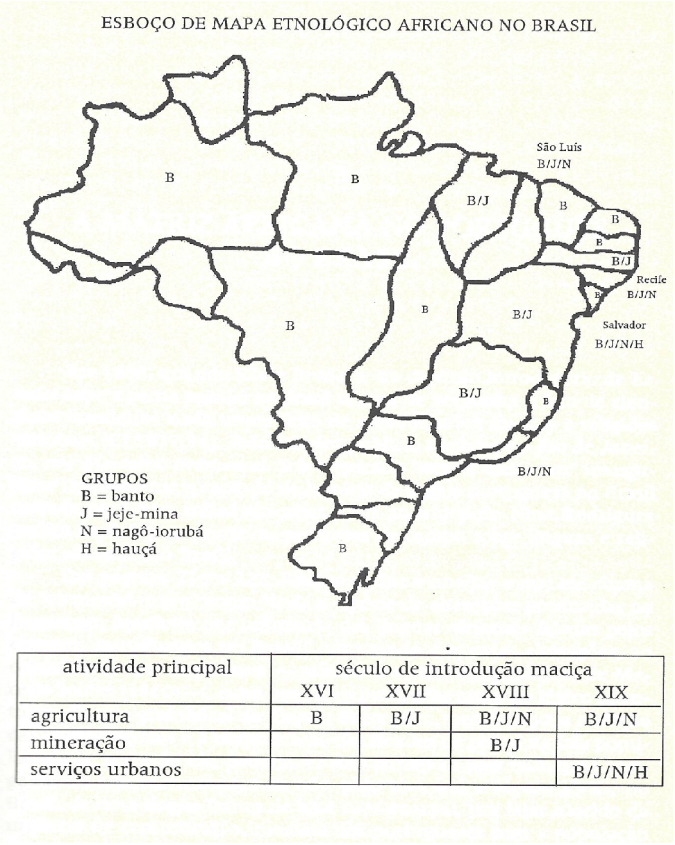
Os indivíduos que foram trazidos à força durante três séculos para o Brasil eram falantes de línguas africanas e aqui foram obrigados a aprender o português como segunda língua sem nenhuma instrução formal. Como lembram Ilari & Basso (2006:77), o Brasil-Colônia *teve poucas escolas, poucos livros e poucos letrados*, por isso os portugueses mais ricos, sobretudo a partir do século XVIII, temendo que seus filhos não herdassem os *estímulos da honra*, mas *os costumes dos negros e gentios*, passaram a enviá-los para estudar em Portugal – na cidade de Coimbra – de onde retornavam com o título de bacharel em Direito. Pode-se refletir sobre que variedade de língua é falada em uma 'sociedade' formada por uma pequeníssima parcela de bacharéis e milhares de analfabetos convivendo: certamente não seria a variedade ligada à cultura letrada.

1.2.1 Os bantos

Dentre as línguas africanas que influenciaram o português brasileiro, a influência *banta* é a mais profunda em decorrência da antiguidade do povo banto – chamado também de congo-angola – no Brasil, da grande quantidade de indivíduos trazidos à força dessa região africana e da amplitude da distribuição desse povo em território

3 A designação negro-mestiço refere-se aos descendentes dos contatos entre europeus, indígenas e africanos nascidos no território brasileiro na época da colonização.

brasileiro. Veja o mapa da distribuição de povos elaborado por Pessoa de Castro (2005)



atividade principal	século de introdução maciça			
	XVI	XVII	XVIII	XIX
agricultura	B	B/J	B/J/N	B/J/N
mineração			B/J	
serviços urbanos				B/J/N/H

Figura 3: Fonte: PESSOA DE CASTRO, 2005, p. 47

Grande parcela dos falantes de línguas banto no Brasil utilizavam, sobretudo, três línguas angolanas: *quicongo*, também falada no Congo, *quimbundo* e *umbundo*. Como explica Pessoa de Castro(s/d: 71), os aportes bantos ou bantuísmos

> estão associados ao regime da escravidão (senzala, mucama, banguê, mocambo) sendo a maioria deles completamente integrada ao sistema linguístico do português, formando derivados portugueses a partir de uma mesma raiz banto (esmolambado, dengoso, sambista, xingamento, molequeira, caçulinha, quilombola), o que já demonstra uma antiguidade maior. (PESSOA DE CASTRO, s/d: 72)

Destaca a autora também que em alguns casos os vocábulos de origem banto substituem o equivalente em português sem que nós, falantes, percebamos a origem africana da palavra. Vejamos no *box* alguns exemplos dessa substituição.

Vocábulo português	Vocábulo banto
aguardente	cachaça
benjamim	caçula
bilha	moringa
dormitar	cochilar
giba	corcunda
insultar	xingar
nádegas	bunda
óleo de palma	dendê
sinete	carimbo
trapo	molambo

Considerando esses bantuísmos, é importante destacar o uso da palavra *caçula* por ser a mais comum utilizada pelos brasileiros para se referir ao filho mais novo. Fato que como ressalta Pessoa de Castro (2005) fortalece a tese da influência sociolinguística da mulher negra, no papel servil de *mãe preta,* na intimidade da família colonial. Segundo a autora, essa influência também explicaria a razão de ser do ditado "o caçula é o dengo da família", ou seja, 'o filho mais novo é cheio de manhas, recebe mais atenção'. Na frase, merece destaque também o vocábulo de origem banta *dengo* do quicongo/quimbundo, *ndenge* > *dengue* que entre outras acepções significa "manha, criancice, cólera infantil". No Brasil, a variante *dengue* é utilizada também com outra acepção: "doença transmitida por insetos". Ambas as variantes (dengo e dengue) são termos do português brasileiro cuja descendência é da língua banto.

1.2.2 Os oeste-africanos

Além dos povos de origem banto trazidos ao Brasil e já estabelecidos nos núcleos coloniais, é marcante também a chegada, no século XVIII, dos povos *ewen-fon* cujo número foi aumentando como consequência da demanda por mão de obra escrava nas minas de ouro e diamante, descobertas em Minas Gerais, Goiás e Bahia, paralelamente à produção de tabaco na região do Recôncavo baiano. (PESSOA de CASTRO, s/d)

Conforme a autora, em Vila Rica, Minas Gerais, a concentração de negros provenientes da costa oeste da África foi tanta que um falar de base *ewe-fon* foi registrado entre 1731 e 1741 por Antônio da Costa Lisboa no livro *A obra nova da língua geral de mina,* publicado apenas em 1945, em Lisboa. Esse documento linguístico é considerado o mais importante da história da escravidão no Brasil, uma vez que há pouquíssimas fontes históricas escritas para se reconstruir o cenário dos falantes de línguas africanas no país. O objetivo de tal documento, segundo seu autor, era ensinar aos garimpeiros o vocabulário, as frases e as expressões correntes entre a população escrava local, para evitar e reprimir rebeliões, fugas, furtos e contrabandos.

Pessoa de Castro (s/d: 72) chama a atenção para o fato de os povos oeste terem sido trazidos para o Brasil em um momento mais tardio, tendo ocorrido grande concentração de seus falantes em Salvador, sendo assim:

> os aportes do ioruba são mais aparentes, especialmente porque são facilmente identificados pelos aspectos religiosos de sua cultura e pela popularidade dos seus orixás no Brasil (Iemanjá, Xangô, Ogum, Oxossi, etc). Por isso mesmo, a investigação sobre culturas africanas no Brasil tem sido baseada nos mais proeminentes candomblés de tradição nagô-queto em Salvador(...) que terminou por desenvolver a tendência de interpretar os aportes africanos no Brasil através de uma óptica ioruba mesmo quando não o são.

No final do século XVIII, a cidade de Salvador passa a receber grandes e sucessivas levas de povos procedentes da Nigéria atual, como consequência de guerras interétnicas na região. Entre o contingente, a presença nagô-iorubá foi tão significativa que o termo *nagô* na Bahia começou a ser usado indiscriminadamente para designar qualquer indivíduo ou língua de origem africana no Brasil.

2. Alguns aspectos sobre as relações entre brancos e negros no Brasil colonial

O Brasil no período colonial foi pouco povoado e vivia em um ambiente de isolamento, pois até 1808 – data da chegada da família real ao Rio de Janeiro e da abertura dos portos às nações amigas - só podia comercializar com Portugal. Nesse ambiente isolado em que a família colonial brasileira vivia, o negro escravizado teve papel fundamental. Um dos papéis que merece ser destacado sobre a atuação do negro na vida colonial foi o tráfico de influências exercido pelo *escravo ladino* – aquele que por aprender a falar rudimentos de português podia influir sobre um número maior de ouvintes, por participar de dois grupos social e linguisticamente diferenciados: os senhores habitantes da casa-grande e os escravizados habitantes das senzalas[4]. Enquanto na casa grande tais escravos eram os preferidos para o serviço doméstico, fazendo parte da intimidade familiar, "nas senzalas a eles era confiado o poder da disciplina e do comando que se estendia às plantações e aos engenhos na qualidade de capitães do mato e guardas pessoais de seus proprietários, com cujos interesses se identificavam". (PESSOA de CASTRO, s/d) Os ladinos adaptavam uma língua à outra e estimulavam a propagação de fenômenos linguísticos entre os não-bilingues, tanto da casa grande quanto da senzala.

Merece destaque também a atuação da mulher negra que desempenhava diversos papéis servis no círculo da família colonial: mãe preta, ama de leite (PESSOA de CASTRO, 2005); mucama, cozinheira, contadora de história (CUNHA-HENKEL, 2005, pp. 63-67) – para citar algumas das funções domésticas. Eram as cantigas das chamadas *mães de leite* que embalavam o sono das crianças brancas, eram as histórias ouvidas de seus ancestrais que distraíam as crianças. É importante ressaltar que figuras como *mãe de leite, mãe negra* são construções *brancas* sobre o papel de mulheres negras na história das relações étnico-raciais no Brasil e que precisam ser analisadas sob uma ótica crítica, pois tais construções ou imagens não correspondem com a imagem que esses sujeitos e seus descendentes fazem sobre

4] Referência ao conhecido binômio de Gilberto Freyre "Casa Grande &Senzala"

esses papéis. Cunha-Henkel (2005, pp. 64-65) em seu trabalho sobre os africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rego, traz uma série de relatos da infância do autor que ajudam a observar um pouco dessas relações:

> Africana também de Angola, andava de muletas, pois quebrara uma perna fazendo cabra cega para brincar com os meninos. Fora ama de braço de meu avô, e todos nós a chamávamos de vovó. Eu vivia de conversa com ela atrás de suas histórias da costa da África. E nos ensinava uns restos de palavras que ela ainda sabia de sua língua. (CUNHA-HENKEL, 2005, pp. 64-65)

Esse relato ilustra um pouco a face perversa da escravidão e as dicotomias das relações pois a *ama de braço* era chamada de *vovó,* mas andava de muletas por ter quebrado a perna *brincando* com os meninos. Que tipo de brincadeiras quebra a perna de pessoas? Note-se também a expressão *restos de palavra,* extremamente pejorativa, que inferioriza o falar africano da mulher escravizada. O compositor Chico César atualiza criticamente essa imagem das *mães de leite*, na canção *Mama África*:

> Mama África, tem
> Tanto o que fazer
> Além de cuidar neném
> Além de fazer denguim
> Filhinho tem que entender
> Mama África vai e vem
> Mas não se afasta de você...

O compositor retrata a mulher negra que tem diversos afazeres e que cuida de nenéns, que faz dengos – nos filhos de outros. Essa é uma imagem atual que critica a construção de um dos papéis da mulher negra na *família colonial brasileira.*

Importante citar também, entre os papéis do negro na vida íntima da família colonial, a figura do *moleque* – vocábulo de origem banto que significa 'menino', mas que era utilizado com o sentido de 'filho de escravos'. Cunha-Henkel (2005, p. 66) traz outro exemplo extraído da obra de José Lins do Rego, referida acima, e que ilumina o que caracterizamos como relações sociais que propiciaram a inter-influência linguística. Como explica a autora, os moleques eram os filhos dos negros que, geralmente, eram *criados junto* com os filhos

dos brancos da casa-grande. A autora dá voz a José Lins do Rego, que vivenciou essa situação:

> O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas." (...) "Pelo caminho o moleque continuava nas suas lições, falando de mulheres e de doenças-do-mundo. (CUNHA-HENKEL, 2005, p. 66)

Mas Gilberto Freyre [(1933) 2002] também trata dessa relação que não se dava de maneira tão romântica entre escravizados e filhos de senhores – os yoyôs e yayás:

> [o] muleque companheiro de brinquedo do menino branco e seu leva pancadas (...)apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os judas de sábado de aleluia, e não de carne como os meninos brancos. (...) o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, muleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os muleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almajarras, eram burros de liteiras e de cargas as mais pesadas. Mas principalmente cavalos de carro. [FREYRE (1930) 2002, p. 391]

A passagem explicita como o indivíduo escravizado era tomado por objeto e é difícil imaginar que tal relação não desenvolvesse no ser ou no grupo escravizado o esforço para se livrar do cativeiro. Risério (2007:326-332) traz uma interessante discussão sobre as formas e manobras empregadas pelos escravizados para se livrar desse estado. Chamada pelo autor de *pequenas sedições do cotidiano*[5] que denunciam a permanente revolta do sujeito escravizado ante as condições de vida imperantes no país, o autor trata da mentira e do engodo empregados pelos escravizados para induzir o senhor ao erro; trata ainda do envenenamento executado "homeopaticamente" também contra o senhor. Além de outros "gestos soberanos da vontade, na história do escravismo" tais como o suicídio de escravos, o aborto executado pelas próprias escravizadas para que seus filhos não tivessem o mesmo destino no cativeiro, além do furto, da fraude no garimpo, da fuga...enfim manobras, gestos, fatos que evidenciam a luta dos escravizados para a conquista da liberdade.

5[1] Risério (2007) utiliza a expressão empregada por Alípio Goulart (1972) em *Da de fuga ao suicídio: aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil.*

3. Domínios e níveis de integração dos aportes africanos no Brasil

Os quatro séculos de contato permanente de falantes africanos e seus descendentes com a língua portuguesa no Brasil constituíram o idioma que utilizamos. Nesta seção veremos traços de permanência de línguas africanas no português do Brasil, como por exemplo nos *falares de comunidades rurais* povoadas por descendentes de ex-escravizados, que apresentam elementos de léxico de línguas africanas, e nas *línguas de santo*, utilizadas nos cultos afro-religiosos de diferentes *nações* encontradas em todo o território brasileiro. Em seguida, apresentaremos uma importante pesquisa sobre a estabilidade e o dinamismo de vocábulos de origem africana no português brasileiro.

3.1 Domínios

Pessoa de Castro (s/d: 73) afirma que o processo de interação linguística, apoiado por fatores favoráveis de ordem sócio-histórica e cultural foi possivelmente facilitado pela proximidade relativa da estrutura linguística do português europeu antigo com as línguas negro-africanas que o constituíram.

> Entre essas semelhanças estão o sistema de sete vogais orais (a,e, ê, i, o, ô, u) e a estrutura silábica ideal (CV.CV – consoante-vogal.consoante-vogal), onde se observa a conservação do centro vocálico de cada sílaba e onde não haja sílabas terminadas em consoante. Essa semelhança estrutural provavelmente precipitou o desenvolvimento interno da língua portuguesa e possibilitou a continuidade da pronúncia vocalizada do português antigo na modalidade brasileira (onde as vogais átonas também são pronunciadas), afastando-a, portanto, do português de Portugal com pronúncia muito consonantal, o que dificulta seu entendimento por parte do ouvinte brasileiro, fazendo parecer tratar-se de outra língua que não a portuguesa. (confira a pronúncia brasileira de *pi.neu, *a.di.vo.ga.do, *su.bi.ma ri.no*ri.ti.mo, em lugar de pneu, ad.vo.ga.do, rit. mo) (PESSOA de CASTRO, s/d: 73)

E o principal agente desse processo foi o negro banto que por sua antiguidade, volume populacional e amplitude territorial

devido à sua presença no Brasil colonial, recebeu o português como segunda língua, tornando-se o principal agente transformador da língua portuguesa em sua modalidade brasileira e, como dito anteriormente, seu principal difusor pelo território brasileiro sob o regime colonial e escravista. Pode-se encontrar ainda hoje diversos dialetos de base banto falados como *línguas especiais* por comunidades negras da zona rural, como afirma Pessoa de Castro (s/d: 73), provavelmente remanescentes de antigos quilombos em diversas regiões brasileiras. A comunidade do Cafundó, situada a doze quilômetros do município de Salto do Pirapora, que está a trinta quilômetros de Sorocaba e a, aproximadamente, 150 quilômetros da cidade de São Paulo, é um exemplo de remanescentes de quilombo cujos membros utilizam *a língua do Cafundó:* um vocabulário de origem banto com a estrutura gramatical do português (VOGT & FRY, 1996).

Outro exemplo de remanescentes de quilombo é a comunidade de Bom Despacho, em Minas Gerais. No estudo *Pé preto no barro branco; A língua dos Negros na Tabatinga* a pesquisadora Sônia Queiroz coletou e organizou dados linguísticos, históricos e socioantropológicos referentes a essa comunidade. Segundo a autora (1998, p.30), o fato de ter a mineração intensificado o tráfico de escravos negros provenientes da Costa da Mina, no Golfo de Benin, e as ligações de Bom Despacho com uma vila do ouro – Pitangui - sugerem uma origem sudanesa para a língua chamada de *negro da costa*. No entanto, os dados linguísticos coletados pela pesquisadora indicam uma predominância banta. *Língua do negro da Costa* significaria, segundo a autora, língua de africanos, o que se confirmaria por outros nomes que ela recebe de seus falantes em Bom Despacho: *gíria dos cativero* e *língua cuete* ("língua do homem").

Tais comunidades, exemplos de resistência cultural, manifestam a maciça presença da matriz de línguas banto no território brasileiro à qual assentaram-se aportes ewe-fon e do iorubá, menos extensos e mais localizados, embora igualmente significativos para o processo de síntese pluricultural brasileira, sobretudo no domínio da

religião. (PESSOA de CASTRO, s/d: 73) As *línguas de santo* – linguagem de aspecto religioso e sagrado utilizada por várias comunidades afro-brasileiras em suas práticas litúrgicas – figuram como um domínio cujo repertório linguístico compreende um vocabulário específico de caráter simbólico, que tem por base sistemas lexicais de línguas africanas do tempo da escravidão no Brasil. Vejamos o exemplo do vocábulo *candomblé* analisado por Pessoa de Castro (2005: 82):

> *Candomblé*, do banto *kandómbilé* > *kandombélé*, ação de rezar, pedir pela intercessão de (os deuses), derivado do verbo *kudomba* > *kulomba*, rezar, invocar, está empregado com o sentido corrente que toma entre seus seguidores. Designa os grupos sócio-religiosos dirigidos por uma classe sacerdotal, cuja autoridade suprema é popularmente chamada de *mãe-de-santo* ou *pai-de-santo*, mas que recebe o título genérico de *rumbondo* ou *rumbono* (étimo fon), entre as *nações* jeje-mina; respectivamente de *ialorixá* ou *babalorixá* (étimo iorubá), entre *nações* nagô-gueto; e de *nêngua* ou *tata* (étimo banto), entre *nações* congo-angola. (PESSOA de CASTRO, 2005, p. 82)

Tal terminologia faz referência à organização sócio-religiosa do grupo, a cantigas, preces, objetos sagrados, saudações, expressões relacionadas à cozinha ritualística, aos costumes tradicionais e aos ritos litúrgicos, cujos seguidores a dominam, demonstrando uma competência simbólica mais do que linguística, isto é, para os fiéis o que mais importa durante as práticas é saber, por exemplo, em que momento deve ser entoada uma cantiga e não o significado literal da cantiga. O uso desses termos de acordo com a sua procedência africana determina a distinção das religiões afro-brasileiras entre *nações*, tais como jeje-mina, nagô-queto, congo-angola, ou seja, respectivamente, de raízes ewe-fon, ioruba e banto.

3.2 Níveis de integração de vocábulos africanos

Alkmim & Petter (2008) analisaram a estabilidade e o dinamismo de palavras de origem africana em uso nos dias de hoje partindo dos níveis propostos por Pessoa de Castro (2005). Uma das

características deste estudo que merece destaque é o fato de as autoras terem acompanhado o registro desses vocábulos em dicionários e obras dos séculos XIX[6] ao século XXI. As pesquisadoras observaram a manutenção e eventuais mudanças de significado de tais vocábulos, bem como avaliaram sua integração e vitalidade no português brasileiro, além de evidenciar sua historicidade. As autoras organizaram os dados coletados em três categorias:

Categoria 1: inclui termos que podem ser usados em qualquer interação social, contrastando com outras duas categorias.

abadá – 'túnica', 'traje para o carnaval, uniforme de um grupo'
banzo – 'tristeza', 'saudade de pessoas e lugares familiares'
caçamba – 'depósito de lixo' e 'carroceria de caminhão'
cachaça – 'aguardente', 'pinga'
cachimbo – 'aparelho para fumar'
caçula – 'filho mais novo'
candango – 'trabalhador que construiu Brasília'
canga – 'instrumento para prender o pescoço dos animais'
capanga – 'bolsa' e 'guarda costas'
carimbo – 'marca e instrumento para marcar'
caxumba – 'parotidite'
cochilar – 'dormitar'
corcunda – 'corcova, giba'
dengo – 'manha, comportamento infantil', 'meiguice'
fubá – 'farinha de milho'
gibi – 'revista em quadrinhos'
macaco – 'símio'
maconha – 'droga'
macumba – 'feitiço', 'prática de feitiçaria'
marimbondo – 'vespa'
miçanga – 'conta de vidro'
molambo – 'pedaço de pano velho, rasgado'; 'trapo'
moleque – 'menino'
moringa – 'bilha'
quilombo – 'refúgio de negros fugidos'
quitanda – 'lugar de venda de frutas e legumes'
quitute – ' iguaria fina'
senzala – 'habitação de escravo'
tanga – 'peça reduzida de vestuário' e 'vestuário feminino de banho'
xingar – 'ofender com palavras'

6 BEAUREPAIRE-ROHAN, Visconde e. Dicionário de vocábulos brasileiros. 2 ed. Salvador:Livraria progresso. (1956[1889])BORBA. Francisco S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática. (2002)
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999
HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.
MACEDO SOARES, A. J. de. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Rio de janeiro: MEC/INL, 2v.(1954-1955 [1875-1888])
MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 4ed. Rio de janeiro: Civilização brasileira. (1973 [1933])
RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença. 1933.

Segundo as autoras, os termos dessa categoria encontram-se perfeitamente integrados ao léxico brasileiro, o que se pode constatar pela capacidade de criação lexical que manifestam ao produzir compostos e derivados, como, por exemplo, *xingar*, e que se formariam *xingamento, xingação, xingo, xingador, xingatório, xingado* (cf. Borba, 2002). Tais termos constituem, na visão das autoras, o núcleo de resistência dos termos de origem africana do português brasileiro, embora pouca memória dessa origem tenha permanecido em muitos itens (*carimbo, cochilar*, entre outros).

As autoras chamam a atenção para os únicos termos não citados por nenhum dos trabalhos nos séculos XIX e XX, que são *abadá* e *gibi*. Conforme explicam, este último termo teve seu primeiro registro em Pessoa de Castro (2001), sob a forma JIBI, de étimo fon *(wí)wívi* 'negrinho'. *Gibi* foi o nome de uma revista semanal em quadrinhos, publicada pela primeira vez em 1939, que trazia na capa o desenho de um garoto negro. Na época o termo significava 'moleque, negrinho', com o tempo, a palavra passou a ser associada a revistas em quadrinhos e tornou-se sinônimo desse tipo de publicação. Já o termo *abadá* teve seus primeiros registros nos anos 1970, com base em Luís da Câmara Cascudo, com o significado de 'túnica branca que os negros malês (muçulmanos de origem africana) vestem para as preces noturnas'.

Categoria 2: Constituída de termos informais, de uso coloquial que, eventualmente, dependendo da situação, são substituídos por outros. Podem modificar-se mais rapidamente para atender a necessidades expressivas particulares.

bamba: ' exímio', 'hábil'
bambambã – 'o mais entendido', 'o especialista'
banguela – 'desdentado', 'falta de dente'
cafuné – 'carinho feito na cabeça com a ponta dos dedos'
catimba/catimbeiro – 'manha', astúcia'
catinga - 'mau cheiro'
mandinga – 'feitiço'
muamba – 'contrabando'
muxoxo – 'gesto de desdém com estalo de língua no céu da boca'

Foram incluídos nessa categoria itens que, segundo as autoras (2008, p.172), "manifestam um uso mais coloquial e que

concorrem como sinônimos de valor próximo, porém menos marcados pela informalidade". Como exemplos, *bamba* e *bambambã* seriam formas equivalentes a '*especialista*, *conhecer* e *o maior especialista* e *o grande conhecedor'* e '*o melhor de todos'*; *banguela*, '*desdentado*, *sem dentes'; cafuné, 'carinho na cabeça'; catimba (catimbeiro),' manha astúcia, malícia'; catinga, ' mau cheiro';mandinga, 'feitiço'; muamba, 'contrabando'; muxoxo, 'bico'*. As autoras afirmam que, mesmo estes vocábulos estando integrados ao léxico geral, pois produzem termos derivados (*catimbeiro, muambeiro*, por exemplo), estão mais sujeitos à substituição por termos menos marcados pela informalidade.

Categoria 3: em que constam termos marcadamente informais, de uso restrito.

angu – 'confusão'

babaca – 'bobo'
babau – 'acabou'
biboca – 'habitação ou local ruim'
bunda – 'nádegas'
cafofo – 'esconderijo'
cafundó – 'lugar muito distante'
cambada – 'bando de vagabundos, corja'
cucuia – 'malogro, acabou!'
muquifo – 'habitação muito ruim, precária, suja', 'biboca'
muquirana – 'avarento', 'pão-duro'
muvuca – 'confusão, algazarra, mistura de coisas ou de pessoas'
muxiba – 'pelanca'
quizumba – 'confusão'
sacana – 'mau caráter'
ziquizira – 'azar'; 'doença indefinida'
zumbi – 'alma penada', 'mal dormido'

Essa é a categoria que, segundo as autoras, demonstra um dinamismo vigoroso, pois "novos termos nela entram e dela saem constantemente; alguns permanecem por um período em uso intenso, depois podem desaparecer" (2008, p.173), por isso, apresentam uma dinâmica diferente das categorias anteriores. As autoras encontraram 11 termos que não foram documentados no século XX por Raimundo e Mendonça – são eles: *babaca, bababu, biboca, cafofo, cucuia, muquirana, muvuca, quizumba, sacana* e *ziquizira* – muito embora alguns tenham sido registrados no século XIX por Macedo Soares e Beaurepaire-Rohan: *biboca, cafofo, muquirana, quizumba* e *sacana.* A

reflexão das autoras sobre o fato gira em torno de algumas explicações possíveis: o não reconhecimento por parte dos pesquisadores Mendonça e Raimundo; o desaparecimento momentâneo do uso; os estudiosos não os teriam anotado, simplesmente; os vocábulos teriam sido de uso restrito a camadas sociais ou a regiões específicas; ou ainda, os sentidos atuais desses vocábulos seriam de integração recente ao léxico do português brasileiro tendo então escapado à documentação dos estudiosos.

Um exemplo interessante exposto pelas autoras é o caso do vocábulo *muvuca,* introduzido pela mídia. Em 1997 foi o nome de um programa televisivo apresentado por Regina Casé, que pretendia ser um lugar onde culturas, personalidades e gostos diversos se misturassem, para justificar a explicação dada pelos produtores para o programa, 'reunião entre amigos'. Segundo as autoras, nas obras de referência, o item lexical aparece identificado como gíria, significando 'grande aglomeração de pessoas, confusão'. Em outros contextos identificados pelas autoras aparece 'lugar pequeno, esconderijo, enfusca, maloca, moquifo', sendo inclusive nomes de *blogs.* É comum ser utilizado também como nome de revista, bar, clube de futebol e comunidades virtuais. (ALKMIM & PETTER, 2008, p.174).

Dentre as conclusões, as autoras ressaltam que muitos dos vocábulos de origem africana no português brasileiro desapareceram da língua falada e outros tantos são em geral desconhecidos ou de uso restrito. Muitos termos estão relacionados com a escravidão, nomeando realidades específicas ao sistema escravista brasileiro permanecendo como *marcos da história:* por exemplo, *libambo* 'corrente usada para prender escravos e prisioneiros'; *quilombo* 'povoação fortificada dos negros fugidos do cativeiro'. Outros vocábulos caíram em desuso como é o caso de *caxirenguengue* 'faca velha, sem cabo' e *munganga* 'careta, trejeito'; alguns talvez pela alternância com termos equivalente, às vezes até de origem africana mesmo: *quigombô – quiabo*; *liamba/diamba/riamba – maconha.*

4. Refletindo sobre língua e identidade

Considerando esse breve painel histórico sobre a formação do português brasileiro, cujo foco foi a presença de povos e línguas africanas na constituição do nosso idioma e a apresentação de pesquisas sobre os domínios e os níveis de integração dos aportes de origem africana, para finalizar esse trabalho, gostaríamos de refletir um pouco sobre língua, preconceito e construção de identidades.

O Brasil passa a figurar como um país "majoritariamente de língua nem indígena e nem africana" *apenas* a partir da segunda metade do século XVIII em decorrência do já mencionado Decreto do Marquês de Pombal. Até então se falavam no Brasil as línguas gerais, um pouco de português em situações oficiais, por uma população composta por um número cada vez menor de africanos, de indígenas, e de portugueses, tomando direção inversa o crescimento do número de mulatos e de brancos, verdadeiramente *brasileiros*.

Tanto a miscigenação quanto o decréscimo da presença de portugueses são indicadores favoráveis à formação de uma língua geral brasileira que não seria africana – por questões como a obrigatoriedade do uso do português na escola e nos documentos oficiais, por exemplo – nem indígena, mas "continuadora" do português já que os índios que seriam o terceiro vértice do triângulo, ou já tinham sido dizimados, ou integrados ou fugidos para confins protegidos. Implantada então em novo ambiente social, caracterizado pelo contato entre populações de línguas e culturas distintas, a língua portuguesa falada no Brasil não poderia deixar de se diferenciar daquela falada em Portugal. Como mostram diversos autores, entre os quais estão Zilles (2002), Mattos e Silva (2004) e Alkmim (2008), há outros aspectos importantes da história social brasileira que influenciaram a formação da nossa variedade do português, entre eles:

- Um sistema de escolarização extremamente precário e insuficiente (ausente em certos momentos) para a população livre em geral – e vedado a escravos – responsável pelo altíssimo índice de analfabetismo durante todo o período colonial

- Um tardio processo de urbanização que, apesar de ter se iniciado entre o fim do século XVII e o início do século XVIII, consolidou-se efetivamente apenas no começo do século XIX, particularmente com a chegada da família real portuguesa em 1808.

A ineficiência do sistema de educação formal e a ausência da pressão de uma norma linguística socialmente valorizada, irradiada de centros urbanos, têm sido vistas como fatores importantes na constituição do português brasileiro, determinantes de suas características e sua natureza. Para Zilles (2002, p.153), "imposta a língua portuguesa sem garantir os meios para a sua efetiva aprendizagem parece ter sido (e continua sendo) receita perfeita para ela [a língua] ser instrumento de exclusão social". Daí para o preconceito linguístico, que estigmatiza a fala popular até hoje é um passo só. O século XX, junto com a República, traz um Brasil cuja população é praticamente analfabeta, estigmatizada por não falar 'corretamente' o português. População concentrada no campo formada, ainda segundo Zilles (2002), "de múltiplas etnias, falantes de muitas línguas e também de muitas variedades do português".

Segundo Faraco (2002, pp. 43-4), o debate sobre a língua do Brasil começou há mais de um século e meio e, desde então, recrimina o brasileiro por não utilizar corretamente sua língua. Mas, ainda conforme o autor, a variedade padrão ou a norma-padrão no Brasil foi construída de forma extremamente artificial, pois a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo. Ou seja, nosso modelo em termos de língua padrão não foi *a* ou *uma* língua de Portugal, mas uma variedade literária de Portugal. Continuando, Faraco (2002) observa que além dessa herança excessivamente conservadora calcada no normativismo, está também o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (...) e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciasse de um certo padrão linguístico lusitano. Assim *abrasileirar* o idioma significava

corromper, degenerar, deturpar a língua portuguesa. *Abrasileirar* o idioma significava se aproximar da língua utilizada pelo *vulgo,* ou seja, da população mestiça, de ascendência africana de quem a elite queria se afastar.

Christino (2001) observa que nos anos 1920, a discussão dos intelectuais sobre língua passava por discussões sobre raças que formavam o caldeamento no Brasil. Mas as *contribuições* tinham estatutos diferenciados. A variedade popular não era considerada língua, mas *deturpação,* ou seja, as variedades tinham o valor que seus usuários tinham na sociedade. Para revelar o *fosso* existente entre a linguagem dos brancos e a dos não-brancos, a autora mostra que *português de* 'gente branca' podia valer como sinônimo de 'bom português'. (2001, p. 223)

A identidade cultural não é algo em si, um fato social pronto e sempre igual, a ser mobilizado sempre que necessário, ao contrário, será sempre uma construção de *algo* que pode nos distinguir do *outro*, segundo o momento histórico vivido.

Nesse sentido, conhecer e valorizar a história da formação e da constituição de nossa língua e de seus falantes é um importante fator para a afirmação de nossa identidade brasileira, mestiça, que é fruto dos (des)encontros entre índios, portugueses, africanos e toda gama de seus descendentes. Gostaríamos de dar, mais uma vez, voz a etnolinguista Pessoa de Castro(s/d: 73) que desde a década de 1960 estuda a presença de falares africanos no português do Brasil:

> (...) o português do Brasil, naquilo que se afastou do português de Portugal é, historicamente, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano sobre uma matriz indígena pré-existente e mais localizada no Brasil. Assim sendo, o português brasileiro descende de três famílias linguísticas: a família indo-europeia, que teve origem entre a Europa e a Ásia, da qual faz parte a língua portuguesa; a família das línguas tupi, faladas pelos indígenas brasileiros, que se espalha pela América do Sul; e, por fim, a família das línguas Níger-Congo, que teve origem na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente.

Como consequência, povos indígenas e povos negros construíram junto com a cultura do colonizador português, que se estabeleceu no Brasil, uma nova variação da língua portuguesa: mestiça, brasileira.

Referências Bibliográficas

ALKMIM, Tânia. Língua portuguesa: objeto de reflexão e de ensino. Coleção Linguagem e Letramento em Foco. BRASIL.MEC: Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008. no prelo.

ALKMIM, Tânia; PETTER, Margarida. **Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje.** In: FIORIN, José Luiz e PETTER, Margarida. (org) África no Brasil, a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto. 2008

CÉSAR, CHICO. Mama África. CD In: _____. *Coleção* **Millenium.** Polygram. Faixa 20.1998

CHRISTINO, Beatriz Protti. ***"Português de gente branca".*** *Certas relações entre língua e raça na década de 1920*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001

CUNHA-HENKEL, Rosa. **Tráfego de palavras.** Africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rego. Recife; Fundaj. Ed Massangana. 2005

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. *In:* BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma.** São Paulo. Edições Loyola.2002. p 37-61.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação. 1995

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46ª ed.Rio de Janeiro/São Paulo: Record. [2002.(1933)]

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente.** A língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto. 2006

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares africanos na Bahia.** (Um vocabulário afro-brasileiro). 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks. 2005.

_____ . Línguas africanas mudam o Brasil. In: **Revista Entrelivros**, textos fundamentais para ler e guardar: Vozes da África. São Paulo: Ediouro/Duetto. s/d

_____. **A influência das línguas africanas no português brasileiro.** <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>. Acessado em 30/06/2014. s/d

QUEIROZ, Sônia Maria de Melo. **Pé preto no barro branco:** a língua dos negros da Tabatinga. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

RISÉRIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros.** São Paulo: Ed. 34. 2007

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras.** Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola. 1986

_____ . Línguas indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A., 9(1): 82-104. 1993

VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil:** linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. *In:F*ARACO, Carlos Alberto (org). **Estrangeirismos:** guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola editorial. 2ª edição. 2002

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES

Glaé Corrêa Machado

Universidade do Vale do Rio Dos Sinos

Resumo

O artigo apresenta o estudo que investiga práticas pedagógicas inclusivas, procurando compreender os saberes aí construídos. A questão central indagava: Quais são e como podem ser construídos os saberes a partir da prática dos professores que incluem alunos com necessidades educacionais especiais? A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a narrativa e apoiou-se em Mantoan, Carvalho, Gauthier e Tardif. No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, o trabalho apresenta as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, a partir das análises das narrativas, que ensaiam uma resposta para a questão central: a *concepção das professoras* pesquisadas; a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários;* a *vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva;* a quarta e última síntese nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação.*

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Saberes dos Professores, Formação de Professores.

PATHWAYS TO INCLUSIVE EDUCATION: CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN FORMATION AND EXPERIENCE OF THE TEACHERS

Abstract

This article presents a study that investigates inclusive teaching practices, seeking to understand the knowledge built there. The central question asked: What are and how they can be constructed from the knowledge of teacher practice that include students with special educational needs? The research is based on a qualitative approach, using as narrative and relied on Mantoan, Carvalho, Gauthier and Tardif. In order to signal the findings of this research, the study shows the possibilities and paths found in the form of four thematic syntheses, from the analysis of the narratives, rehearse an answer to the central question: the design of the teachers surveyed, training and experience as significant space to build the knowledge, the experience as a possible way for Inclusive Education, the fourth and final synthesis leads us to a new perspective of this research, *the school as an area of formation and transformation*.

Keywords: Inclusive Education, Teachers' Knowledge, Teachers' Formation.

Introdução

Motivada pelas palavras de Freire (1996, p.21), que nos lembra da "experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade", apresento o estudo realizado, cujo objetivo foi *investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes a partir dessa prática*, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS. Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa professoras da rede municipal, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional é uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a Inclusão constitui-se num desafio, o que, segundo Freire (2000, p.81) exige acreditar que "a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (...), pois é "a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos" (...). Acreditar nesse desafio e escolhê-lo como objeto de investigação significa uma busca por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém cada vez mais necessários e urgentes.

Quando se fala em Educação Inclusiva, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, principalmente, em eventos sobre a educação especial traz a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções

indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Carvalho (2006) afirma que "a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais" (p.49). O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes.

Esse processo investigativo teve origem na experiência vivida em 2005 junto a APAE Montenegro, num Projeto de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, uma parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos. A partir dessa vivência e da minha atuação como Orientadora Educacional na rede municipal de Montenegro, apoiando os professores no processo de inclusão, observei que certas condições como estrutura física, formação inicial de professores e apoio das mantenedoras são praticamente as mesmas nas escolas públicas e privadas; então, me senti motivada a ouvir professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e compreender como eles constroem os saberes a partir dessa prática.

Creio ser importante reforçar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educação Inclusiva, os Saberes e a Formação de Professores, com apoio em autores como Mantoan (2005, 2006), Carvalho (2006), Tardif (2002), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Freire (1996, 2000), Josso (2004), entre outros; essa diversidade de referenciais se fez necessária pela complexidade do tema e das temáticas por ele abarcada. Para dar andamento a essa pesquisa, definiu-se como questão central: Quais são e como podem ser construídos os saberes a partir da prática dos professores que incluem alunos com necessidades educacionais especiais?

Como forma de alcançar as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destaco as narrativas de professores e

seu processo de análise temática como dados significativos e que me auxiliaram nessa caminhada. Enfatizo que este estudo oportunizou, para além da reflexão sobre minha própria prática e da prática de todas as professoras envolvidas, uma melhor compreensão dos processos de inclusão, sua complexidade e especificidades.

Em relação à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; e, também, a aprovação e o entusiasmo de muitos, que estão fazendo com que ela aconteça. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão *dando conta* dos *ditos normais* que, cada vez mais, saem da escola sabendo menos. Os pais destes últimos alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos *normais*.

Os professores alegam, e com razão, que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com as secretarias de educação e as direções de escolas. Entretanto, felizmente, são muitos os que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Ao procurar esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontram-se algumas objeções na assimilação da ideia. Por parte da maioria dos sujeitos parece uma ideia condicionada de que a inclusão é para os alunos da educação

especial migrarem das classes e escolas especiais para as classes regulares. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

Felizmente, é possível encontrar o entusiasmo manifesto em muitos pais e professores, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de respeito ao outro.

Com o desafio do trabalho na diversidade, os professores também ganham, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: *aprender a aprender*; *aprender a fazer*; *aprender a ser* e *aprender a viver junto* (DELORS, 1998).

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores renomados e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – a inclusão – dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e que garantam a todos o direito à educação, bem como o sucesso na aprendizagem.

Para pensar a inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e familiares, para que esses alunos não sejam meros números que constam nas matrículas ou nas salas de aula das escolas regulares.

Autores como Mantoan (2005) se definem pela inclusão incondicional, que dispensam programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados; pois eles acreditam que essa estratégia é mais uma barreira à inclusão, porque é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da classe e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado (p.85-90). Inclusão incondicional, com a qual me inquieto, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta, necessitando sim de apoio, intenso e permanente, mas que, ao mesmo tempo, vislumbro como ideal a ser alcançado pela educação.

Entretanto, ao propor para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estou defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como espaço institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes. A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser adotado nelas, seja em relação ao seu funcionamento, e que devem estar previstos no projeto político pedagógico dessas escolas.

Ainda, em relação à inclusão e à integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (CARVALHO, 2006, p.30), com o qual me identifico e penso ser o mais viável para o nosso contexto educacional.

Tal concepção, na visão de Carvalho, tem sido reforçada pelo uso da

expressão: alunos com necessidades especiais[1] – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, nesse caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade) (2006, p.31).

Caminhos metodológicos

Conforme Minayo (1994), o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, pois a pesquisa lida com seres humanos que, por variadas razões, têm um substrato comum de identidade com o investigador. É considerada intrínseca e extrinsecamente ideológica, pois toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. Finalmente, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

As orientações metodológicas que adotei nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos

[1] Esta expressão tem sido utilizada neste trabalho por ser a ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994, apesar de "genérica e abrangente", ainda é a recomendada.

participantes. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei nos critérios recorrentes da Narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Com base nessas crenças, explicito os passos que foram dados nessa investigação: os instrumentos, a coleta, as análises e os resultados dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por mim elencados.

Instrumentos

A escolha da Narrativa como metodologia para essa pesquisa qualitativa leva em consideração o que Jovchelovitch & Bauer (2002, p.110) apresentam como características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade:

> A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história.
>
> As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
>
> As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
>
> As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Ela também quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, apresentando-se no tempo pensado/vivenciado numa perspectiva tridimensional, onde se imbricam, de acordo com Benjamin (1996, p.37), o presente, o passado e a expectativa do futuro "as narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam

presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não "uma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu".

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado, em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos. Conforme Benjamin (1996), o narrador é aquela figura que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que inclui, além das próprias experiências, as experiências alheias, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. A utilização da narrativa como instrumento de pesquisa, no sentido atribuído por Benjamin, coloca o pesquisador como participante da história de seus personagens, a partir do momento em que ele é também participante nessa reconstrução. Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa são narrativas escritas, apoiados nos fundamentos de Cunha (1998, p.38), que afirma:

> As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações (...). O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

A escolha das narrativas escritas justifica-se, segundo Cunha (1998, p.40), por elas representarem "um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória". Permitir-se protagonizar a própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e da materialização de lembranças. De acordo com Josso (2004, p.186), a narrativa escrita apresenta-se, "como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (...) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc." Josso (2004, p.186) afirma "(...) a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito,

sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores."

Aponta a autora, ainda, que pelo fato de trabalhar com a cumplicidade dos interlocutores, implica que os pesquisadores tenham as capacidades necessárias para, simultaneamente, exteriorizarem este material invisível e se distanciarem deles mesmos para pensá-lo. (JOSSO, 2004, p.186) Na condição de pesquisadora, trabalhei consciente de que o ato narrativo se fundamenta na memória do narrador, e que a significação dada ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. Eu observei esse aspecto durante a investigação. Contudo, é significativo o esclarecimento de Cunha (1998, p.9) sobre a reinterpretação de significados, mostrando que "uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina". A investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado está inter-relacionada.

As participantes da pesquisa foram provocadas a produzir suas narrativas escritas inspiradas na autora Lya Luft, e alguns trechos do primeiro capítulo de seu livro Histórias do Tempo, pois de acordo com Cunha (1998), o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Nessa perspectiva, as participantes foram provocadas a narrar sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço, e principalmente sobre questões relacionadas à educação inclusiva. Sendo assim, todas as professoras foram convidadas a narrar um pouco de sua história, fosse ela simples, complexa, controversa, mas definitivamente única e ímpar.

Coleta e análise dos dados

Em relação às participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal de Montenegro, de diferentes escolas, todas públicas, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem. A escolha dessas professoras foi feita de forma que a coleta de dados seja significativa e representativa quanto ao seu objetivo, selecionando profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

O convite às participantes levou em conta o interesse pessoal em participar da pesquisa e as experiências em relação à Educação Inclusiva. Tratou-se, portanto, de uma escolha intencional que considerou os referidos aspectos, uma vez que as professoras com que atuo em minha rede de ensino representaram o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação de suas práticas pedagógicas e no trabalho em parceria surgiu o interesse em investigá-las, pois suas experiências com alunos com necessidades educacionais especiais são significativas. Principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam.

No andamento da pesquisa, a coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitei às professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à inclusão, e combinamos que para essa etapa disporiam de 30 dias, uma vez que fariam a produção fora de seu expediente de trabalho. No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo individual com cada uma das professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador, essa segunda etapa necessitou de mais 30 dias, pois as conversas foram individuais e novamente fora de seu expediente, mas dentro das escolas, e por comodidade logo após seus turnos de trabalho.

As narrativas conseguiram produzir os elementos necessários aos questionamentos dessa pesquisa, uma vez que as professoras participantes contaram suas histórias com tamanha riqueza de detalhes, que puderam ser conhecidas: sua história familiar e pessoal; os motivos que levaram à escolha pela educação; sua formação inicial e continuada; quais saberes foram construídos na formação e na experiência; como foram seus primeiros contatos com a inclusão e qual seus entendimentos acerca do assunto; como consideram sua formação para lidar com a inclusão e suas experiências na área; quais saberes consideram necessários para essa prática e como/onde eles podem ser construídos; e por fim com qual *inclusão* essas professoras sonham.

Essas narrativas foram elaboradas nos meses de julho e agosto de 2008. Três delas respondendo às provocações e duas organizando textos a partir delas, ressaltando que as participantes foram além dos questionamentos propostos, no momento em que em suas narrativas puderam refletir tanto sobre suas histórias de vida, quanto sobre suas histórias de formação profissional. Na sequência desses movimentos, foi necessário olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estou tratando de análise em pesquisa qualitativa, procuro lembrar que, durante a fase da coleta de dados, a análise já estava ocorrendo, apesar de mencionar uma fase distinta para esta etapa.

Portanto, para que isso ocorresse, busquei encarar as narrativas não apenas como instrumentos e procedimentos metodológicos, mas ficar atenta aos fatos, diálogos, depoimentos e impressões que fossem significativas e produzissem sentido em relação à construção pelos professores dos saberes a partir da prática da educação inclusiva.

Também estive atenta ao que Minayo (1994) lembra e alerta quanto a alguns obstáculos para uma análise eficiente, como a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, conduzindo-as de forma superficial ou equivocada; o envolvimento exagerado com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; e por último, a dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que

surgem dos dados concretos, com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Para a análise dos dados coletados, segui a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas. Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados é a conversão deles, através da transcrição das narrativas, o que não se fazia necessário, uma vez que elas foram escritas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que "a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto" (p.106), reescrevi todas com esse intuito.

Na análise temática, se constrói um referencial de codificação, por isso os autores recomendam que seja um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

A partir desse parafrasear, desenvolve-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. O produto final constitui uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância dos informantes com as do pesquisador. A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica[2] (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

[2]Interpretação do sentido das palavras.

Por último, nessa fase, ocorreu o tratamento e a interpretação dos dados que, como sinaliza Brandão (2003), em boa medida, é para essa etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última (p.250). Conforme o autor, todo o trabalho feito até então, processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido ao estudo e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É importante lembrar que a esse conjunto de processos críticos da inteligência se dá o nome de análise dos dados da pesquisa.

A partir da leitura das narrativas e seu processo de análise, foi possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: as concepções dos professores sobre a inclusão; a formação e a experiência como espaços significativos de construção de saberes; e a experiência como possibilidade e caminho para a inclusão. Dispostos conforme abaixo:

- Educação Inclusiva – concepção das professoras
- Saberes Necessários – a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção
- Vivência/Experiência – o possível caminho para a Educação Inclusiva

Resultados das análises/sínteses temáticas

Na apresentação dos resultados, serão utilizadas narrativas das professoras participantes, para ilustrar os achados da pesquisa, porém no intuito de preservar as identidades dessas professoras, seus nomes serão substituídos:

- Amor-perfeito (professora da educação infantil)
- Girassol (professora do ensino fundamental)
- Violeta (professora do ensino fundamental)
- Margarida (professora da educação de jovens e adultos)
- Jasmim (professora do laboratório de aprendizagem)

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuo em minha rede de ensino, mais profundamente, foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasionou também momentos de interação e troca entre todas nós, e que foi definido pelas participantes, durante a devolução das narrativas, como momentos significativos e formadores, o que faz recordar Freire (1996), quando nos lembra que "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (p.85). No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, sem, contudo conferir-lhe status de conclusão definitiva, exponho as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, as três primeiras a partir das dimensões elencadas na pesquisa e a quarta e última, a partir das reflexões em mim suscitadas durante todo o estudo.

A primeira síntese temática indica a *concepção das professoras* pesquisadas em relação à *Educação Inclusiva*. A análise mostrou que as professoras participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro. De acordo com a Professora Margarida [...], essas experiências são momentos de troca e diálogo entre ela, seus alunos, familiares e colegas, assim como o exercício da fala, escuta e acolhida de todos [...]. Elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, para que, futuramente, não se pense mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos. Para a professora Amor-perfeito, [...] o ambiente inclusivo é o espaço em que se aprende a ser uma nova professora e um novo ser humano [...], reafirmado por Freire (1996), quando diz que somos "programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência do amanhã (p.94). Essas educadoras creem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e as suas necessidades, adaptando o currículo a isso, através de uma

metodologia e de uma avaliação flexíveis e diferenciadas, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.

Na segunda síntese temática, temos a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*. Observando os aspectos referentes aos saberes construídos na formação e na experiência das professoras participantes da pesquisa, percebemos que elas têm muito em comum, uma vez que todas cursaram o Magistério. Após, buscaram uma formação superior e possuem entre 05 e 10 anos de atuação na área educacional. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece assentado em transações constantes entre o que eles são e o que eles fazem. [...] Formação inicial foi muito significativa, tanto como aluna quanto como professora, sempre pensava em como auxiliar os alunos em seu desenvolvimento [...], fala da professora Violeta. Na compreensão das professoras pesquisadas, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva. Em relação aos saberes para uma prática inclusiva, as professoras que participaram desse estudo elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006), Pimenta (1999) e Tardif (2002). Revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se originar em cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar no ambiente escolar como espaço de discussão e questionamentos entre escola e família, no ambiente universitário, através de práticas e estágios, nas famílias e até mesmo na internet.

A terceira síntese temática traz a *vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva.* Na análise dessa temática, as participantes da pesquisa narraram suas experiências como novas e significativas. Momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas, experiências que, segundo elas, modificaram suas práticas docentes. Em relação às vivências/experiências na Educação

Inclusiva, as professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das vivências/experiências para a efetivação das práticas inclusivas, que nos fazem crer na validade do conceito de *experiência formadora* de Josso (2004), segundo o qual, "qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro" (p.145). Esse conceito explicita o relato da professora Violeta, que [...] considera consistentes seus saberes, a partir da busca pela teoria e da experiência prática, vivenciada com sua irmã – com Síndrome de Down [...].

Por fim, mas longe de concluir essa caminhada, temos a quarta e última síntese temática, que nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação.* Durante toda a análise dessa pesquisa, nos deparamos com as concepções das professoras pesquisadas; com a experiência e a formação como espaço de construção desses saberes; e com a vivência/experiência como possibilidade para inclusão. Entretanto, para que todas essas situações sejam viabilizadas, necessitamos do espaço educativo, essa síntese temática não surgiu das narrativas das professoras pesquisadas, mas sim, das reflexões feitas por mim, enquanto pesquisadora, a partir da análise das narrativas e do diálogo com os autores. É aqui que se destaca a escola, como um possível espaço da formação e da transformação, seja de paradigmas, de professores, de alunos, pais ou comunidade escolar. Acreditar e apostar nas escolas como espaços

educativos de construção de personalidades humanas, como solos férteis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, onde crianças, jovens e adultos aprendam a ser pessoas, penso ser o grande desafio. Nessa perspectiva, recorro a Mantoan (2006a), a qual nos lembra que a escola prepara para o futuro, e, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (p.61).

Compreendendo que essa caminhada parece distante do seu destino, me encorajo a sinalizar outras rotas e trajetórias possíveis, que devem andamento às possibilidades que não foram elencadas nesta investigação. Percebo como fundamental para o desenvolvimento do processo inclusivo a necessidade de aprofundar os estudos sobre as concepções, não só dos professores, mas das equipes diretivas, das famílias e, principalmente, das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto a ser considerado, afora a importância da formação e da experiência para a construção dos saberes necessários à Educação Inclusiva, é o estudo dos espaços onde acontece essa formação e essa experiência: as instituições de ensino, seja de professores ou de alunos. Sem que se revejam as concepções e as práticas trabalhadas nessas instituições, continuaremos andando a passos lentos.

Ainda precisamos atentar para a necessidade de investigação sobre a importância da formação continuada, principalmente da formação em serviço, aquela que vislumbra os problemas e as necessidades reais de cada instituição, profissional da educação ou aluno, que a ela pertence. Através dos estudos de Mantoan (2006a), percebemos que a formação em serviço tem se mostrado como uma boa alternativa para o sucesso dos processos inclusivos.

Considerações finais

As escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Nessa perspectiva, não apenas os alunos com deficiência seriam ajudados e sim todos os que, por inúmeras razões, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Antes de discutir o como incluir, é importante ter bem claro que a idéia da inclusão educacional pressupõe *a melhoria da resposta educativa da escola para todos*, em qualquer das ofertas educacionais, pois diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial.

É importante lembrar que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. Sendo assim, a escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Este é o verdadeiro significado da Educação Inclusiva, *uma educação de boa qualidade para todos*, indiscriminadamente.

Referências

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CUNHA, M. I**. O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORS, J. (Org.). **Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos.** 6.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

GAUTHIER, C. (et. al.). Tradução Francisco Pereira de Lima. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

MINAYO, M. C. de S. ***Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.*** 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandro Luiz Silva

Universidade Federal de São Paulo

Resumo:

Neste artigo objetiva-se apresentar algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar a função da Universidade em relação à educação continuada de professores, a partir do registro de observação de aulas de Língua Portuguesa, feito por alunos estagiários. Para isso, trazemos um breve diálogo com autores e legislação que tratam dessa modalidade de educação, como, por exemplo, Pacheco e Flores (1999), Alves (2000) e Porto (2000). O texto está dividido em duas grandes seções: na primeira discute-se o aparato teórico e, na segunda, analisa-se a fala dos estagiários em relação à atuação do professor da escola básica. Concluímos que, em tempos de tantas transformações, faz-se necessária a atuação da Universidade em ações que favoreçam a Educação Continuada.

Palavras-chave: Universidade, Escola, Educação Continuada.

BRIEF REFLECTIONS ON THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE

Abstract:

This paper presents some reflections on the need to rethink the role of the University in relation to continuing teacher education, based on the record of observation of Portuguese Language classes, made by students. For this, we bring a brief dialogue with authors and legislation dealing with this type of education, for example, Pacheco and Flores (1999), Alves (2000) and Porto (2000). The text is divided into two major sections: the first evidence discusses the theoretical apparatus and in the second, we analyze the speech of trainees regarding the role of teachers in the school. We conclude that, in times of so many changes, it is necessary to the performance of the University in actions that favor Continuing Education.

Keywords: University, School, Continuing Education.

1. Considerações preliminares

Este artigo é resultado de algumas reflexões que surgiram a partir do contato com escolas públicas do município de Guarulhos, na grande São Paulo, as quais possuem parceria com uma Universidade, mais especificamente com a Licenciatura do Curso de Letras. No desenvolvimento de nossas atividades docentes, dentre elas a de supervisão de estágio, deparamo-nos com diversas situações e relatos de professores das escolas e dos próprios alunos estagiários, relatos esses que fortaleceram nossa crença de que a Universidade pública precisa, cada vez mais, estreitar suas relações com a escola básica, a fim de que se tenha uma Educação de qualidade, assim como para que a sala de aula seja considerada um espaço de aprendizagem significativa para todos os sujeitos nela envolvidos – professores e alunos.

A escola constitui-se em uma instituição social perpassada pela dialética estabelecida entre o sistema e mundo, caracterizando uma organização composta de vários mundos. Pode-se dizer que ela corresponde a uma representação da sociedade em suas variadas facetas. Essa instituição precisa tornar seus alunos inteiros, desafiados pela busca e construção de conhecimento. Ela deve favorecer a vida social, a interação entre seus sujeitos. Como afirmam Gentili e Alencar (2001, p. 42)

> A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogação, a questionar e compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança.

É preciso fazer da escola um espaço da reflexão para uma ação, que busque, também, o exercício da cidadania. É o lugar necessário

para as práticas vivas e vitais para a socialização, levando o sujeito a repensar e (re)organizar(-se) (n)o mundo.

Num momento em que se abre espaço para a globalização e para os diversos conhecimentos, ocorrem mudanças sociais e a Universidade precisa tematizar a sua função formativa, seja inicial, seja continuada. Não é admissível que ela não busque possíveis respostas para os desafios que perpassam a sociedade contemporânea ou que pelo menos se disponha a entender as relações que permeiam o dia a dia escolar, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, e, consequentemente, da sociedade e suas nuances.

Como aponta Rios (2001, p. 55), "tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais, é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática". Faz-se necessário que o professor tenha um olhar compreensivo sobre a realidade com que trabalha.

Propomos, assim, refletir sobre a importância da Universidade no processo de formação continuada de professores, mais especificamente daqueles que atuam na área de Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, dividimos este artigo em duas grandes seções: na primeira, procuramos dialogar com alguns estudiosos e com a própria legislação que trata do processo de formação continuada. Apoiamo-nos, sobretudo, nos estudos de Rios (2001), Perrenoud (2000), Pacheco e Flores (1999), Alves (2000) e Porto (2000), além dos documentos oficiais que tratam da formação continuada de professores. Na segunda parte, registramos, a partir dos relatórios de estágio dos alunos do curso de Letras, nossas considerações sobre a fala dos estagiários, evidenciando a necessidade de uma formação continuada

para os docentes da rede pública de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências.

Devido à complexidade do assunto, não temos a intenção de esgotar o tema, tampouco propor soluções definitivas. Pelo contrário: buscamos contribuir com reflexões que possam auxiliar a parceria Universidade-Escola, para que tenhamos de fato uma Educação comprometida com os anseios sociais de todos os sujeitos nela envolvidos.

2. Repensando a formação continuada do professor de língua portuguesa

Quando pensamos na palavra "formação", pensamos em transformação, mudança; ela está associada à ideia de preparação para o desempenho de uma atividade específica, num determinado contexto. Para Pacheco e Flores (1999), a concepção de 'formação' no domínio discursivo educacional está ligada à exploração do conhecimento, numa perspectiva de amplitude e profundidade.

Em termos educacionais, encontramos, por exemplo, a formação inicial e a continuada que não podem ser vistas dicotomicamente, uma vez que se constituem em um processo marcado por "dois movimentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica" (PACHECO e FLORES, 1999, p. 127).

E, dentro desse novo contexto em que se configura a sociedade, a Educação continuada ganha maior destaque, visto que se exige cada vez mais um professor melhor qualificado. Esse fato se deve não só pelas exigências do cotidiano, como também pela crença de que é por meio da Educação que podem ocorrer mudanças na sociedade.

A formação continuada é condição importante para a (re)leitura das experiências e das aprendizagens; constitui-se em uma forma de (re)pensar a realidade. É (ou deveria ser) um *continuum*, sempre.

Como afirma Alves (2000, p. 18),

> A formação continuada do professor pode constituir estratégia privilegiada para conduzir a mudanças que levem a uma transformação social, porém é necessário que haja novas propostas que interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares.

É, dentro desse cenário, que se torna relevante considerar o compromisso com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; é preciso inovar, a fim de que seja implantada uma nova visão na escola, opondo-se à visão tecnicista, positivista, mecânica de ensino. É preciso levar os sujeitos envolvidos nesta Instituição social a vislumbrar um ensino inovador, que se ancore na relação professor/aluno/conhecimento. Para isso, são necessárias mudanças de estilo didático e, consequentemente, reposicionamento por parte de todos aqueles envolvidos no processo educacional. Acreditamos que a Educação Continuada pode contribuir (e muito) para essa transformação por que a Escola pede cada vez mais.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), em seus artigos 67 e 87, assegura a formação continuada aos professores:

> Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> (...)
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> (...)
>
> Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> (...)
> # 3º. – Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
> (...)

> III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância;
> (...)

Como se pode observar, a formação continuada constitui-se em uma garantia para o fortalecimento do conhecimento e aperfeiçoamento dos docentes. Evidentemente, como aborda Candau (1999, p. 64),

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Por meio de reflexões, de aperfeiçoamento, da construção de novos conhecimentos, o professor precisa saber agir na urgência e decidir na incerteza, como afirma Perrenoud (2000), considerando as instabilidades do mundo. A ele cabe o papel fundamental no processo de formação da identidade e da autonomia intelectual dos alunos. E, para que isso ocorra efetivamente, o docente precisa estar constantemente em formação. Nas palavras de Porto,

> A formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar – fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. (PORTO, 2000, p. 15).

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores:

> A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999, p. 70).

O conhecimento do professor não pode ser considerado sempre pronto, acabado, terminado. A realidade muda e isso requer novas posturas diante do mundo. A prática docente é algo contínuo e permanente, precisando sempre estar ligada à realidade em que o sujeito está inserido. O professor precisa estar em sintonia com o tempo, tendo condições para responder às exigências e aos desafios do presente, resgatando um passado e vislumbrando um futuro.

Não se pode negar que, com a publicação dos PCN (1998), por exemplo, houve necessidade de uma educação continuada mais significativa e atuante, pois era necessário que os professores revisitassem alguns conceitos até então não explicitados na formação inicial. A formação continuada concretiza-se como uma tendência enriquecedora, tanto em termos conceituais quanto em termos da prática docente.

As reflexões sobre a formação de professores – inicial e continuada – devem incorporar os processos de aprendizagem contínuos, em um contexto de mudanças, de novos desafios e de oportunidades para a Educação e seus sujeitos.

Ressalte-se que essa formação pode ser uma ajuda àqueles que desejam modificar e rever a relação estabelecida em sua prática docente. Ela leva o professor a refletir sobre o mundo, a ter uma atuação mais expressiva, diagnosticando e compreendendo os processos didático-pedagógicos, melhorando a qualidade de ensino que possa oferecer a seus educandos.

Faz-se necessário revisitar a formação continuada de professores, a fim de compreender as especificidades organizacionais dos contextos em que ela trará impactos. Para Pacheco e Flores (1999, p. 126),

> Promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão 'formação contínua', o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação continuada remete-nos a duas concepções: a de aquisição de saberes relacionados à prática docente e a de desenvolvimento de atividades que levem a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo.

Tendo em vista todas as mudanças por que passa(ou) a sociedade, há de se pensar que a Universidade precisa iniciar uma nova página em sua história, aproximando-se da escola básica, principalmente os cursos de formação de professores, para adequar-se às demandas de novo tempo; ela precisa vivenciar a realidade que caracteriza a educação básica, suas características, suas adversidades, seus sucessos e seus fracassos; ela precisa buscar e oferecer condições de ter multidiversidade. Para Assman (apud Desaulemers, 2000, p. 39), "cada ser, principalmente o vivo, para existir, para viver, tem que se flexibilizar, adaptar-se, reestruturar-se, interagir, criar e evoluir. Tem que se fazer um ser aprendente. Caso contrário, morre". E a Universidade, como um ser vivo, precisa vivenciar um pouco da realidade social, projetando ações significativas, que possam trazer mudanças nos sujeitos que nela vivem socialmente.

É preciso considerar que a Universidade não pode se caracterizar como um ser em que ocorrem meras repetições do que já fora dito por outrem; pelo contrário, é o lugar em que se deve dar voz aos sujeitos, a fim de que eles construam não só o próprio discurso, como também reflexões críticas sobre a sociedade, embasadas em critérios científicos.

A Universidade, como realidade histórico-sociocultural, precisa levar os sujeitos a diferentes visões de mundo, uma vez que

> A consciência da pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com os variados universos que se renovam ao longo da história podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas. (MOREIRA, 2011, p. 43).

E isso precisa se estender aos professores que já estão atuando nas salas de aula. Daí a necessidade da educação continuada, que pode fortalecer as relações entre professor/aluno/conhecimento, levando-os a vislumbrar novas possibilidades de ler o mundo, associando teoria e prática.

A ideia de formação continuada está relacionada, por um lado, com o desenvolvimento humano e as aprendizagens ao longo da vida; por outro, relaciona-se ao estudo permanente e à troca de experiências das práticas docentes em diferentes espaços.

Pensar na educação continuada do professor de língua portuguesa seria uma possibilidade de romper as barreiras entre a realidade da universidade e aquela encontrada na escola básica, oportunizando um diálogo constante e enriquecedor para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada favorece não só a prática docente, como também a ideia do professor ser um constante pesquisador. Constitui-se em um desafio a ser superado pelo docente, uma vez que ele se sente "provocado" a buscar respostas para as inquietações que acontecem em seu dia a dia e ao contato com novas experiências educacionais.

A sociedade exige que o professor de língua portuguesa, por exemplo, tenha determinadas habilidades e competências, sobretudo aquelas voltadas para a leitura e produção textual, tornando-se crítico,

criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas face ao seu objeto de ensino: a língua(gem).

É preciso considerar que as exigências sociais levaram a uma nova concepção de formação profissional; não basta, assim, dotar o docente de habilidades e competências instrumentais, preparando-o para o "saber-fazer". Novas reflexões sobre a formação e a prática docente se fazem necessárias. Além de dominar os conteúdos específicos de língua portuguesa, ele precisa delinear uma nova racionalidade formativa, tornando-se um profissional capaz de responder às diversas situações em sua atuação profissional.

Acreditamos que uma formação continuada para o professor de língua materna possa leva-lo a assumir cada vez mais uma postura autônoma, crítica e reflexiva, como a realidade tem exigido. A formação continuada, a nosso ver, constitui-se em um espaço ideal para refletir sobre as práticas pedagógicas e para desconstruir saberes cristalizados, levando o professor à (re)construção de outros saberes condizentes com as reais necessidades e expectativas do processo de ensino-aprendizagem em que está inserido.

Ressalta-se ainda o fato de que, muitas vezes, a formação inicial não tratou com devido aprofundamento as abordagens teórico-metodológicas, as quais não condizem com as propostas que se apresentam na contemporaneidade em relação ao ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, as concepções de língua(gem), de texto, de discurso, de gênero, como tem se preocupado alguns documentos oficiais e livros didáticos.

O professor precisa mobilizar não só conhecimento teórico, mas também o empírico, isto é, sua ação não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento técnico. Ele precisa valer-se de modo

adequado da transposição didática, articulando significativamente teoria e prática

3. Educação continuada, a voz dos sujeitos e a necessidade de ressignificação

3.1. O nosso contexto

Como afirmamos anteriormente, o Estágio Supervisionado Curricular do curso de Letras da Universidade em que atuamos acontece nas escolas parceiras. São cinco escolas da rede pública, que ficam em bairros da periferia do município de Guarulhos. Como aponta o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura[1],

> Quanto aos espaços de ensino-aprendizagem que irão constituir o conjunto dos campos de estágio, a Licenciatura em Letras prevê forte investimento nas escolas regulares da rede pública estadual e/ou municipal preferencialmente localizadas em Guarulhos (SP) que ofereçam Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, seja para o segmento de EJA ou para o currículo regular. (PPC, 2009, p. 36)

As escolas parceiras são classificadas como prioritárias na avaliação do Governo do Estado de São Paulo, ou seja, o aproveitamento dos alunos nas disciplinas, sobretudo em língua portuguesa, fica abaixo da média geral. Nas cinco instituições, encontramos alunos de classe social baixa, que, muitas vezes, são os primeiros integrantes da família a frequentar a escola.

Os professores de língua portuguesa são concursados e já estão nas escolas há mais de três anos. A direção de cada uma delas empenha-se ao máximo para manter a ordem, a disciplina, a segurança e a

1Optamos por omitir o nome da Universidade para preservar a identidade das escolas e de seus sujeitos.

qualidade do ensino, mas, como dizem os dirigentes, “nem sempre conseguimos”.

Nas salas de aula há em média 35 alunos, os quais nem sempre veem importância no processo de ensino-aprendizagem; não acreditam que a escola possa lhes trazer algum benefício. Muito desse discurso é reflexo da própria família, que, infelizmente, não lhes serve de exemplo para valorizar a Educação. E, diante desse quadro, encontramos a maioria dos professores desmotivada em ensinar, em transformar, em acreditar que “esses meninos” são capazes de construir conhecimentos, ir além da situação em que se encontram.

Os alunos estagiários do curso de Letras fizeram uma observação da escola – tanto dos aspectos físicos quanto dos aspectos humanos, levando em consideração, por exemplo, as relações interpessoais, o ambiente em que acontece o processo de ensino-aprendizagem. É a partir dos relatórios desses universitários que apresentamos nossa reflexão, evidenciando a necessidade de uma educação continuada, que leve os docentes a vislumbrar novos caminhos, novas estratégias, diferentes possibilidades de ler o mundo em que estão inseridos – eles e seus alunos.

Selecionamos para esta análise, 05 relatórios, que foram escolhidos aleatoriamente, mas que enfatizam nossa tese – a necessidade de (re)pensar na educação continuada dos professores, a fim de que esses recuperem, inclusive, a auto-estima. Estaremos, a partir dos relatos, refletindo sobre o olhar que esses futuros professores apresentam em relação aos docentes que atuam, sobretudo, no Ensino Fundamental II nas escolas parceiras da Universidade.

Para preservar a identidade dos sujeitos – tantos estagiários quanto professores – e por uma questão ética, não fazemos qualquer referência ao nome das escolas, tampouco de características próprias do

professor. Quando isso acontece nos relatório, tomamos o cuidado em retirar a passagem.

3.2. Educação continuada... ressignificando nesse contexto

Nossa proposta, agora, é apresentar alguns trechos dos relatórios escolhidos como *corpus* deste artigo, refletindo o "olhar" que os estágios têm para a prática docente. Pretendemos evidenciar como a formação inicial e a continuada constituem-se em uma forma de tornar o ensino mais eficaz na escola básica.

Vejamos o relato do S3 que indica:

> S3: (...) ela é professora de Língua Portuguesa e dá aulas na escola há 5 anos. Em sua aula, ela tratou do tema 'verbos transitivos diretos e indiretos', passou apenas exercícios, pois na outra aula já havia explicado a matéria, ela desenhou na lousa uma história em quadrinho e depois colocou algumas perguntas referentes à compreensão da 'história' e sobre gramática. (...). Os alunos deveriam responder "quem?", "onde?", "quando?" passa a história e identificar os verbos transitivos[2].

Pela fala desse sujeito, percebe-se que a professora ainda está presa ao ensino da língua numa concepção estruturalista, pouco significativa para os alunos, longe da proposta de ter o texto como objeto de ensino, como propõe, por exemplo, os PCN (1998, p. 23):

> (...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto

Pelo relato do estagiário, percebe-se que os exercícios constituem um "copia e cola", sem qualquer preocupação de reflexão

2 Os trechos dos relatórios estão transcritos tais como se apresentam por seus autores, sem qualquer correção na redação.

e/ou discussão de um tema a partir do gênero proposto para valorizar a leitura de um texto, contrariando a proposta do documento oficial. De acordo com a lógica adotada pela professora, essa detém o conhecimento e se o aluno prestar atenção no exercício proposto por ela, ele aprende. Não se percebe a interação entre esses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Ela poderia aproveitar-se das características da multimodalidade, por exemplo, para proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o uso da linguagem verbal e não-verbal face aos possíveis efeitos de sentidos da história em quadrinhos, hipergênero que mobiliza uma série de recursos de linguagem.

Acreditamos em um ensino de língua(gem) marcado por olhares multidisciplinares. Nesse sentido, a professora poderia ter oferecido aos alunos a oportunidade de "olhar" para a história em quadrinho refletindo sobre a dimensão estética do gênero, favorecendo, inclusive, uma discussão que abordasse questões relativas à criatividade, à sensibilidade do enunciador. Ainda poderia ter contemplado a dimensão política e ética, levando os alunos a pensarem sobre a construção coletiva da sociedade, por exemplo.

S2 nos apresenta o seguinte comentário:

> S2:(...). Percebe-se que o ensino da Literatura está marcado pelo contexto histórico, exemplos de obras e autores, poucas leituras de fato. (...). A professora entrou em três turmas diferentes. Nessas turmas ela iniciaria a Literatura de Cordel, no que se refere a origem e estrutura, sempre da mesma forma, usando as mesmas frases, mesmas palavras. Acredito que as aulas foram pouco produtivas; a professora levou assunto e passou na lousa para que os alunos copiassem no caderno, só depois, então, explicaria.

O modo como regras de interação ocorrem na sala de aula influenciam na progressão entre os sujeitos. Um curso de formação continuada em língua portuguesa, por exemplo, pode proporcionar reflexões sobre a intenção das práticas pedagógicas, gerando ações que

levem o professor fazer da docência uma prática situada, contextualizada, atendendo aos interesses de cada turma, contribuindo com a formação dos alunos de forma significativa, como propõem, por exemplo, os PCN (1998). A fala de S2 evidencia que o professor, infelizmente, faz de sua prática um exercício tecnicista, sem considerar o contexto em que ele está inserido, tampouco a realidade de seus alunos. Os alunos atuam mais como copistas do que sujeitos ativos de um processo educacional.

A nosso ver, a estratégia utilizada pela professora evidencia a tese deste artigo: a necessidade de uma educação continuada para docentes, a fim de que tenham a possibilidade de pensar novas formas de interagir em sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e de melhor qualidade. Ao trabalhar a literatura, não é possível ater-se apenas a questões históricas; é preciso trazer o texto como um objeto de reflexão, de informação e formação do aluno.

Ao pensarmos no trabalho do texto literário, como exemplifica S2, é preciso considerar que o texto constitui-se em uma unidade semântica expressa em linguagem(ns), revestindo-se de relevância singular. É objeto de leitura, local da prática de interação entre autor e leitor na busca da construção de sentido, como bem exemplifica a literatura de cordel.

As novas tecnologias não fazem parte do contexto dessas escolas de forma a contribuir positivamente na construção do conhecimento pelos alunos:

> S1: As aulas costumam ser somente na sala de aula e não há o uso das novas tecnologias. A professora usa o livro didático, mas sem levantar qualquer questão. É muito preocupada com a análise sintática. Passa mais de 20 frases para os alunos, sem qualquer contexto. Há uma dispersão total da sala. (...) A escola oferece um laboratório de informática que não é usado.

O único espaço utilizado pela professora é apenas a sala de aula. Dentro do contexto em que estamos inseridos, as inovações hão de ser vistas com qualidade e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes precisam (res)significar a aplicação desses recursos na escola, estabelecendo elos com a realidade dos alunos. Acreditamos que curso de educação continuada oferecido, por exemplo, pela universidade, possa capacitar e contribuir com os professores, não somente em relação a conteúdos, como também com estratégias e metodologias que levem o professor a vislumbrar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Colocar em prática inovações supõe um processo complexo, que pode ser superado quando processos formativos relacionam-se à realidade educativa dos sujeitos envolvidos na situação educacional.

Se um dos fundamentos do ato de educar é ajudar o outro a encontrar uma lógica diante do mundo, não podemos ignorar a presença das novas tecnologias nesse processo. O professor precisa almejar um diálogo com os recursos tecnológicos, que fazem parte do cotidiano do aluno. Eles abrem possibilidades não só para atrair a atenção do estudante, como também promover uma integração entre escola e realidade, tornando a aprendizagem mais significativa. Muitas vezes, o professor se vê longe desse ambiente virtual e seus recursos, porque não recebeu formação para isso. Acreditamos que a formação continuada possa contribuir para superar a lacuna que existe.

Ratificamos a ideia de que a educação continuada favorece que o professor de língua portuguesa tenha a oportunidade de se deparar com conteúdos e estratégias que podem não ter sido vistos em sua formação inicial. Ela coloca o professor em um processo constante de reflexão e avaliação sobre as concepções de sua prática de ensino.

Dentre os cinco relatos, percebemos, também, que há professores que procuram explorar os diferentes gêneros textuais não trabalhando sobre o gênero, mas com o gênero, promovendo momentos de produção discursiva para os alunos, como aponta S4:

> S4: (...) O trabalho final proposto pela professora consiste em escolher um gênero textual (poesia, conto, música, receita etc) e elaborar um cartaz conforme o interesse do grupo e, por fim, realizar uma produção própria com base no gênero escolhido. Desta forma, se o grupo escolhesse poesia, deveria criar uma poesia, e assim sucessivamente. A partir dessa atividade, a professora foi retomando a função social que os gêneros textuais têm no processo de comunicação.

A professora leva os alunos a se perceberem como agentes e sujeitos da prática em sala de aula, num processo que contempla a (re)construção de conhecimento. Assim, o processo viabiliza uma perspectiva de aprendizagem que contemple a relação entre teoria e prática, permitindo ao aluno uma investigação de busca de possíveis respostas acerca do conteúdo proposto na atividade, sensibilizando-o para os diferentes fenômenos que ocorrem na sociedade e que podem ser manifestados, na sala de aula, quando ele (o aluno) assume um posicionamento e age por meio da língua(gem). É nessa concepção de ensino que acreditamos.

As estratégias de ensino-aprendizagem precisam ser repensadas, modificadas e adaptadas para atender à realidade dos alunos. Facilitar o acesso à informação por meio da pesquisa pode favorecer a autonomia do aluno, levando-o a se considerar um sujeito ativo no processo, além de construtor de conhecimento. O trabalho em grupo proposto pela professora favorece o diálogo, a discussão, exigindo de cada um posicionamento crítico.

Ao se falar de professor reflexivo, pressupõe-se a existência de uma escola reflexiva. Para que isso ocorra, é importante que ocorram cursos de formação continuada, possibilitando ao professor

oportunidade de se deparar com novas estratégias de se conceber o conhecimento. Como afirma Freire (2002),

> Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2002, p. 44).

Ensinar implica o engajamento do sujeito na construção social do conhecimento, na formação de identidades sociais. Aprender implica conscientizar-se do papel social que cada um exerce socialmente. O professor precisa ter formação diferenciada, já que ele se envolve em um processo de ensino-aprendizagem que precisa ser crítico e de constante reflexão sobre sua ação para que se atinja o objetivo da Educação: transformar o sujeito. O professor, em sua docência, precisa familiarizar-se com as práticas de fazer pesquisa, buscando sua autonomia intelectual. O relato abaixo exemplifica essas considerações:

> S5: O caderno do aluno fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi o principal material utilizado pela docente regente da sala, além de atividades impressas de jornais, revistas ou de fontes da internet. Não há livro didático proposto para essa turma na disciplina de Língua Portuguesa, mas nota-se uma grande preocupação por parte da professora em incentivar a leitura entre os alunos, uma vez que se propõe, semanalmente, em levar os alunos para escolherem um livro na biblioteca da escola. Eles têm de ler e relatar as impressões para a turma.

Os professores precisam estar em sintonia com as mídias que circulam nos diversos suportes, para que possam levar os alunos a dialogar com a realidade, por meio de diferentes gêneros, promovendo a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, que dialogam com a realidade. Pelo relato de S5, a docente preocupa-se em consolidar-se com os novos paradigmas educacionais, em que a escola

deixa de ser apenas a transmissora de informação e se transforma em um lugar de análises críticas, produção de conhecimento, de escolhas daquilo que é significativo para os sujeitos envolvidos no processo.

Dentro desse contexto, acreditamos que há muito o que se fazer para que tenhamos uma educação de qualidade na escola básica. Existem professores que atuam de forma engajada, que poderiamcompartilhar suas experiências com os colegas, na tentativa de motivá-los, de recuperar a auto-estima dos docentes. E a universidade pode ser um espaço para que isso ocorra, oferecendo cursos de educação continuada.

Considerações finais

Investir em programas de formação inicial e continuada tem sido uma das prioridades educacionais, a fim de oferecer conteúdos e estratégias pedagógicas aos professores. No entanto, normalmente nos cursos que visam a essa formação iniciam formações mais gerais, sem observar o contexto em que os professores atuam. São considerados apenas os saberes técnicos transformados em saberes práticos. Como apontam Herneck e Mizukami (2010),

> Esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. (HERNECK e MIZUKAMI, 2010, p. 316).

A maneira como os professores recebem essas formações não fazem parte dos campos de atuação desses profissionais. É importante que os docentes tenham consciência para fazer as transposições didáticas adequadas, a fim de atender às necessidades de seus alunos. É preciso que os docentes saibam o que aplicar e como aplicar os conhecimentos recebidos e construídos durante suas formações. Eles

precisam saber lidar com as adversidades de seus alunos, para atender aos objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem.

A Universidade é uma realidade histórico-sociocultural, que se constitui em um espaço de encontro de diferentes culturas, diversas ideologias. É uma instituição de construção de conhecimentos, de formação de sujeitos que estejam aptos a atuar dialogicamente, socializando conhecimentos. Ela precisa ser pluralista, a fim de atender a seus propósitos.

É preciso haver uma articulação entre a Universidade e a Escola básica, sobretudo quando se trata de cursos de formação de professores, buscando, em parcerias, uma educação de qualidade, a formação de professores críticos, levando-os a construir o conhecimento de forma espiral, aberta, na qual a tensão é constante entre disciplinas e atividades, na construção do tecido das múltiplas relações, entre individualidades e coletivos e pelos vários trajetos realizados do particular ao geral.

Como observamos no relato dos estagiários, por um lado, há professores que, infelizmente, ainda se prendem a um ensino meramente tecnicista, sem fazer com que seus alunos percebam a função social da escola. Por outro, há professores engajados, que acreditam na educação como forma de transformação.

Não temos a ilusão de pensar que a educação continuada possa resolver os problemas por que passa a educação básica. No entanto, acreditamos que possa ser um momento para que ocorram reflexões com os docentes, levando-os a pensar em prática pedagógica situada.

Assim, ao longo deste artigo, procuramos (in)diretamente evidenciar que a escola é um espaço de socialização, em que o diálogo de construção de conhecimento, de identidades se faz presente, trazendo algumas implicações: ela precisa se tornar uma organização

democrática e participativa, aberta à comunidade e dotada de um sentido para seus sujeitos. Mudar a instituição implica mudanças de suas relações com o mundo e a formação continuada poderá ter efeitos na escola enquanto centro de comunidade educativa.

A participação em cursos de formação continuada pode favorecer o desenvolvimento profissional do docente, proporcionando melhoria nas condições de trabalho, adquirindo mais autonomia no desenvolvimento de atividades na escola, abrindo novas perspectivas pessoais e profissionais.

Finalizamos nosso texto retomando um pensamento de Perrenoud (2000), que considera que as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas na continuada. A formação continuada, segundo o autor, é saber administrar o conhecimento, fazendo com que o professor transite entre o facilitador e o problematizador no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas:

ALENCAR, C. e GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALVES, M. L. **Educação continuada comprometida com a transformação social.** Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação – Ensino Fundamental. Brasília: 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20/12/1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1999.

DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Fenômeno:** uma teia complexa de relações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

HERNECK, H. R. e MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada In MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010, p. 316-337.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debatein ALVES, N. (org.). **Formação de professores** – pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011, p. 39-55.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Editora do Porto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PORTO, Y. S. **Formação continuada:** a prática pedagógica recorrente in MARIN, A. J. (org). Educação continuada. Campinas: Papirus, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2009.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ENTREVISTA COM JADER JANER MOREIRA LOPES

Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil

Jader Janer Moreira Lopes, mineiro de Juiz de Fora, possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenchaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Pesquisador da FAPERJ, CNPq e CAPES, coordena o Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância- GRUPEGI (CNPq/UFF/UFJF) cujo foco principal é produzir conhecimentos relativos às relações que as crianças possuem com os espaços, contribuindo com os recentes (e raros) trabalhos que explicitam diálogos entre a ciência geográfica e o campo de estudos da infância.

As pesquisas do grupo partem do pressuposto que a criança é um ser histórico-cultural, afirmativa comumente popularizada nos discursos contemporâneos, contudo agrega também ao debate a condição geográfica da infância. Disso desdobram-se alguns argumentos fundamentais, entre os quais se podem destacar três: o primeiro é que o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; o segundo é que o processo de humanização das crianças, o seu "ser e estar" no mundo porta também uma grandeza geográfica; e o terceiro refere-se a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias.

Utilizando como referências os estudos histórico-culturais (sobretudo, de Lev Semionovitch Vigotski[1] e colaboradores) as pesquisas buscam compreender as vivências das crianças com os espaços, inseridos em seus meios e contextos.

Atualmente, Jader Janer Moreira Lopes é professor dos Programas de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde orienta mestrado e doutorado.

A narrativa a seguir refere-se a entrevista realizada por João do Prado Ferraz de Carvalho e Jorge Luiz Barcellos da Silva, professores, respectivamente responsáveis pelos fundamentos teóricos e práticos do Ensino de História e Geografia, do Departamento de Educação da UNIFESP, no contexto dos "Seminários Viajantes", uma das ações do Programa de melhoria da qualidade das licenciaturas – Prodocência – Capes edital 028/2010 que tem como perspectiva agregar elementos que contribuam para a ampliação dos diálogos entre os campos da Geografia e História na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e consolidação

1Estaremos usando a grafia do nome Vigotski com "i" e não com Y, por estar em acordo com as recentes traduções apresentadas por Prestes. Ver seu livro: PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2012.

do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da UNIFESP. Entendemos que o diálogo com profissionais de outras instituições formadoras e a partilha de experiências exitosas é de grande valia no que tange o desenvolvimento de estudos de aprofundamento relativos à metodologia de formação teórico/prática assim como aqueles relacionados aos processos de ensino e aprendizagens das crianças

A entrevista foi realizada nas dependências da UFJF na manhã de outono do dia 27 de junho de 2013. Na ocasião nos reunimos em uma sala do Programa de Pós Graduação de Educação da UFJF acompanhados de orientandos do Prof. Jader Janer, estavam presentes também o Prof. Cassiano Caon Amorin (PPGE/UFJF), o professor Bruno Muniz (Colégio de Aplicação João XXIII) numa verdadeira roda de conversa iniciamos o diálogo ao qual se incorporou posteriormente a Profa. Zoia Prestes (PPGE/UFF), incrementando a tertúlia. Foram mais de duas horas e meia marcadas por interlocuções muito ricas. Nas páginas que se seguem a narrativa vai evidenciar um geógrafo professor de afinada sensibilidade, preocupado com os estudos de fundamentação teórica aliada as práticas: Jader nos falou com animação sobre seus estudos, trabalho e ações relacionadas às geografias das infâncias.

Vamos iniciar nosso diálogo solicitando que você se apresente ao leitor, narrando alguns pontos de tua trajetória escolar e acadêmica que tem resultado num recorte de preocupações de pesquisa e formação docente bastante singular, aproximando a História e Geografia da área Educação Infantil

É uma excelente forma de começar uma conversa, uma entrevista. É necessário situar nossas trajetórias, nossas biografias para as pessoas entenderem como a gente se constrói nas histórias e geografias do mundo vivido e no meu caso, como acabei chegando à Educação Infantil. Fiz a minha graduação em Geografia aqui na Universidade Federal de Juiz de Fora. Isso foi no final dos anos 1980, me formei especificamente em 1990. Naquela época estava sendo amplamente divulgado os estudos de Jean Piaget no Brasil, sobretudo na área da Educação. Ocorreu a reformulação dos programas curriculares para o ensino da antiga 1ª à 4ª série do ensino fundamental, praticamente em todas as áreas.

Naquele momento, a preocupação era como os estudos de Piaget e demais membros do grupo de Genebra, poderiam nos ajudar a pensar e reformular o trabalho com o currículo escolar, compreender a cognição das crianças, seus processos de ensino-aprendizagem, pelo menos era isso que chegava muito fortemente até nós. O Colégio de Aplicação João XXIII[2] sempre teve uma ligação muito forte com a universidade. Era uma grande área de campo de estágio. Inclusive era o único lugar possível, a gente não tinha abertura para fazer estágio em outro local. Às vezes, para você ir para outra escola, tinha que negociar com o professor responsável pela prática de ensino que liberava apenas uma parte em outras instituições. Os professores de Geografia do João XXIII também atuavam muito diretamente com os professores das práticas de ensino que havia aqui na Faculdade de Educação da UFJF. Iniciou-se um movimento pelo grupo da História junto com outras áreas, inclusive a Geografia, que foi pensar o programa do Colégio de Aplicação João XXIII. Como eu era aluno da universidade, eu comecei a participar desse movimento, primeiro como voluntário, depois como bolsista de monitoria. Eu tinha outros focos de interesse dentro da Geografia naquele momento, minha turma foi a primeira de bacharelado da universidade e estávamos muito seduzidos com a possibilidade que esse novo título traria para nós, mas a participação nesses trabalhos, na organização dessa proposta curricular, tendo por base os estudos do Piaget, acabou me instigando a caminhar para o campo da Educação e mais ainda, a do fazer Geografia com crianças pequenas. Começava ai minha inserção e interesse pela área de Ensino e também pela infância.

Foi formulado no colégio um documento, que existe até hoje, coordenado por diversos professores, entre eles a Professora Valéria Trevizani Burla de Aguiar e Maria Eduarda Garcia Cardoso. É um documento clássico,

2 O Colégio de Aplicação João XXIII é uma instituição ligada a Universidade Federal de Juiz de Fora e sempre apresentou estreitas relações de pesquisa como essa, atuando na formação de novos professores. É um campo de estágio das licenciaturas oferecidas pela universidade. Maiores informações no endereço: http://www.ufjf.br/joaoxxiii/

explicitando o que todo mundo conhece atualmente, o que está popularizado em diversos textos e livros didáticos: a lógica de que o ensino de Geografia deveria partir de uma "realidade mais próxima" das crianças para a "realidades mais distantes". O currículo foi reformulado seguindo esse princípio: começava-se o primeiro ano estudando o "eu" das crianças, seus nomes, suas identidades, seus gostos, desejos...depois partíamos para compreender a turma, a sala, a escola, o bairro da escola, o bairro dos meninos e meninas e, mais adiante, o município, até chegarmos no estado. O programa ia até o estado naquela época, fechávamos o ciclo dos primeiros anos da Educação Básica com o estudo do Estado de Minas Gerais. A proposta era passar por todos os níveis, por todas as dimensões dos espaços ocupados pelas pessoas, pelas crianças. Era a compilação dos desdobramentos dos postulados de Piaget, associados a outro livro que também se tornara clássico nos cursos de Geografia: "A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra", de Yves Lacoste[3]. O recado para nós ira claro: transitar entre os diversos níveis escalares e reconhecer a descentração espacial da cognição humana, nos levaria a um currículo perfeito para as crianças. Veja que não estou dizendo que essa era a defesa desses autores, mas sim como interpretávamos os discursos. E foi o que fizemos.

O Colégio de Aplicação João XXIII sempre foi uma referência muito forte aqui na cidade. O que se fazia nessa escola impactava muito a rede municipal e também a rede privada. A construção do currículo acabou se espelhando para todo o município de Juiz de Fora e claro, o colégio não estava sozinho, ecos de outros locais, encontros, cursos, evidenciavam um movimento que ocorria em todo Brasil e também no ocidente. Eu estava me formando quando esse documento ficou pronto. Logo depois fiz um concurso para a rede pública. O município estava baseado na reforma do Colégio de Aplicação João XXIII, reorganizando os currículos de todas as suas escolas. Nesse contexto foram criados grupos de várias áreas e o da Geografia era um deles, composto inicialmente pelo professor Wenceslau Machado de Oliveira Júnior, colega de turma de graduação, (atualmente FE/Unicamp), Ancila Maria Bezerra Muniz (professora da rede pública e privada de Juiz de Fora) e mais tarde por mim e com intensa colaboração do professor Vicente Paulo dos Santos Pires (atualmente ICH/UFJF). Atuávamos com a rede de professores de Geografia do município e outros interessados, todos convidados a pensar uma nova organização curricular para a Geografia presente na rede municipal.

A gente trabalhava junto com o pessoal da História, porque a ideia era fazer, dentro da lógica defendida pela Professora Tomoko Iyda Paganelli (ex-professora de Prática de Ensino de Geografia da UFF) em relação às Ciências Sociais, um currículo não separado de Geografia e de História. Nosso objetivo era, então, o de construir um currículo só das Ciências Humanas para toda a rede municipal. E isso foi feito! Estudávamos os textos da professora Tomoko. Ela própria veio a Juiz de Fora algumas vezes nos assessorar. Seus livros circulavam como

3 *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra,* de Yves Lacoste (editora Papirus, 1988, tradução de Maria Cecília França)

bases para nossas reflexões. Com a mudança de prefeitura, a partir das eleições municipais, o grupo foi desfeito. No entanto os desdobramentos foram muito interessantes, porque a rede privada se apropriou desse material e começou a utilizá-lo como referência. Nesse movimento fomos chamados para poder dar assessoria e trabalhar em outros locais. Dessa maneira cada vez mais fui me inserindo no debate das séries iniciais.

Sua trajetória até o momento nos instiga uma questão, a do currículo na Educação Infantil e a inserção de História e Geografia não de uma forma disciplinar. Como se daria essa inserção nas Ciências Sociais? Principalmente na Educação Infantil, que é um espaço completamente aberto, algo a ser produzido.

Quando comecei a trabalhar na rede privada aqui na cidade, teve início também um maior envolvimento no pensar a Educação Infantil. No grupo da Prefeitura não havia espaço para isso, existia outra comissão que era responsável. A Educação Infantil era um campo muito específico, e nós que vínhamos das diversas áreas de conhecimentos, tínhamos poucas inserções nesse espaço, não nos cabia pensar um currículo para crianças tão pequenas, pelo menos no tocante às contribuições das áreas nesse processo.

Entre as escolas que trabalhei aqui em Juiz de Fora, uma delas teve significativo destaque em minha formação: o colégio Satélite. Tratava-se uma cooperativa fundada por um grupo de pais de um banco público brasileiro, o Banco do Brasil, que buscavam um projeto educativo diferenciado para seus filhos, mais crítico e reflexivo, com bases em teorias contemporâneas que circulavam no período, a perspectiva era pensar a possibilidade de se criar uma escola modelo. A expectativa era agregar professores e demais interessados, num grande colegiado, numa grande cooperativa. Para isso foram convidados professores das várias áreas que tinham alguma inserção nos debates que lhes interessavam. Eu fui para trabalhar com a Geografia da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio, não somente como professor de sala de aula, mas também contribuindo com a formação dos professores das séries iniciais, inclusive a Educação Infantil. Isso acabou me jogando cada vez mais dentro desse trabalho. E continuamos estudando muito, no colégio, dedicávamos horas semanais de leitura e debate compartilhado. Líamos Paulo Freire, Madalena Freire e muitos outros. A concepção de um projeto de educação sério, comprometido e, sobretudo, que envolvesse toda a comunidade educativa no processo, buscando o crescimento mútuo nos animava. Além disso, tínhamos uma certeza, não era possível fazer educação sem conhecer muito profundamente como se desenvolveria a cognição humana. As leituras das obras de Piaget continuavam, agora ampliadas por muitos outros autores que já abordavam as propostas dele para a Educação. Lembro-me que três livros me tocaram muito nesse momento: "A Paixão de conhecer o mundo"[4] de Madalena Freire, onde as narrativas do cotidiano com suas crianças me ensinaram o profundo respeito e compromisso com o outro, a importância e necessidade do registro como forma de

4 FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz na Terra. 1983

tecer nossas histórias individuais e coletivas, o compromisso ético que ela tanto defendia, os saberes como promoção do humano, o educar como movimento dialógico...essenciais; o livro "A representação do espaço na criança"[5], também ajudou a entender os processos da cognição espacial das crianças, compreender o desenvolvimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas, mas teve uma outra obra de Piaget que me deixou maravilhado: "A representação do mundo na criança"[6], as pesquisas que ele descreve nessas páginas me levaram a reconhecer que as crianças pensam de forma diferenciada dos adultos, possuem lógicas próprias. Reconheço todos os questionamentos e críticas construídas, hoje, em relação ao pensamento desse autor, mas não posso negar o impacto que esse material teve em minha própria forma de conceber as crianças, de ler as infâncias. Mais tarde um outro livro seu: O juízo moral da criança[7], viria completar essa influência, palavras como anomia, heteronomia e autonomia passariam e compor meu texto, minhas aulas e meus projetos pedagógicos.

Essa experiência vivida no Colégio Satélite foi levada para outras instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. Senti necessidade de procurar um mestrado para aprofundar o debate, estudar mais e pesquisar algumas situações e inquietações que emergiam na interface da Geografia, da Educação e da Infância. Isso não existia naquele momento, pelo menos eu não conseguia localizar nenhum programa de Geografia que pudesse abrigar meu projeto. Hoje a gente tem algumas inserções, mas naquele momento não havia, ou eu desconhecia. Tive que tomar uma decisão: ou abandonava tudo o que eu vinha fazendo ou eu realmente começava a caminhar numa pós-graduação na área da Educação, e foi o que fiz, pois ai estavam minhas questões, meus desejos em aprofundar os conhecimento que pudessem contribuir para minha atuação profissional e também para os debates acadêmicos que se intensificavam. Coincidentemente, a UFJF estava montando seu programa de mestrado naquele momento. Houve a seleção da primeira turma e fui aprovado.

Fiz um trabalho não somente ligado à infância. Investiguei no interior da Zona da Mata mineira, como a escola, as crianças e as aulas de Geografia lidavam com as concepções atmosféricas, com os saberes cotidianos sobre o tempo meteorológico, o que circulavam nas narrativas locais. Identificávamos isso na fala das crianças, na fala da comunidade, no currículo e nas aulas. Foi uma longa experiência etnográfica, meses inseridos nas comunidades, ainda fiz mestrado de 04 anos, isso nos possibilitava uma inserção no campo praticamente perdida hoje. Nessa pesquisa, percebemos como adolescentes e crianças daqueles lugares visitados compartilhavam um conjunto de saberes sobre a atmosfera, os quais me eram explicados de forma simples e clara: se a galinha não desce do poleiro ao amanhecer, é sinal de que vai chover; bois, cavalos e cabritos espirrando muito é também sinal de chuva; gato espirrando e se coçando muito é sinal de

5PIAGET, Jean. INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

6PIAGET, Jean. INHELDER, B. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

7PIAGET, Jean . *O Juízo Moral na Criança*. SP: Summus, 1994(1932).

mudança de tempo; cigarras cantando é sinal de tempo bom; em momentos de fortes tempestades não se deve ficar perto de fio de arame, nem de espelho, nem de água; animais de pêlo devem ficar fora de casa, pois isso tudo atrai raio e para prever as condições atmosféricas, basta lembrar os provérbios conhecidos por todos: "Cerração baixa, sol que racha", "Céu pedrento, chuva ou vento", "Vermelha alvorada, chuva mal encarada", "Vermelho céu posto, caris bem disposto." Todos esses conhecimentos sobre os fenômenos da atmosfera, além de outros, são construídos a partir da vivência de alguns moradores e tornam-se história da coletividade e essa história vai se consubstanciando; do ensinamento de relatos já existentes, advindos das pessoas mais idosas e de práticas do fazer diário.

Os anos de mestrado possibilitaram também uma longa formação em pesquisa com teóricos pouco estudados na graduação em Geografia. Foi no mestrado que li pela primeira vez os movimentos da escola de Chicago, do Interacionismo Simbólico, da Etnometodologia, conheci o pensamento de Malinovsky, Boas, Mead, Mauss e muitos outros. Lendo o clássico livro de Bogdan e Bliken, nos aportamos nos cinco pontos que eles consideram como traços partilhados procedimentos que buscam se afastar de um fazer pesquisa em bases positivas e nos aproximam das estratégias qualitativas e interpretativas: 1- o pesquisador é o instrumento chave, embora utilize vídeo-tape ou outros materiais, é necessário que ele esteja no campo de trabalho para apreender a realidade a ser estudada; 2- a pesquisa qualitativa é descritiva, os dados são coletados em forma de palavras, fatos. Os dados incluem entrevistas transcrições, notas, fotografias, vídeos-tapes, documentos pessoais; todos os detalhes e situações são importantes na compreensão; 3- pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo do que com o produto. O pesquisador deve centrar sua compreensão na dinâmica que se processa na vida cotidiana, e isso deverá ser o seu centro de análise; 4- Pesquisa Qualitativa tende a analisar seus dados de forma indutiva. A preocupação do pesquisador não deve ser levantar evidências que provem hipóteses já estabelecidas; o processo deve ser exatamente o contrário: a compreensão e abstração deve partir das evidências levantadas; 5- o significado que os indivíduos atribuem às coisas é de essencial interesse para o trabalho qualitativo. Uma das preocupações do pesquisador deve ser compreender como as pessoas compreendem a si mesmas e o mundo que as cerca. Assumi, a partir daí, com Bakhtin que o ser humano, como sujeito social não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Desloquei a noção de "objeto" de pesquisa, para a de sujeitos, indivíduos e informantes qualificados a contribuírem com nossos trabalhos, pessoas portadoras de textos, de narrativas, e que estudar homens, mulheres e crianças fora de seus textos (e contextos) significaria um afastamento da própria ciência humana.

Nesse trabalho do mestrado algumas outras influências também podem ser identificadas. Isso se deve as aproximações que vivenciei aqui em Juiz

de Fora. Tínhamos a profa. Maria Teresa Freitas recém-chegada de seu doutoramento na PUC/RJ, sob a orientação do professor Leandro Konder. E a Maria Teresa fez uma tese sobre a chegada dos pensamentos de Vigotski no Brasil e de Bakhtin. Eu me inseri no grupo de pesquisa dela, na época. Eu que vinha de uma trajetória muito ligada aos estudos de Piaget, comecei a ler um pouco mais os autores da teoria histórico-cultural. Comecei me interessar por outro viés que não estava em meus afazeres acadêmicos. Tivemos a oportunidade de fazer um longo estudo desses autores russos e das suas obras disponíveis no Brasil. No trabalho do mestrado, aconteceu um fato: em uma das comunidades que a gente investigou, coletei muitas falas de crianças reclamando de mudanças para outras cidades. Elas não queriam ir embora do local onde viviam, gostavam de suas comunidades. Não era o foco da minha pesquisa, mas eu guardei esse material. Quando eu terminei o mestrado, isso foi uma coisa que me chamou a atenção. Ao recuperar a fala dessas crianças fui interpretar o que elas diziam. Foi nesse momento que comecei a ver como os processos de migrações as atingiam. Então, eu apresentei um projeto de doutorado no programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), pensando, exatamente, nesse tema: A percepção e a reapresentação espacial de crianças migrantes.

Essa trajetória no programa de doutoramento da UFF consolidou o meu trabalho na infância. Lá eu fui orientado pela Professora Vera Vasconcellos, pesquisadora no campo de Psicologia e uma das precursoras das contribuições da Psicologia histórico-cultural no Brasil e com uma história profunda na sistematização dos movimentos da Educação Infantil. Novamente tive que optar pela Educação, pois não encontrei diálogos envolvendo a infância e a ciência geográfica, pelo menos na perspectiva que propunha pesquisa. Mas o convívio e confabulações com alguns colegas da Geografia (da UFF), em especial com Prof. Rogério Haesbaert foi fundamental. Foram conversas férteis, seus estudos sobre identidade e territórios, os trabalhos sobre a presença dos gaúchos pelo Brasil, em muito me ajudaram. A convergência dessas interlocuções realmente consolidou o trabalho com o tema da infância. Agradeço sempre ao Rogério os subsídios ao meu texto e minha formação, inclusive a sua participação em minha banca de qualificação, que teve efetiva contribuição nos rumos da pesquisa.

Vale destacar que a Professora Vera Vasconcellos foi uma das fundadoras da Creche da UFF (que completou 15 anos recentemente)[8]. Como orientadora ela nos instigava a participar em tudo que envolvia seu grupo de pesquisa e de trabalho. Uma das ações era formação para os professores de diferentes redes a partir das vivências que tínhamos na creche. Foi assim que concretizei minha inserção na Educação Infantil, fechei o foco das minhas pesquisas e da minha vida acadêmica. E como não havia debate nenhum da Geografia com/na Educação Infantil, tive que estudar um pouco mais, conhecer os principais teóricos da área, as legislações que emergiam, ou seja, aprofundar-me no

8Maiores informações sobre a Creche podem ser acessadas no site da instituição: WWW.uff.br/creche

próprio campo da Educação Infantil. E fazia isso num momento muito fértil, muitos documentos e materiais estavam sendo produzidos, a transferência das creches da assistência para a educação fomentava um profícuo debate. Foi ai também que me dei conta de como a Geografia falava pouco das crianças. Hoje me pergunto: onde estariam os grumetes que aqui fugiram da esquadra de Cabral, quando de sua chegada às terras que, mais tarde, configurariam o Brasil? E que, se de fato não retornaram, tornaram-se as primeiras crianças migrantes para cá, como aparece descrito ao final da carta de Caminha, escrita em 1500, ao Rei de Portugal. Ou as negras que fugiam da escravidão ou, ainda, eram comercializadas nos espaços urbanos brasileiros? Como nos narra as páginas do jornal o Pharol, que circulava na Zona da Mata Mineira no século XIX. Por que ao fazer os estudos sobre as indústrias no Brasil, não tomei conhecimento sobre a Fábrica de Tecidos Mariângela, de Francisco Matarazzo, localizada em São Paulo, que implementou, em sua produção fabril, máquinas de tamanhos reduzidos, adaptadas ao tamanho das crianças, como forma de aumentar a produtividade dos pequenos? São crianças sem geografias? Sem histórias?

Me dava conta que no meio acadêmico, a materialidade das crianças tem tido diferentes representações, essas têm sido "objetos", "sujeitos" de estudo de diversas ciências (Sociologia, Pedagogia, Psicologia, são só alguns exemplos) que as têm percebido ora como portadoras do discurso do outro, ora como portadoras de seu próprio discurso, ora como objetos mudos. Para Sarmento (2005)[9], um traço que tem acompanhado as crianças é a compreensão de suas infâncias na perspectiva da negatividade, inscrita desde a palavra latina, é o in-fans, o que não fala e perpetuando-se em outros momentos históricos: é a idade da não razão, é a idade do não trabalho, e mais recentemente, frente as mudanças contemporâneas, que têm alardeado para alguns o desaparecimento da infância (por exemplo, Postman, 1999)[10] é a idade não-infância. Poderíamos agregar, ainda, às suas reflexões mais uma negatividade: a do espaço e do tempo, a noção de uma infância percebida como sujeitos "a-topos", ou seja, de lugar nenhum, como sujeitos a-temporais, de tempo nenhum. Invisibilidades.

Nesse meio tempo fiz um concurso para a vaga de prática de ensino de Geografia na UFF, a minha entrada nessa instituição significou uma maior aproximação com a creche. Passei a compor o grupo Gestor, a convite da professora Angela Meyer Borba e Dominique Colinvaux. Nesse grupo conheci a professora Maria Vitória Pardal, Deise Nunes e Bernadete Mourão. A ideia da organização da creche se faz por meio de coordenações, mas as decisões são sempre colegiadas. O grupo gestor é um espaço de partilha e encaminhamento de decisões. Eram os próprios professores da universidade que faziam a gestão e o trabalho pedagógico da creche a partir de projetos de pesquisas e extensões. Tínhamos

9 SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa* in Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Florianópolis, Editora da UFSC, 2005.

10POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

convênios com os municípios que cediam professores para nós. Em troca, a gente dava formação para todo o município. Foram muitos convênios: Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, uma série de municípios e isso acontece até hoje. Isso acabou me colocando muito diretamente no cotidiano com as crianças pequenas.[11]

Nesse itinerário, demarcado pelas preocupações de fundamentações teórico-metodológicas vinculadas às práticas como você se aproximou dos estudos sobre a Infância e chegou a Sociologia da Infância?

Foi durante os estudos de doutoramento. No meio do trajeto de investigação acabei aprofundando muito o trabalho com os fundamentos histórico-culturais. Estava ao lado da Professora Vera Vasconcellos e de outras pessoas muito vinculadas a essas perspectivas teórico-metodológicas. Colaborou nessa aproximação também a participação em muitos dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além disso, havia o diálogo também com outros pesquisadores como, por exemplo, a professora Sonia Kramer, Angela Meyer Borba, Dominique Colinvaux, Patrícia Corsino, Tânia Vasconcellos, Lígia Aquino, Marisol Barenco de Melo e muitos outros.

Nesse meio tempo a professora Vera conheceu o professor Manuel Sarmento, de Portugal, e o convidou para conhecer à UFF. Ele veio com seus doutorandos e numa visita à creche da UFF. Ele achou que as pesquisas no Brasil eram muito vigorosas. Ele acabou se interessando muito em trabalhar de forma compartilhada. Na época, ele tinha publicado um texto chamado "As culturas da Infância na encruzilhada da segunda modernidade"[12]. Esse material ganhou muita força por aqui. No campo da educação e da infância, foi um material que se difundiu em larga escala. Eu me lembro de que quando éramos doutorando e também entre os mestrandos, aquele material era uma referência importantíssima, citação quase obrigatória.

Mais tarde tive oportunidade de ter um contato mais estreito com o pessoal da Sociologia da Infância Inglesa e Francesa, sobretudo pelas atividades que começaram a ser ampliadas no Rio de Janeiro. A Professora Irene Rizzini, da PUC/RJ, coordenadora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisa sobre a Infância, organizou evento no CIESPI em que ela chamou o pessoal da Sociologia Inglesa e alguns colegas de Portugal. O grupo dos ingleses liderado por Allison James estabeleceu um contato muito frutífero. Foi nesse momento que começamos, também, a ter colaborações e dessa maneira acessar a uma bibliografia desconhecida. Fomos assim ampliando o contato com Sarmento, com outros pesquisadores portugueses, por exemplo com a professora Manuela Ferreira, com quem até hoje mantemos estreita colaboração e também com o grupo de ingleses e franceses.

Na UFF, uma colega da creche, Professora Ângela Meyer Borba (que fez uma parte do doutorado dela na França

11Atualmente, a Creche UFF passou a se organizar como Unidade Federal de Educação Infantil e a estrutura foi reorganizada, contando inclusive com professores concursados em seu quadro.

12 Texto disponível para acesso no blog: www.geografiadainfancia.blogspot.com

com o Gilles Brougère) acabou trazendo muito material da Sociologia de Infância francesa para nós. E ela até hoje participa dos encontros, de Sociologia da Infância de Língua Francesa, que acontecem de dois em dois anos. De fato, ao longo desses encontros nessa escala internacional estabeleceu-se uma interlocução com rebatimentos entre aqueles brasileiros envolvidos com as discussões sobre a infância.

Na minha chegada à UFF criamos um grupo de pesquisa em Geografia da Infância (Trata-se do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância/GRUPEGI-CNPq), as várias áreas estavam trazendo contribuições para os estudos da infância. A Antropologia tentando pensar a infância, a Sociologia tentando pensar a infância, a Psicologia do Desenvolvimento repensando o papel da infância e pensamos: *"-E a Geografia como poderia contribuir? O que teria a dizer para esses estudos?*

Esse movimento foi de 2000 para frente. Vale registrar que já havia um grupo (relacionando o olhar geográfico à Infância) aqui em Juiz de Fora, depois é que oficializamos o grupo lá na UFF, como GRUPEGI. A proposta era exatamente estudar os teóricos da infância e dialogar com as nossas categorias geográficas. E pensar qual seria a contribuição da Geografia para o campo de estudos da infância. É importante destacar que fora do Brasil essa é uma área que já vinha se consolidando. No Brasil como a Sociologia da Infância chegou muito forte, parece que os estudos da infância se reduziam apenas a Sociologia da Infância, mas na verdade, os estudos da infância são uma grande área que abarca outros campos, inclusive a própria sociologia.

Eu comecei a escrever para alguns colegas da Inglaterra e da Escócia, tentando estabelecer contatos mais sistemáticos, pois a Geografia da Infância nesses lugares está muito sistematizada. Nós começamos a receber os materiais, trocar emails e informações. Nesse meio tempo me filiei a Royal Geographical Society no Grupo de trabalho Geographies of Children, Youth & Families Research Group, isso permitiu ampliar nossas trocas. Receber e ler periódicos e textos. Por exemplo, A Childhood, uma revista especializada em Infância, tem números especiais só sobre Geografia da Infância. Começamos, então, a trazer para o grupo alguns referenciais que a gente não tinha aqui. O grupo ficou nessa interface: a gente continuava estudando a teoria histórico-cultural, aprofundando seus postulados cada vez mais. Mas lendo também os outros teóricos da infância. Textos como: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood.* Basingstoke: Falmer Press, 1990; PROUT, A. *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children.* London: Falmer Press, 2005; PROUT, A.; JAMES, A. *Constructing And Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood.* London: RoutlegeFalmer, 1990; PROUT,. *The Body, Childhood and Societ***y**. London : Macmillan, 2000; PROUT, ***Culture-Nature and the construction of childhood.*** The international handbook of children, media and culture, Editors: Drotner, K. and Livingstone, S., Los Angeles ; London: Sage, 2008; SARMENTO,

Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa* in Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Florianópolis, Editora da UFSC, 2005; SARMENTO, Manuel Jacionto; MARCHI, Rita de Cássia Marchi. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, 4. 2008 (disponível em: file:///C:/Users/Jader/Documents/Meus%20documentos/Jader/Textos%20Sociologia%20da%20inf%C3%A2ncia/configuracoes-498-4-document-sans-titre.pdf); QVORTRUP, Jens. *Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomeno"*. Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, n. 47, 1993, p. 11-18 e muitos outros eram leituras obrigatórias.

Nós tivemos a oportunidade de levar o professor Willian Corsaro à UFF para fazer um trabalho conosco. Foi um encontro muito significativo, pois tivemos a chance de tecer considerações sobre seus trabalhos, dialogamos sobre a cultura de pares, sobre suas críticas ao processo de socialização das crianças, sobre etnografia com crianças, sobre as dificuldades e empecilhos da entrada em campo, a noção que ele traz de adulto atípico e sobre seu conceito mais conhecido, o de reprodução interpretativa. Aos poucos amadurecemos a ponto de organizar um *pool* de grupo de pesquisa lá da UFF. Juntamos o grupo da creche, o meu grupo e os de outros colegas, e começamos a tentar ver, a mapear um pouco esses estudos que estavam aparecendo da infância. Tínhamos o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisas, Extensão e Estudos de crianças de 0 a 7 anos, o NUMPEC, onde sempre convergiam nossas inquietações e ações de pesquisas. Foram também ricos momentos de aprendizagens.

Nesse tempo, acabamos criando um evento, que chamamos de Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias, o GRUPECI. Essa inspiração começou numa conversa com a profa. Léa Stahlschmidt Pinto Silva, que era professora da Educação Infantil aqui na UFJF. Em conversas ela comentou que gostaria de fazer um evento de Educação Infantil aqui em Juiz de Fora antes de se aposentar. "Decidimos pensar em alguma coisa de grupos de pesquisas". Esse era um debate que vinha aparecendo na ANPED. No primeiro momento, pensamos uma coisa grandiosa: "-Vamos fazer um encontro internacional, chamar vários expoentes da área." Como as verbas estavam escassas, nós fomos reduzindo, reduzindo... Nesse ínterim criamos o GRUPECI, fizemos uma chamada para que os grupos de pesquisas interessados pudessem compartilhar seus trabalhos, a gente achou que fosse ter uma versão só, que seria algo pequeno. Todavia vieram pesquisadores de Portugal, vieram pesquisadores de outros centros, de várias partes do país, enfim vieram muitos investigadores. O evento deu super certo e já está na quarta para quinta versão. Tornou-se um evento consolidado na área. O que era para ser um encontro mais local acabou tendo uma força muito grande. Então, isso virou um espaço especial de troca dos grupos e também de decisões políticas.

Como já dissemos o nosso grupo de pesquisa *Geografia da Infância* vem tentando dialogar com as proposições da teoria histórico-cultural e, com os teóricos das outras áreas da infância e da

Geografia. É interessante ressaltar que ao refletirmos sobre essas questões, ao pensarmos uma Geografia para crianças e, principalmente, e o que mais nos interessa, uma Geografia *com* as crianças, nos deparamos com uma interface de trabalho nas instituições. Se por um lado há essa preocupação com os teóricos, por outro há essa possibilidade de atuação com as questões práticas da Educação Infantil em diversos contextos onde somos chamados a estar.

Na Creche da UFF, por exemplo, por ser um espaço de referência de pesquisa, os trabalhos que a gente desenvolveu lá apresentavam muito essa preocupação: a Geografia na Educação Infantil, a Cartografia na Educação Infantil, a Geografia com Crianças, a Cartografia com Crianças e outros, são sempre fundamentos teóricos que se intensificam e relacionam com práticas do cotidiano. São assim também com nossos bolsistas de PIBIC, o próprio PIBID é outro exemplo. No ano de 2012 conseguimos organizar um subprojeto e inserir nesse programa de formação de professores, apresentando um projeto na área de Educação Infantil. Eu não sei se tem outro no Brasil, porque o PIBID, inicialmente, estava direcionado ao ensino fundamental e médio. Nessa proposta que foi aprovada pela CAPES houve uma colaboração com a coordenadora da área da Pedagogia, Profa. Marisol Barenco de Melo que selecionou seis bolsistas para que pudéssemos, dessa maneira, fazer pesquisas nas creches de Niterói. Eu não estou mais na coordenação em função da minha vinda para a UFJF. Mas ficou um diálogo, ficaram interfaces importantes.

O PIBID é um programa que procura estreitar as relações entre universidade e escola pública no que diz respeito a formação de professores. Nossa experiência como professores de fundamentos teóricos e práticos do ensino de História e de Geografia em um curso de licenciatura como o de Pedagogia cujo projeto pedagógico tem como um dos pilares a residência pedagógica tem desvelado várias questões, em especial aquelas referentes as invisibilidades das crianças dos primeiros anos da escola básica e também sobre a delicada questão das especificidade de formação docente – leia-se educadores de crianças pequenas e dos anos iniciais do ensino fundamental, dialogando com a escola. Por essa modalidade de estágio da UNIFESP, na residência pedagógica, os grupos se dividem em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão. Como você vê essas aproximações dos aportes da Geografia e da História para incrementar os estudos da Infância durante a formação do professor na graduação? Como funciona isso nas instituições em que atuas? Como é esse diálogo?

Na UFF os alunos do curso de Geografia, que serão professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, têm as matérias pedagógicas e orientação de estágio na Faculdade de Educação.

Na Faculdade de Educação essa formação se dá em vários sentidos. Por exemplo, no caso da creche, uma das ações que praticávamos muito era a formação continuada dos professores dos municípios. Dessa maneira a creche tornava-se um espaço de pesquisa,

ensino e extensão. Os professores que vinham dos municípios, ficavam um ano atuando lá dentro, era uma formação no próprio cotidiano, eram formados dentro da creche. Era algo trabalhoso, porque todo ano chegava gente nova, e você tem que ir iniciando o processo sempre. E além das questões políticas que se envolviam, porque mudava a prefeitura, por exemplo, tinha que reafirmar o convênio, às vezes ficava um mês sem professor.

Só que além desse grupo que chegava para a formação, a creche também é um espaço de extensão e pesquisa. E na UFF, a extensão é organizada, em geral, a partir de planos amplos. Existia um que se chamava Projeto Creche UFF, que envolvia várias disciplinas. A Geografia, num primeiro momento, não estava inserida. Esse projeto reunia alunos da universidade que queriam conhecer um pouco mais a Educação Infantil ou que precisavam estagiar por lá. Eles entravam na creche para poder trabalhar com projetos. Inicialmente, as áreas mais clássicas Fonoaudiologia, Nutrição, Medicina, da Enfermagem e do Serviço Social se faziam presentes. A professora Dominique Colinvaux e Ângela Meyer Borba me convidaram para inserir um projeto de Geografia e um de Cartografia com Crianças.

Quando eu comecei a atuar, procurei abrir espaço para os alunos da Geografia. Os alunos eram muito tímidos em relação à infância. Eles achavam que ali não era o espaço que a Geografia tinha que atuar. Foram muito resistentes no início.

Vem daquela lógica da assistente social? Na verdade, não da educação, mas de um espaço para a criança que você teria mais o direito da mãe do que da criança. Daí, não tem...

Eu conversava demais com os alunos, tínhamos encontros e reuniões freqüentes de estudos. A resistência deles era em perceber as crianças como sujeitos que produzem conhecimentos significativos. Escutava narrativas como: crianças não têm abstração, para a criança tem que pensar no lado do concreto e tal. Era sempre um discurso adultocentrado e com a marca do "para a criança". Foi muito importante a entrada, de alguns alunos. Primeiro, que os alunos da Geografia começaram a chegar à creche. E isso trouxe um movimento interessante, porque a gente começou a ter os alunos buscando a pós-graduação depois na área da Educação Infantil. E passaram a compreender as crianças com outras perspectivas, palavras como *agency (agência),* protagonismo*,* participação infantil passaram, a fazer parte de seus repertórios. Isso para nós foi uma grande mudança.

Consolidou-se um movimento de reconhecimentos que o espaço da Educação Infantil era um espaço também de formação e de pesquisa. E uma coisa que me chamava muita atenção, era a surpresa dos alunos da Geografia quando começavam a lidar com as crianças reais. Porque chegavam com uma criança abstrata, um sujeito totalmente desvinculado da realidade, de um imaginário construído pela própria academia. E quando vinham para a creche e começavam a lidar naquele cotidiano, eles se davam conta que a conversa era outra. E isso era muito interessante, porque, aí sim, a gente via de fato uma transformação na forma de ver as crianças, de agir com elas. No

caso, dentro do nosso currículo das práticas, nós fazíamos a sugestão, não havia uma obrigatoriedade do estágio desses alunos ser realizado na Educação Infantil.

Quando nós tivemos a reformulação na Prática de Ensino IV, nós vimos que a Geografia deixava uma série de coisas de fora na formação do professor. A gente viu que a questão não era só infância, por exemplo, a questão de gênero, questão de sexualidade. Esses temas que são recorrentes na educação, a Geografia não discutia. Passamos a organizar um conjunto de atividades que permitiam os acadêmicos fazerem estágio em espaços alternativos, a ter contato com temas pouco presentes em suas formações. E dessa maneira organizamos palestras, eventos e seminários em que os graduandos vinham e debatiam a partir de convidados diários Por exemplo, se tínhamos uma colega docente que trabalhava com Educação Inclusiva, ela vinha, fazia um debate sobre Educação Inclusiva, trazia os materiais que trabalhava. Eram materiais para a gente problematizar e debater em sala. E mais tarde, os acadêmicos iam a alguma escola ou outra instituição, conhecer o trabalho. A gente foi fazendo esse movimento. Colocamos a infância dentro desse debate estreitando os diálogos entre a Geografia e infância.

Nós organizamos um livro contando um pouco essa experiência e a gente convidou cada professor para falar de um desses temas que trabalhou conosco. Foi muito rico. Foi dinâmico porque os alunos percebiam muitos temas que a Geografia deixava de fora do debate.

Outro movimento significativo são os colóquios do grupo de pesquisa. Chamamos pessoas de fora, que possuem interfaces com o grupo, com temas pertinentes ao momento vivido, e convidávamos todos interessados em participar. Percebemos que a questão da infância ainda é uma coisa que se conhece pouco, essa ideia da criança produzir conhecimento e produzir a sociedade é algo que ainda precisa ser muito discutido.

Há uma história vivida na Creche UFF que ilustra o que estou dizendo. No projeto político pedagógico está explicitado a proposta de um trabalho por projeto, por currículos dialogados com o contexto das crianças. E tivemos um projeto sobre dinossauros. Nesse projeto as crianças passaram a se interessar por questões geológicas. Nós inserimos muitas contribuições da Geografia na busca de responder as questões levantadas pelas crianças. Os alunos da Geografia que foram conhecer o trabalho ficaram extasiados, porque eles não imaginavam o que ocorria. Eram com crianças do G2 (uma forma de agrupamento), crianças de quatro anos de idade. Eles ficaram discutindo as teorias geológicas, as eras...tal era a capacidade de dialogar com isso.

Então, esse é outro dado também, dependendo do projeto que está sendo desenvolvido na creche, eu fazia os alunos passarem por lá, fazer visita, darem uma olhada para poder acompanhare ajudar a gente a trabalhar com os meninos e meninas da instituição. Formalmente, no nosso currículo, o espaço que aparecia era só na Prática de Ensino IV, mas era também um tema dentro de um conjunto de temas. Minha presença lá na Creche e em outras que desenvolvíamos trabalhos facilitavam todo esse intermédio, tornava bem possível a presença dos alunos e alunas da Geografia.

Eu vou te dizer, fico muito feliz hoje por ver que há muita gente procurando o grupo, procurando a seleção de mestrado e doutorado. Inicialmente, quando eu comecei a abrir vaga de pós-graduação nessa área, era mais o pessoal da Pedagogia, da História, muita gente da Psicologia... Hoje, por exemplo, os meus orientandos, uma grande parte deles é da Geografia, inclusive de doutorado e de várias partes do Brasil e exterior. E também é significativa a busca de colegas para estágios de pós-doutoramento.

Dentro do curso da Pedagogia, o diálogo, então, funciona um pouco mais na formação da graduação?

Ele funciona, porque somos nós quem ministramos os cursos, todos envolvidos com essas preocupações a respeito dos vínculos possíveis de serem estabelecidos entre a Geografia e a Infâncias. Vale o registro de que lá na UFF não há a separação História e Geografia. A opção é a do trabalho integrado identificado como Ciências Sociais. Inclusive, na última reforma curricular do curso de Pedagogia, se debateu muito isso. O resultado foi a manutenção, o grupo decidiu que deveria manter as Ciências Sociais.

Nas suas colocações várias das questões que nós tínhamos selecionado de uma forma ou de outra acabaram sendo contempladas. Temos uma leitura da infância na perspectiva da História e da Geografia expressas nos Cadernos de Residência Pedagógica da UNIFESP. O que percebemos a partir de nossa experiência como preceptores na residência é que tanto o professor formador como as residentes necessitam da Geografia e da História para pensar a infância. Mas do ponto de vista teórico é diretamente a questão do espaço que entra como elemento fundamental na percepção das infâncias. De ver as diferentes infâncias. Gostaríamos que você falasse um pouco mais a respeito da questão do conceito de infância e de como o espaço é uma dimensão importante no trabalho do professor.

Penso que temos que situar um pouco essa conversa no campo de Estudos da Infância. Nos anos 80, século passado, e nos anos vindouros, na Europa, inicia-se um processo de rever os conceitos e teorias tradicionais vinculadas à forma de conceber as crianças, movimentos na França, na Inglaterra e em outros espaços vão evidenciar a necessidade de um novo debate para a infância. Nomes como Régine Sirota. Julie Delalande, Alan Prout, Adrian James, Jenks, Qvortrup, Sarmento, o próprio Corsaro e claro outros, começam a levar em conta que as teorias clássicas sobre a infância não estavam mais dando conta. E aí, começa a haver a publicação de novos materiais e textos que irão contribuir para uma nova virada epistemológica.

Há um livro de Alan Prout, por exemplo, escrito em coautoria com Allison James, nomeado de *Constructing and Reconstructing Childhood*[13] que teve um grande impacto na nova forma de se compreender a infância e para a

13PROUT, A.; JAMES, A. *Constructing And Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood.* London: RoutlegeFalmer, 1990.

emergência da Sociologia da Infância, como um novo campo de estudos. Ai são defendidas algumas as teses que se tornaram seminais nos estudos com crianças. Esse livro até hoje não está publicado no Brasil, mas como ele foi muito citado em trabalhos acadêmicos, acabou que as ideias dele ficaram muito presentes: são críticas à lógica de você pensar a infância numa perspectiva somente biológica, assumem a infância como uma construção sociocultural e histórica e, portanto, plural. Eu não posso falar em uma infância, eu tenho que falar numa pluralidade de infâncias, como uma pluralidade de mundos que existem. Então, esse é um ponto importante, porque ele vai tentar fazer o rompimento dessa lógica naturalista. É, claro, uma crítica muito direta, ele não fala isso explicitamente, à Psicologia do Desenvolvimento. Porque na verdade a Psicologia do Desenvolvimento era a grande área que sustentava todos os debates com as etapas, com essas questões, e de uma forma universal e natural. Então, todas as crianças do mundo, independente das suas culturas, dos seus contextos, passariam por aquelas etapas. Eles inclusive vão assumira existência de uma fase pré-sociológica da infância marcada por concepções que se tornaram consolidadas, como a concepção inocente, que é a infância baseada, por exemplo, na lógica do Emílio, do Rousseau. A lógica do Durkheim de socialização, também será questionada. E outros, como, a visão estruturalista da Psicanálise.

Em cima disso, eles começam a separar os conceitos de infância e criança, passam a alertar que não são sinônimos. Porque a infância é sempre uma representação, uma construção, uma forma de pensar a criança, um lugar social. E aí, a gente começa a debater, inclusive, o que vem a ser a criança porque, afinal de contas, os estatutos clássicos começaram a ruir.

E o que a gente percebe no caso da Geografia da Infância? Que esse livro e várias outras publicações, na Inglaterra, Escócia e de outros localidades, irão impactar muito os estudos da Geografia da infância. Porque você começa a pensar: se existe uma diversidade de países, de contextos geográficos, então há efetivamente uma quantidade de lugares ocupados pelas crianças. E esses lugares ocupados são também infâncias e não podemos falar apenas na infância canônica proposta pela perspectiva da temporalidade do desenvolvimento, marcadas por perspectivas topológicas, projetivas e euclidianas, por exemplo.

Outro postulado que esse movimento irá apontar refere-se a dimensão metodológica. Ao assumirem que a infância é plural e é uma construção histórica, o melhor caminho para se pesquisar as crianças seria a etnografia. Os novos estudos da infância apontam para e etnografia como um modelo clássico de pesquisa com as crianças, e de fato isso aconteceu em muitos estudos. Assumir a etnografia com criança retoma-se a tese clássica do Willian Corsaro, por exemplo, porque quando ele cria a ideia da cultura de pares, ele traz a proposta de que existe uma cultura que é própria entre as crianças. E a melhor forma de você acessar essa cultura é também pela etnografia. No nosso grupo estamos cartografando a trajetória da Geografia da Infância no mundo, suas origens, seus teóricos, seus fundamentos, percebemos,

por exemplo, que essa é a metodologia recorrente.

O Jens Qvortrup é outro autor do Norte da Europa, e ele vai lançar um material também de grande importância. É uma pesquisa encomendada por vários países europeus, que depois seria publicada em um texto, que também, infelizmente, não tem em português, que chama-se: *"-As nove teses sobre a infância"*. E que, na verdade, reforça essa situação da infância enquanto categoria social. E cria ali, de forma mais explícita, o conceito geracional. A questão não é só na infância que se desloca e adversa no espaço, mas também você tem uma infância que adversa na temporalidade. Porque você tem o conceito de geração, que marca as infâncias da sua perspectiva histórica. Ele vai trabalhar também ideia de estrutura, pois assume que apesar de você ter essa infância plural, você tem também uma infância que é atravessada pelas estruturas sociais. Agrega ainda ao debate a questão de classe econômica, a questão de gênero, e outras questões que seriam fundamentais. Há muitas outras obras que impactaram, mas precisaríamos de diversas horas de entrevistas para isso.

No caso da Geografia, nesse levantamento que estamos fazendo, o que a gente percebe? Os primeiros estudos, que começam a falar sobre a infância e uma Geografia da Infância, são dos anos 1970. Eles são muito embasados nas obras de Piaget. O texto de Yi Fu Tuan, Topofilia é um livro que também impacta muito a nossa área e também será muito usado por outras campos de conhecimentos. Em *O Espaço e Lugar,* ele inclusive destina um capítulo para as crianças, que também será muito apropriado nos estudos da Geografia da infância. O livro "*A Região, espaço vivido" de Ar*mand Fremont, "*A imagem da cidade" de* Kevin Lynch também serão materiais referenciados, esse último inclusive no campo da Cartografia infantil, com os *Mapas mentais*.

O texto do Sarmento citado anteriormente, propõe que se busque compreender e levantar oque ele chamou de a "gramática da infância". Quando ele fala em relação a levantar à gramática da infância, ele começa a trazer a ideia de que você deveria trazer e buscar a leitura de como as crianças vivem o mundo na ótica delas. Ou seja, ele defende a ideia da cultura de pares e que você deve, situar os estudos, na compreensão das formas que as crianças leem o mundo. Se você quer conhecer como estudar a criança, você tem que conhecer como a criança compreende o mundo. E isso, então, teve uma força muito grande nas pesquisas. Sarmento faz outras propostas mais recentes, ampliando o debate para uma sociologia mais crítica.

No caso do nosso grupo, esse é um dos focos que perseguimos, temos diversos projetos acontecendo (ver mais detalhes em: www.geografiadainfancia.blogspot.com), um deles é o Lógicas e Autorias Infantis, coordenado em conjunto com a professora Marisol Barenco. Achamos fundamental dialogar com as lógicas das crianças, reconhecer que suas expressões no mundo não são marcadas por ausências, por um vir a ser, mas são situações presentificadas, bases para pensarmos o protagonismo infantil.
Além disso, já expressei que para mim que Piaget teve uma grande influência ao corroborar na noção que as crianças têm uma lógica própria de pensar o mundo, diferenciada dos adultos. Mas quando eu

fiz tese de doutorado, quando fui trabalhar com as crianças migrantes, eu tive muita dificuldade em dialogar com Piaget, porque as crianças migrantes não viviam aquelas categorias espaciais como Piaget falava. Num primeiro momento, tive a tendência a reconhecer essa situação como uma dimensão da falta, faltava algo nas crianças que migravam. Mas, sem crer muito nesse postulado, fui mergulhar no Vigotski, em busca de outras respostas. E reconheci nesse autor muitas leituras que contribuem com a Geografia da Infância. No grupo estamos fazendo um esforço para estar em acordo com os estudos mais contemporâneos, do próprio Vigotski e outros pensadores da escola russa, da própria Sociologia da Infância e dos demais campos de Estudos da Infância e, claro da Geografia da Infância.

No caso da Teoria Histórico-cultural, tivemos a chegada, por concurso público, da professora Zoia Prestes, na Faculdade de Educação da UFF que na sequência se incorporou ao nosso grupo. Hoje ela coordena o NUTHIC. A Zoia e sua família moraram muitos anos em Moscou, devido ao exílio. Lá ela se formou em Psicologia. E quando voltou para o Brasil, se deu conta de como haviam equívocos nas traduções dos livros do Vigotski. Ela conta um pouco disso no livro *"Quando não é quase a mesma coisa – traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil"* – resultado de seus estudos de doutoramento.

Hoje a gente tem maior clareza dos problemas das traduções em especial desse pensador, cujas ideias chegaram no período da Guerra Fria, via as traduções americanas. Com a Zoia temos o privilégio de poder contar com as leituras diretas dos escritos do próprio Vigotski. Temos dedicado no grupo momentos de traduções de material inédito para o Brasil. Além disso, temos tido a possibilitar de trazer ao Brasil colegas das instituições de ensino do Leste Europeu e ao mesmo tempo fazer visitas por lá. Por exemplo, no ano passado (2011), a gente convidou para participar do colóquio do GRUPEGI, uma professora que falou sobre neurociência e neuropsicologia, que foi orientanda do Luria. Assim, temos feito um trabalho direto muito bom com esses grupos de Moscou. Então, a gente tem conseguido acessar nesses debates alguns conceitos, alguns materiais inéditos, coisas que não circulavam muito no Brasil, isso, tem nos ajudado muito a cada vez mais consolidar nossos trabalhos.

A imagem da infância, a primeira leitura da infância. A Geografia da Infância.

E repensar a questão da infância, por aí, pela Geografia da Infância, isso é: uma tentativa de ler a infância à luz da espacialidade, como a Geografia faz sempre nas instâncias sociais. Compreender à luz das expressões espaciais as crianças e as infâncias, esse é um dos nossos desejos, mas também é, compreender a geografia das crianças, suas linguagens espaciais, o protagonismo geográfico infantil e suas potencialidades de criação e transformações.

As pesquisas feitas no exterior apresentam trabalhos bem mais consolidados e também apresentando múltiplas possibilidades de atuação,

como é o caso da Grã-Bretanha e em outros países europeus. Lá existem muitos trabalho de geógrafos em parques infantis, áreas destinas às crianças nas cidades, em *shopping centers*, tendo como referência como as crianças se comportam. São geógrafos pensando diretamente as questões das crianças e infâncias. Precisamos ampliar isso no Brasil, esse tem sido uma das nossas buscas.

Você mantém uma colaboração com um grupo de pesquisa da Alemanha, você pode contar um pouco sobre isso e como se relaciona ao seu pós-doutorado e de sua pesquisa?

A partir das pesquisas desenvolvidas no GRUPEGI tivemos contato com um professor chamado Bernard Fichtner e com um grupo na Alemanha, que trabalhava com narrativas biográficas. Eles se localizam na cidade de Siegen, distrito Siegen-Wittgenstein, no estado da Renânia do Norte-Vestfália, foi nesse local que me acolheram para o pós-doc. O estágio pós-doutoral foi desenvolvido no International Educational Doctorate Program (INEDD), da Universidade de Siegen. O INEDD é apoiado por dois centros: O Centro de Planejamento e Avaliação de Serviços Sociais ("Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste" - ZPE) e o Centro de Siegen para a Pesquisa da Infância, da Juventude e Biográfica (Siegener Zentrum für Kindheits- Jugend- und Biografieforschung / SiZe). Foi nesse último que atuei. É um dos maiores centros de biografias da Alemanha e da Europa. É muito interessante esse centro, porque eles recolhem uma infinidade de materiais. Fica em um antigo castelo no centro da cidade que, segundo descrevem, pertenceu à família de Nassau, o centro ocupa praticamente um andar inteiro. Eles desenvolveram uma metodologia de trabalho, para poder capturar essas memórias, que eles chamavam de mapas narrativos (*Narrative Landkarten*). E eu fiquei muito curioso para poder conhecer esse material, já o nosso grupo estuda questões metodológicas ligadas ao espaço. Quando o professor Fichtner esteve aqui, ele veio com outros colegas da equipe do INEDD e nos conhecemos, ai aconteceu o convite para o trabalho por lá.

De pesquisa qualitativa.

Em 2005, eu e a professora Tânia Vasconcelos. Tínhamos acabado de lançar um livro, um pequeno ensaio chamado "*Geografia da Infância – reflexões sobre uma área de pesquisa*". Um livrinho fininho, que esgotou, não foi mais re-editado. Foi um ensaio rápido, encomendado para sair na Anped daquele ano. E nós fizemos uma apresentação aqui, num evento de pesquisa qualitativa que envolveu a UFJF e Siegen Universität. O grupo da universidade alemã assistiu nossas colocações e eles acharam muito interessante, pois tinha a ver com o que eles trabalhavam lá na Alemanha. A gente começou a conversar, trocar ideias e foi ocorrendo um contato cada vez mais ampliando.

Interessou-me ouvir um pouco mais essa ideia dos mapas narrativos que eles estavam desenvolvendo por lá. Nosso grupo estava em plena reflexão sobre uma metodologia capaz de cartografar as

vivências espaciais infantis, debatíamos conceitos, nomes, adjetivos, estratégias, falávamos em croquis territoriais, em mapas mentais, em cartografias simbólicas, era uma intensa discussão, inclusive com outros grupos da própria universidade. E aí, a partir do convite do Professor Bernard Fichtner fui fazer o pós-doc por lá. Fui muito bem recebido por ele e pela professora Imbke Behnken, que na verdade se dedicava mais ao trabalho com os mapas narrativos. Passava quase todas manhãs na Universidade vendo o trabalho com essa metodologia, que eles inclusive reconheciam como uma etnografia visual. Eu pude conhecer coisas muito interessantes que eles faziam, pude ler muitas monografias que tinham sido confeccionadas a partir dessas propostas. A ideia básica era, a partir de desenhos e de narrativas, você tentar capturar nos indivíduos, nos sujeitos, o que eles chamam de *lebenswelt,* ou seja, o mundo vivido. Os fundamentos estavam nos postulados de Alfred Schultz. Por isso eles não reconheciam essa ação como mapas mentais. Eu fiquei fascinado porque eu tive acesso às memórias de infância da guerra, da Segunda Guerra Mundial, narrativas fantásticas e dramáticas. A metodologia serve tanto para pessoas mais novas, quanto para pessoas mais velhas. Por exemplo, eles estavam pesquisando muito pessoas que tiveram a sua infância na guerra e tentando lembrar, a partir desses mapas narrativos, os espaços em que eles vivenciavam, que mundo era aquele vivido pelas crianças.

Na Alemanha, pude conhecer também o sistema de formação de professores que é bem diferente do nosso. Lá eles têm a Faculdade de Educação, e em todos os cursos de licenciatura, você faz toda a trajetória na prática. Eu fui trabalhar com o departamento de Psicologia da Faculdade de Educação. Lá os alunos têm que escolher duas licenciaturas, eles se graduam em duas licenciaturas. E muito deles acabam optando Geografia e História, fazendo essa parceria. Então muitos alunos de História e Geografia, acabavam, nas monografias de graduação, trabalhando com os mapas narrativos. Só que a base teórica, como já mencionei, está assentada em Alfred Schutz. Então assim, eles trabalham muito com a questão da hermenêutica. Foi muito interessante.

Quando eu voltei, nós fizemos uma experiência, lá no João XXIII. O Bruno pode contar um pouco como nós adaptamos um pouco a lógica dos mapas narrativos

Bruno: *"*- Na verdade, foram duas entradas. Nosso grupo aqui mapeou uma pesquisa, com crianças, para cartografar o centro de Juiz de Fora. E, ao mesmo tempo, a gente também queria ver como que isso poderia de alguma forma, ser traduzido na escola, na produção cartográfica escolar. Então a gente trabalhou dentro um pouco dessa perspectiva, nessas duas frentes".
Jader : "- na época vocês levantaram quantos mapas lá?"
Bruno: - Na escola, no trabalho do projeto pedagógico, foram mais de 90 mapas. Aproximadamente 90 mapas, na pesquisa foram quantos, Cassiano?
Cassiano: " Doze. Nós trabalhamos com duas escolas diferentes, com crianças de 10 anos uma escola estadual, e a escola João XXIII, foram 12 mapas".

Jader: "- nós seguimos basicamente o que eles faziam lá na Alemanha. Assim,

tentando ver como que as crianças faziam os registros. Só que aí, no próprio grupo começamos a conversar sobre essa metodologia e o que nos fundamentava, constatamos alguns curtos circuitos epistemológicos. Travamos discussões sobre teoria, estado cultural, fundamentos na teoria histórico-cultural, etc. Nesse sentido, a gente encontrou um conceito nos postulados de Vigotski, o conceito de *perejevania*, tomando como referência essas novas traduções apontadas por Zoia, essa palavra significa vivência e um outro conceito, que é o conceito ligado a ela, *sredá,* que significa meio. Então achamos dois conceitos, básicos que nos acompanhariam no debate da Geografia da Infância. Dessa maneira nós vimos que o conceito de vivência, era um conceito que tinha muito a ver com o que estávamos trabalhando no grupo de pesquisa, pois Vigotski reconhece que Vivência é a unidade do indivíduo com o meio.

Para o autor há uma união, uma unidade. Você tem o meio em que a criança vive e tem a própria criança. O que faz essa unidade é a vivência, é esse conceito, com fortes referencias em Espinosa. A professora Zoia faz uma crítica a partir disso, dizendo que isso é o exemplo de que o Vigotski não é sócio-intervencionista, como muito se propaga por ai. Porque ele não trabalha com a ideia de interação, mas sim de unidade. Essa ideia de que você não tem escolha, de que você está no meio o forma e é formado. Isso é um processo.

A gente pensou como poderia usar o conceito de vivência para os nossos trabalhos, porque tem tudo a ver. Afinal de contas, quando nós fomos ver as traduções e aprofundar no conceito de *sredá*, percebemos que a noção de espaço geográfico cabe muito bem ai. Então a gente viu que a ideia de espaço geográfico e *sredá* teria muita aproximação, então seria para nós uma boa entrada também.

Estamos experimentando, fazendo o que a gente vem chamando de mapas vivenciais. Inspirado nos mapas narrativos, mas com diferenças epistêmicas, tentamos cartografar a vivência das crianças. Então esse tem sido nosso referencial teórico-metodológico, nosso tom no trabalho e nossas estratégias de pesquisa. Essa tem sido a nossa Geografia da Infância.

O estudo e a busca tem sido constante, por exemplo, no ano passado (2012) fizemos um estudo do texto que a professora Zoia traduziu, "*A imaginação e criação na infância"*. O estudo se deu como uma disciplina no PPGE da Universidade Federal Fluminense. O curso foi conduzido por mim, pela professora Zoia e pela Professora Marissol Barenco de Melo. Encontramos alguns conceitos aqui também, que pareceriam periféricos nos escritos do Vigotski, mas que ao ser entendido na totalidade da obra ganhariam outro sentido. Por exemplo, Vigotski vai desenvolver a ideia de que a criança recebe um mundo pré-herdado, um mundo pré-existente, um meio pré-ofertado pelas gerações anteriores, se a gente for falar da nossa área seria, algo como a existência de paisagens que acolhem as crianças, não são espaço esvaziados de vida. Então a criança chega nessas paisagens, já interpreta esse mundo ofertado. Ocorre o que chamamos de re-elaboração criativa, então não é aquela lógica de internalização tradicional que nós estamos acostumados a pensar. O mundo

por si só já é um mundo da sociedade, da cultura. Já são paisagens pré-existentes culturalmente forjadas (por isso são paisagens no sentido geográfico) e a criança interpreta a partir dessas dimensões. Então para a criança já é um processo de interpretação e de criação dessa interpretação, é sempre a criação do novo, do inexistente.

Isso é a reelaboração criativa. Vigotski vai dizer que a criança nas suas brincadeiras pega os elementos da cultura e transformar esses elementos no novo, criações irrepetíveis. Aqui temos aproximado também o conceito de autoria infantil, mas isso é uma outra conversa. Esses têm sido nossos postulados e propósitos nos mapas vivenciais.

Primeiro, a gente parte do princípio que os mapas narrativos, como eles trabalham com essa coisa do mundo vivido do sujeito, ele parte do sujeito para a representação. No nosso caso, nós estamos partindo do mundo ofertado, que é onde a gente vai trabalhar, partímos desse "entre lugar", que é o conceito de vivência, do mundo ofertado, para ver como a criança interpreta esse mundo ofertado. Então a gente trabalha no campo da criação desse mundo dado para as crianças. Esse é o nosso ponto geodésico: a fronteira do individuo com o mundo dos indivíduos.

É como a maneira da criança fazer uma leitura. Como ela vai fazer algum tipo de leitura.

Esse é um projeto atual que está se desenvolvendo no grupo e que se vincula ao conceito de autoria infantil. Estamos fechando uma pesquisa agora sobre bebês, com o pessoal da UFMT. Esse trabalho foi feito nos berçários lá em Cuiabá em conjunto com a professora Daniela Freire. A gente está apresentando, a nova pesquisa que nós vamos conduzir é sobre o perfil de lógicas e autorias infantis. Ver como a criança de fato exerce essa autoria na leitura do mundo e que permite a criação constante disso.

Trabalhar com os materiais e análises?

A proposta é levantar esse material. Está baseado numa pesquisa que o Vigotski cita, é uma atividade feita na Alemanha, por um professor, chamado de Giese, antes da grande guerra que os assolou. Ele pede às crianças que produzam textos livres. E aí ele vai levantar nesses textos livres, indícios de autoria. Ele vai tentar ver o que seriam produções autorais ali presentes.

A Professora Marisol Barenco de Melo quer replicar essa pesquisa com crianças no Rio de Janeiro. Só que ela vai priorizar o texto e nós a cartografia. Vamos tentar ver os índices de autoria nas produções cartográficas das crianças. Então acredito que a gente vá começar a pesquisa, em duas frentes: em Juiz de Fora comigo e Niterói com as Professoras Marissol Barenco, a Zoia Prestes e Tânia de Vasconcellos.

A gente vai tentar levantar isso, autoria das crianças, por meio dos dados cartográficos, porque é um conceito que para nós, dentro dessa ideia da infância, fundamental para a gente começar a trazer para o debate da Educação Infantil também. Para poder pensar os currículos de Educação Infantil.

Como você tem pensado essa questão da Geografia da Infância e o currículo da Educação Infantil?

Uma das questões que a gente tem discutido, considerando que é um grupo grande e temos investigadores de várias áreas, Uma das razões de aproximação foram as preocupações em torno da espacialidade. E foi para mim interessante, porque tanto a Professora Marissol Barenco, quanto a própria Tânia Vasconcello, já tinham uma experiência muito longa e grande com Educação Infantil, com creches inclusive.

Aparecem sempre duas grandes demandas. A primeira demanda é sempre ligada à organização espacial das escolas de Educação Infantil. Como se organiza o espaço de uma creche? Como se organiza o espaço da Educação Infantil? São perguntas freqüentes.

Esse projeto que estou falando para vocês de Cuiabá é um exemplo disso, financiado pela CAPES, foi desenvolvido em conjunto com a professora Daniela Freire, lá da UFMT. A proposta inicial era pensar a organização espacial dos berçários de Cuiabá. Foi um trabalho muito interessante e significativo.

Mas, infelizmente, percebemos que quando esse debate espacial chegou na educação, sobretudo na educação de criança, ainda prevalecia uma visão muito determinista. Aquela coisa bem assim, organiza o espaço desse jeito, que está garantido o desenvolvimento da criança. Para nós foi muito expressivo discutir isso.

A outra demanda refere-se, especificamente, a Geografia mesmo. Perguntas que presenciamos: como trabalhar mapas, com criança, como trabalhar geografia com as crianças? Coisas bem pontuais aparecem? São temas que aparecem muito também, nos nossos cursos de formação.

E aí, no grupo, o que a gente vem discutindo? A gente tem feito uma reflexão, de pensar o currículo da Educação Infantil, nessa lógica mais ampla, ancorado nos conceitos contemporâneos de currículo. Do currículo enquanto totalidade, não só listagem.

Mas a gente tem dado muito foco também nessa questão da organização espacial, nesses últimos anos. Porque isso como foi uma coisa que apareceu e vem aparecendo com muita força e essa lógica do determinismo, acaba sendo muito presente, a gente tem feito debate muito grande com elas, até porque a gente vem exatamente dessa questão do processo de vivência da criança. Então, esse tem sido um ponto nevrálgico.

E o outro ponto é também realmente discutir a questão da Geografia mesmo. De que seria pensar uma Geografia para crianças tão pequenas? Uma Geografia com as Crianças pequenas. Por isso o projeto das lógicas e autorias infantis nos é importante. E aí, os aportes que a gente vem trabalhando são os aportes da teoria de História Cultural e os estudos também sobre esses grupos da infância, da Sociologia que a gente acabou de comentar.

Os estudos da infância trouxeram alguns princípios gerais em relação à infância que promoveram novas formas de olhar as crianças, e entre esses princípios, um fundamental é a ideia do protagonismo infantil, essa ideia da criança enquanto sujeito protagonista. O de participação. A gente tem levado esse

debate também para dentro dos espaços de formação e da reflexão curricular. E aí então, por exemplo, quando a gente discute a questão espacial com elas, primeiro a gente enxerga como a criança entra na lógica da produção do espaço daquela creche, entendeu? Então a questão é que a gente sempre tenta trabalhar muito: se estamos dizendo que as crianças são protagonistas e são produtoras de cultura, são sujeitos que produzem também a História e a Geografia Humana, a gente, tem pensado em como elas podem nos ajudar a pensar o próprio cotidiano e as rotinas das creches e da Educação Infantil! Esses são os nossos propósitos.

Estamos trabalhando a partir dos trabalhos por projetos. Mas não são aqueles movimentos clássicos dos projetos. É uma questão que se aproxima muito do debate do Paulo Freire, Freinet e outros. Estamos trazendo autores que tiveram essas experiências em suas trajetórias. Então o próprio Paulo Freire, o próprio Freinet, é uma coisa que dá para a gente fazer diálogo.

E como temos feito? A partir de eventos vividos dentro da creche, quer na ótica das crianças, quer na ótica dos adultos, ou seja, no encontro, na unidade, na vivência, são tirados temas, que viram situações a serem trabalhadas com as crianças. E, a partir desses temas, é que a gente vai dialogando com os conteúdos curriculares, quando eles são necessários de serem chamados.

E aí, a gente lança mão de alguns princípios da pedagogia de projetos. A gente faz algumas questões e levantamos o que chamamos de índice. Um exemplo: um dia desses, entre as crianças surgiu uma conversa sobre plantas carnívoras, dentro da creche. Muitas perguntas emergiram. Por votação o coletivo de crianças e adultos decidiriu conhecer mais sobre esse assunto. Partiu-se para levantar o índice. O que seria o índice? A gente pergunta o que a gente já sabe sobre aquilo que a gente quer estudar. As crianças não escrevem, então a professora vai registrando. E aí depois, a gente vai para a pergunta seguinte: o que nós queremos saber? E aí vem, então, as questões que serão a base da pesquisa. Porque a gente está trabalhando dentro dessa lógica do protagonismo infantil e das crianças coprodutoras de conhecimento também.
Levantam essas questões: o que a gente já sabe sobre o tema? E aí depois a gente pergunta o que a gente gostaria de saber? Essas questões respeitam as lógicas infantis. Tudo é considerado pertinente, não tem coisa que não é importante. E aí, a gente combina com o grupo da sala, com o coletivo da sala, como a gente vai tentar responder àquelas perguntas. É nesse momento que traçamos ações e que os conteúdos são acessados para ajudar a responder àquelas inquietações. Então, por exemplo, se tem questões que a Geografia tem que entrar, que possa contribuir, vamos fazendo um diálogo. Então, é dessa forma, existem alguns conceitos, a gente faz a separação lá na creche. Alguns conceitos que a gente considera que são importantes passar toda vez que for possível com os meninos, habilidades a serem desenvolvidas e princípios de atitudes do mundo, sabe assim? A gente considera que são fundamentais.

O projeto, o currículo vai sendo organizado dessa forma, não tem tempo para terminar, a gente termina o projeto, quando o grupo chega na situação de que aquele tema se esgotou, entendeu? Entramos com os princípios da Geografia e das outras áreas como

pontos de diálogo, com a rotina e o cotidiano que vem sendo trabalhado na própria creche.

São encaminhamentos que ajudam os professores a fundamentarem suas práticas?

A gente trabalhou, por exemplo com as eras geológicas nas conversas com as crianças. Elas começaram a discutir o fim dos dinossauros, a extinção, nós acessamos as teorias, foram lidas para elas, fizemos uma votação em qual eles queriam acreditar. Porque a gente está partindo do princípio aqui (àquele histórico cultural, que o Vigotski assinala) que é essa coisa de você tirar a criança para ela ir além de si própria, essa é a grande lógica do processo, que vai transformar o desenvolvimento do ponto qualitativo. Então, a nossa lógica é essa. A gente não está preocupado que a criança aprenda os conteúdos de Geologia, não é isso. Mas que elas possam efetivamente, a partir do acesso aos conceitos, ressignificar os conceitos, indo sempre além do que elas já trazem. E aí, essa internalização, o enraizamento desses processos ficam por contar delas. A gente oferece a intencionalidade pedagógica do processo de ir além.

É ampliar o ser e estar no mundo das crianças. Por exemplo, a gente vê como as crianças, depois desse projeto, começaram a usar os termos que eram desconhecidos para elas, paleontólogos, fósseis eram palavras que não faziam parte do cotidiano delas. Elas criam assim, transformando-se. Há uma situação, que vale ressaltar o G2 resolveu fazer uma expedição no entorno da creche para coletar fósseis. Eles coletaram gravetos e tudo. Aí, vira um garoto e fala assim: *"-Pois, olha só, nós coletamos muitos gravetos fósseis, não é?"* São palavras criadas, são re-elaborações criativas.

Então você vê o poder de protagonismo infantil, o que a gente tem nomeado como faz de conta das crianças é na verdade um grande poder de abstração delas no e para o mundo. Por isso que a gente vem questionando as teorias clássicas da própria Geografia que ainda é muito fundamentada na cognição. Dos princípios e conceitos. E aí, é nesse movimento que a gente vai avançando com eles nos currículos. Nesse projeto mesmo, por exemplo, chegou um momento em que as crianças resolveram fazer um teatro para falar sobre a extinção dos dinossauros. Sempre buscamos ampliar a maior parte das linguagens possíveis. E aí teve um garoto que virou e falou assim: *"-Mas olha, eu não concordo com essa teoria. Eu acho que..."* Aí a gente: *"-Não, mas tudo tem evidência."* Aí ele: *"-Não, mas eu acho o seguinte, deve haver evidências de que esses dinossauros fugiram para algum lugar e estão aí até hoje."* [risos]. Então nós do G3 estamos criando uma outra teoria de que houve meteoro sim, um meteorito sim, que caiu na Terra, tal e tal. Mas os dinossauros conseguiram fugir, mas nós não sabemos onde eles estão.

São exercícios de levantar hipótese, de a gente se posicionar no mundo, a partir, inclusive de tencionar o próprio conhecimento pré-existente, que é uma coisa que a gente vem trabalhando muito com eles. É a ideia de que esses saberes não são absolutos, eles são saberes que podem ser reconfigurados, reconstituídos e tal. Então é um pouco essa a ideia de um currículo para

educação infantil que garanta a seriedade da participação e do protagonismo das crianças e dos adultos. Pois, esse é currículo que a gente fez, diálogo com saberes historicamente construídos, com os saberes acadêmicos, mas também saberes de quaisquer outros sujeitos, que passam por nós ali na creche.
Agora, na Geografia, a gente vem trabalhando assim, com aqueles conceitos clássicos de grupo, de espaço, entre as subdivisões deles e com essa habilidade. A gente sempre, todos usam assim, ao invés de trazer mapa, de trazer a cartografia, de trabalhar com orientação, os outros conceitos clássicos, sempre que possível, eles são apontados dentro dos trabalhos de projetos das dúvidas e questões das crianças. Como também os conceitos clássicos da história, são trabalhados também. Trabalhamos com essa ideia de levá-los a ir além de si mesmo.

Temos pensado assim, usa-se, é claro, essa referência, mas nós também vamos pensando um pouco essa lógica para todo o trabalho que estamos fazendo, inclusive com os berçários. Porque a gente tem projetos desenvolvidos aqui em Juiz de Fora, com crianças de zero a dois anos também. Temos tentado ampliar para outras áreas também essa situação. Mas a preocupação com o conhecimento geográfico é presente. Vigotski dizia que são os processos de instrução que são capazes de gerar transformações. Criamos situações sociais de desenvolvimento, temos nossas intencionalidades pedagógicas, mas não controlamos a iminência da criação e produção humana, sobretudo das crianças. A propósito, descobri mais tarde que os dinossauros fugiram para Dotcha, mas infelizmente não conheço esse lugar, só as crianças.

Os conhecimentos passam a ser um veículo da discussão e não o fim.

Isso!

Que é um grande debate mesmo, sobre o currículo da Educação Infantil.

Zoia***: "*** **–** Para Vigotski o conhecimento é um instrumento.

Jader: **–** Exatamente. É assim que a gente tem pensado. É o currículo geral, que seria assim, fundamentado, não é? Dos teóricos que estudaram a infância tanto do desenvolvimento, como Vigotski, o próprio Walloon. Outros teóricos, que ajudam nesse debate, foram o Freinet, o Paulo Freire. Mas também dos teóricos da área da infância, da Sociologia e também da Geografia. A própria, e aí entrando conceitos, isso é o fundamento do currículo básico. E os conhecimentos entrando em diálogos a partir dessa lógica de protagonismo infantil, da autoria infantil, da autonomia, do ser e estar no mundo. E aí, nesse sentido assim, entendendo o currículo como um todo.

Por exemplo, quando a gente começou a trabalhar lá na creche, uma das coisas que a gente pensou foi na organização espacial vinculada à questão das lógicas espaciais infantis. Isso ajudou muito a gente a pensar o espaço da creche. Então, por exemplo, lá na creche há uma parte em que você tem flores no chão, o caminho das flores. Que na verdade dá o acesso à criança desde a entrada às salas de atividades e aos pátios. Ali, as crianças sabem que

onde tem flores, elas podem ficar sem a presença do adulto. Trata-se de um sistema de orientação construído por nós e combinado com as crianças. Onde tem outra marcação, elas podem estar, tem que estar sempre com a presença de um adulto. Tem lugares, que são espaços mais vedados. Outro exemplo: os cabides. Logo que as crianças chegam no início do ano, elas mesmo escolhem qual cabide vão colocar as mochilas e elas então desenham um símbolo para poder marcar. No nosso caso, a gente já vai fazer a utilização da legenda, da cartografia. É uma marcação da localização espacial. Então é assim que a gente vai dialogando, sabe? A gente vai pegando os nossos currículos, as nossas bases da Geografia e vai trazendo esse materiais para o cotidiano vivido.

Quanto a produção e organização do espaço, já é combinado com elas que elas vão produzir o espaço conjuntamente os demais adultos da instituição, para acolhê-las e para acolher também as demais pessoais que ali vivem. Porque, a final de contas, o espaço é do coletivo. Partimos do que Bakhtin nos ensinou: os espaços não falam só sobre as pessoas, os espaços falam com as pessoas, Bakhtin fala em relação aos textos literários, nós é que estamos transcrevendo para a dimensão espacial. Então é essa ideia: aquela organização está dando um recado, ela está dizendo alguma coisa para as crianças e para todos que ali chegam. É registro e memória do grupo. Então é fundamental elas estarem ali também nessa produção.

Outro dia eu estava comentando que o entorno da creche tem uma boa área verde. Percebemos pelas nossas observações que as crianças quando chegam percorrem um caminho de cimento que tem umas folhagens e arbustos. Vimos que quando elas chegam vão sempre passando a mão ali. Um dia uma criança chegou correndo, passou a mão, e falou: *"-Olha pai, olha como a minha mão está cheia de verde."* Discutimos essa questão da criança passar a mão nas folhagens: *"-Então vamos... Se isso é uma ação que elas fazem..."* Aí a própria Tânia, chamou a atenção: *"-Vamos tentar logo depois que acabar algumas obras, plantar ali uma série de plantas que tem cheiros também, para que na hora que elas passarem, elas sentirem não só o verde, mas os odores."* É dessa maneira que a gente vai tentando observar essas vivências, essas lógicas espaciais infantis e isso vai entrando em um diálogo com a própria Geografia. A Geografia pode e deve contribuir com esse trabalho. E dentro disso, a questão mesmo dos projetos maiores. Teve um agora recentemente, sobre medos. Eles fizeram um mapeamento da creche super interessante, mostrando onde provavelmente tinham fantasmas na creche. Porque eles estavam querendo pegar esses fantasmas. Então assim, a gente deixa as lógicas infantis irem e junto com elas, a gente vai caminhando, nos deslocando constantemente de nossos locais habitados.

Construir referências locacionais com as crianças?

Sim, é. Esse mapa, até pedi para o professor guardar, eu ia até usar o desenho, porque ficou muito interessante elas mapeando os lugares onde elas acham que os fantasmas estavam. A

gente usa muito o próprio material produzido por eles para poder reorganizar o espaço das paredes. Houve um dia pela manhã que as crianças ao chegarem na sala da turma encontraram alguns trabalhos feitos por elas, que estavam nas paredes, caídos no chão. A turma já estava nesse projeto dos fantasmas e uma criança falou: *"-Olha, provavelmente foi um fantasma à noite que apareceu aqui."* Aí eles foram rapidamente na sala, pegaram o lápis que a gente deixou lá, e marcaram, fizeram uma legenda...eles próprios. Essa é a perspectiva. Sem saber que é um debate geográfico, um debate da História, da Matemática vão se inserindo a partir de suas investigações, explicações, escritas....usam os recursos, os saberes da ciência geográfica como forma de ampliar suas ações no mundo, de ler os eventos a partir de múltiplas possibilidades, tecendo suas próprias escolhas.

Nesse projeto, por exemplo, dos dinossauros, houve um momento que quando eles viram o tamanho dos dinossauros, eles quiseram fazer medições. Aí a gente usou o gramado da Educação Física, eles deitaram lá no chão, a professora levou o tamanho que era o dinossauro e eles foram se deitando, usando o corpo, para ver quantas crianças precisavam para poder chegar ao tamanho do dinossauro. Nesse movimento estamos em uma lógica de escala, proporção. As crianças investigam comparam discutem... A gente dá as ações fazendo isso, então a gente vai orientando nas questões pedagógicas, onde pode entrar o diálogo com os saberes mais acadêmicos.

Um dos problemas da questão do currículo da Educação Infantil é a compreensão de que ele teria que estar prescrito na lógica da cultura escolar, da escolarização. Em uma das nossas experiências observadas na Educação Infantil, a escola dizia trabalhar com a pedagogia de projeto, com um tema clássico, que era Educação Ambiental. Ao desenvolverem as ações pedagógicas, foram cortando e apareceu a questão da água no debate, na discussão. Nesse momento, tinha uma aluna nossa fazendo a residência pedagógica, acompanhando os trabalhos da professora. No meio do processo a aluna observa um problema que até então, aparentemente, ninguém tinha dado a devida importância, que acreditamos que merecia. Qual era o problema? A escola de Educação Infantil fica em um bairro "periférico" de Guarulhos, um bairro no qual há um rodízio de água, e durante dois ou três dias as famílias ficam sem água. Nesse contexto, a escola desenvolvia um trabalho a partir da lógica de que as crianças devem fechar a torneira, de que elas têm que economizar água. A aluna anotou isso no seu caderno de campo e nós transformamos num debate formativo. Quando li essa anotação a transformei numa situação de aprendizagem e comentei: *"-Aqui está o mundo: eu tenho que perguntar para a professora como ela faz para educar essa criança para fechar a torneira num bairro no qual a oferta de água não é diária".* Tendo essa situação como referência, a aluna propôs um plano de ação pedagógica no qual ela reverteu tudo. Foi na perspectiva do quê? Do protagonismo infantil: *"-Vamos escutar as crianças. O que elas acham sobre isso."* E aí se criou uma situação nova, de escuta. A

escola se concentra, às vezes, no currículo prescrito e ignora, portanto, as crianças enquanto sujeitos. É a tal da infância invisível.

Isso é muito comum. A gente estava no PBID da Educação Infantil, quando começamos a acessar as escolas, a primeira coisa que fizemos foi conhecer o projeto pedagógico do município de Niterói, para ver qual é a proposta pedagógica para a Educação Infantil. Depois procuramos ver alguns princípios. Constatamos que muitas escolas, não querem trabalhar com Pedagogia de projetos. Por exemplo, identificamos que em muitas escolas chegava o início do ano e a programação era feita para o ano inteiro. Assim, então, são os temas clássicos mesmo, inclusive a educação ambiental, é que vai aparecendo.

Folclore.

Aparece muito, uma coisa que nos assusta muito, é a questão de datas comemorativas. São muito presentes. Aqui em Juiz de Fora nos tivemos a oportunidade de construir um currículo. Foram quase cinco anos de trabalho com os professores. Foi uma experiência bem legal. O que fizemos? Criamos um grupo de estudos. Os encontros ocorriam uma vez por mês, toda quarta-feira. Estudamos os materiais, convidamos pessoas da área da infância para conversar coletivamente e no encontro seguinte a gente tentava sistematizar o que aquilo, por exemplo, poderia entrar em uma proposta curricular, em um projeto para ser escrito em um caderno de Educação Infantil. Foi uma coisa que deu muito trabalho, mas o retorno foi estimulante.

As pessoas que entravam no grupo se inscreviam e a gente debatia. Reunia aquilo e tentava fazer um texto coletivo. Foram mais de cinco anos, porque ficou pronto o ano passado e começou na outra administração. E assim, foi bem interessante, porque ele ia e voltava muito para as escolas. E aí as coisas são escritas muito coletivamente mesmo. Assim, quando dava algum nó, que a gente às vezes ficava em dúvida, então: *"-Vamos chamar uma outra pessoa para vir."* Muitos colegas contribuíram nas discussões, por exemplo as Professoras Marissol Barenco, Ângela Mayer Borba e Tânia Vasconcellos . As pessoas vinham e falavam sobre as questões demandadas. E aí, o grupo, então, decidia como aquilo poderia ser incorporado no o currículo.
E o que foi interessante, é que muitas das questões que iam ser debatidas, como eram tratadas com alguns professores, professoras já da Educação Infantil, elas tentavam também trabalhar no cotidiano. Então, acabava que elas traziam situações que acabaram virando depois exemplos do próprio material que estava sendo organizado. A maior parte das fotos que estão no livro *A Prática Pedagógica na Educação Infantil – diálogos no cotidiano* - Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora, 2011. São situações reais constituídas a partir desse núcleo de trabalho. Foi uma coisa feita de forma coletiva mesmo.

E aí, claro, houve muitas tensões em relação às pessoas. Mas assim, foi legal, porque quando as pessoas viram a seriedade do movimento e a ideia de fazer uma coisa mais conjunta, as

pessoas depois se desarmaram muito e começam a trabalhar com...

Foi mais difuso?

Foi, mas no final foi ótimo. Foi um movimento, assim, que me deu muito trabalho, porque eu estava na ponta dele, na coordenação, tinham muita gente trabalhando junto. Mas no final das contas, acaba sempre: organiza texto, faz isso, faz aquilo. Mas eu achei que foi uma experiência bem legal. Vocês vão ver, tem contradições, inclusive, mas elas expressam o grupo, a verdade é essa, entendeu? Assim, coisas que aconteceram assim e que a gente fez questão de deixar.

É até a questão do respeito. É uma rede que já tem uma história.

Exatamente, tem potencial. As próprias professoras e professores perceberam. Quando a gente estava no meio da discussão, o trabalho de doutoramento da Zoia saiu, nós incorporamos esse documento nos estudos e debatemos a tese. Já estava bem no final alguns trechos, houve um grande debate se ficava proximal ou eminente, se Vigotski era com I ou se era com Y. Até essas coisas de pedagógico, para você ter uma ideia. Mas assim, foi ficando situações que foram decididas na coletividade ali, entendeu? Então foi uma tentativa e, a meu ver, ficou um documento bem interessante. E está constituído dentro dessa lógica que eu acabei de dizer para vocês.

É um exercício que não é muito fácil de ser conduzido.

Mas foi legal, sabe? Assim, eu acho que valeu a pena a gente fazer. E está dentro dessa lógica curricular que vocês estão perguntando. Mas então um pouco é isso, lá no grupo a gente vai fazendo esse movimento assim, das pesquisas e também dessa coisa de discutir a questão do cotidiano mesmo da Educação Infantil. E a nossa contribuição para esse cotidiano. Então, a gente tem essa imersão na creche, mas está muito além dela. Temos trabalhado em outros lugares do município. Por exemplo, atualmente estamos trabalhando com a formação do pessoal de Itaboraí. Esse município do Rio de Janeiro está com uma particularidade, que é a presença daquele complexo da Petrobras. Isso dinamizou aquele lugar. Virou numa área de migração, um monte de gente do mundo inteiro, inclusive, as escolas públicas recebendo esses rebatimentos com crianças de diferentes origens e a gente está lá tentando constituir um trabalho da Educação Infantil junto delas.

No que tange as políticas públicas hoje, principalmente na área de Educação Infantil, elas nos últimos anos vêm crescendo. Vocês estão fazendo alguns trabalhos que as políticas públicas, talvez pelo grau de maturação, não tenham chegado ainda nesse ponto. Como funciona esse diálogo no grupo?

É o que a gente tem debatido muito. Como interferir nos rumos dessas políticas pública, essa é uma grande

questão. E como a gente faz isso? Existem movimentos coletivamente organizados, que tem sido um dos nossos caminhos também. Por exemplo, eu apesar de ser da Geografia, atuo muito na ANPED, estou no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil. Porque a gente sabe que é um GT que tem força e ajudou muito a construir as políticas públicas da infância desse país.

Existem os fóruns, os movimentos, os fóruns de Educação Infantil, que a gente volta e meia participa. Por exemplo, a minha vinda para UFJF , um dos meus desejos, é reativar o fórum de Educação Infantil na cidade. Porque, por exemplo, precisamos repensar, a questão das creches que até hoje não está resolvida no município de Juíz de Fora. Há uma situação na qual as creches, apesar de estarem na esfera da Educação, elas ainda pertencem à uma fundação municipal, que criou, que abrigava essas creches. E essa fundação atua mais no plano administrativo se distanciando da educação.

Tudo politicamente e pedagogicamente.

Por todo lado. E o que foi feito? Qual foi a saída que se encontrou até o momento? Naquele momento, foi trazer a questão pedagógica para a secretaria. Então hoje, é claro que esse material teve muita gente participando, mas a alocação delas ainda continua nessa área. Então, administrativamente, a na proximação das creches das questões pedagógicas é um grande debate aqui na cidade, que não está resolvido, inclusive tem sido tenso e intenso.

Jader , você pode nos contar um pouco sobre a Creche da UFF?

Bem funcional com as crianças, porque é um espaço que tenta trabalhar muito essa lógica da autonomia, da autoria. As salas não têm portas, os adultos são todos corresponsáveis por todas as crianças, não tem essa coisa de a criança é dessa professora, então, ela é a responsável. Qualquer adulto, em qualquer local é responsável por uma criança que está ali dentro. Então, por isso elas podem ter a autonomia do deslocamento, então, fica sempre um adulto pronto para cuidar de alguma coisa que for necessário.

Esses professores que você comentou que vão para a creche, tem a informação, e eles conhecem essa realidade. Mas aí eles voltam para a escola. Como vocês avaliam o impacto para a outra escola concreta?

É isso que a gente pensa que é o impacto de formação que é possível fazer, que é ótimo. Porque, na verdade, eles fazem uma formação de fato no contexto ali, porque eles vivenciam aquilo. O que não é fácil, porque todo ano a gente tem que reiniciar o trabalho. Mas o que a gente acredita é que a volta deles faz alguma diferença para onde eles vão.

Que é uma prática formativa.

É. E eu vejo assim, lá em Itaboraí, tem uma professora que foi da creche. E a gente vê o trabalho que ela faz, é um trabalho bem diferenciado. A gente vê que há uma formação. Na verdade, eles veem que o trabalho é possível. Eu acho que é bem por aí. Porque a questão do ensino tendo como

referência o trabalho centrado na criança adquire outra densidade.

É mais uma questão de concepção?

É também, assumir a concepção de infância que cremos faz toda a diferença. Por isso o trabalho acadêmico é fundamental. Após anos de pesquisas em nosso grupo, podemos compartilhar com vocês uns dados que ainda estão inéditos e que serão publicados pela primeira vez aqui, trata-se das lógicas espaciais, infantis, eis algumas:

- As crianças vivenciam o espaço como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade; noções como "lá" e "cá"; "perto", "longe" e outras nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais dos adultos;

-Na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente; constituem "*setting*", "sítios espaciais" que envolvem seus fazeres nas rotinas cotidianas, essa situação foi muito evidenciada nas atividades do brincar;

- Na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados em sua plenitude e não em seus isolamentos, temos reconhecido essa situação por vivências intermodais; em campo foi possível recolher narrativas como: "é a sombra da árvore que deixa o pé ver as pedras" (nota de campo, 2011);

- A vivência espacial das crianças ao mesmo tempo ocorre em "locais" no espaço, como cantos, frestas, arestas; mas também ao todo, ao seu interno e externo e em seus contínuos. As unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes, onde a noção de interior e exterior se fundem; re-afirmando a ideia de que dentro/fora é vivido de forma bem própria;

- Existe o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares (o que nos tem feito perguntar: seria uma subversão do espaço dado, do instituído? As crianças reconhecem essa condição de subversão? Essas são questões que ainda precisam ser aprofundadas);

-Existe uma criação/invenção constante da forma original dos objetos, dos artefatos de infância e das maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao definindo em seu padrão inicial, em sua função primária;

- A criação de palavras, nomes próprios para designar os arranjos espaciais é algo constante; mesmo nascendo ou chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural, autoral está sempre presente.

Tudo isso será lançado num livro que estamos organizando e que deverá sair em 2014 ou 2015, o título já está fechado, provavelmente irá ser chamado de *Espaço desacostumado, a Geografia das Crianças e a Geografia na*

Educação Infantil. O conceito de espaço desacostumado foi cunhado por nós nesses anos de trabalho e pesquisa. É um conceito novo que estamos assumindo e propondo no envolvimento com as crianças pequenas. Aprendi em boa parte de minha graduação acadêmica que as crianças vivenciam suas espacialidades de "uma realidade mais próxima para a mais distante", que são "espaços simetricamente arranjados que vão gradativamente ampliando", porém, conviver com as crianças me desacostumou a isso, um dia lendo Manuel de Barros, encontrei a seguinte poesia...

Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que das ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atrente do que o dejá visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O profe. Desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. Disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.
Manuel de Barros

Foi ai que forjei em mim mesmo a noção de espaço desacostumado... aprendi que crianças não gostam de se acostumar ao mundo e nem aos espaços geograficamente construídos. Todos os adultos deveriam aprender isso: Esse *espaço desacostumado* é que é a *Geografia na Educação Infantil.*

Muito obrigado!

FIM DA ENTREVISTA

Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades de ação docente

Carolina Faria Alvarenga
Universidade Federal de Lavras

Vanderlei Barbosa
Universidade Federal de Lavras

Resumo

Este trabalho foi elaborado a partir de reflexões de educadoras da Educação Infantil que participaram de um curso de extensão sobre psicomotricidade relacional. O jogo e a relação corporal foram elementos centrais nesse processo de formação. Por meio de elementos da terapia psicomotora, como brincadeiras – livres e orientadas – com bolas de variados tamanhos, jornais e papeis picados, foi possibilitado às educadoras experimentarem o prazer do corpo e o prazer por meio do movimento do próprio corpo. Ter consciência de seu corpo, de seus contornos e de seu potencial foi um dos maiores desafios apresentados pelas educadoras. Foram, então, instigadas a pensar, diante da dificuldade em lidarem com o próprio corpo, sobre como o trabalho a partir da perspectiva da educação para as sexualidades estaria sendo realizado com crianças da Educação Infantil. Os relatos apontam que, atualmente, as propostas de educação, cada vez menos, priorizam o corpo, o toque, o contato corporal, as sensações, por meio de brincadeiras, a favor de um processo acelerado de alfabetização. Dessa forma, cursos de formação continuada docente que possibilitem repensar as ações pedagógicas que se realizam com as crianças tornam-se cada vez mais importantes.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação continuada docente, Educação para as sexualidades.

Education sexualities: feeling and moving the body to new discoveries and possibilities of teacher action

Abstract: This work was made from reflections of the kindergarten teachers who participated in an extension course on relational psychomotricity. The game and the relationship body were central elements in this training process. Through elements of psychomotor therapy, as jokes - free and targeted - with balls of various sizes, shredded newspapers and papers, was allowed teachers to experience the pleasure and the pleasure of the body through movement of the body itself. Be aware of your body, its contours and its potential was one of the biggest challenges presented by teachers. Were then enticed to think, given the difficulty in dealing with their own bodies, about the work from the perspective of education for sexuality was being conducted with children from kindergarten. There are reports that, currently, proposals for education, fewer, prioritize your body, the touch, the contact body, sensations, through play, in favor of an accelerated literacy. Thus, teaching continuing education courses that enable rethink pedagogical actions with the kids become increasingly important.

Keywords: Kindergarten, teaching continuing education, Education sexualities.

Este trabalho[1] é fruto de nossa experiência vivenciada no curso de extensão "*Psicomotricidade relacional na Educação Infantil: curso teórico e prático*", realizado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, no período de 5 a 9 de novembro de 2012 e ministrado pelo educador italiano Carlo Zilio[2]. O curso foi destinado a educadoras[3] de Educação Infantil no município de Lavras e região[4]

O objetivo de nossa reflexão é recuperar os principais aspectos desenvolvidos no curso, na tentativa de articular as relações entre a(s) infância(s), o brincar, a educação para as sexualidades e a formação continuada docente.

Apontamos três grandes vertentes que irão guiar nossa reflexão. A primeira refere-se ao conceito de *infância(s)*. A segunda vertente centra-se nos *preceitos teórico-metodológicos da psicomotricidade* trabalhados ao longo do curso, ou seja, os jogos e as brincadeiras como eventos constituidores do universo infantil e propulsores do desenvolvimento estético e ético, tendo o prazer do corpo como mediação. E, por fim, as possibilidades de se pensar a formação continuada docente na perspectiva de uma *educação para as sexualidades no contexto da Educação Infantil*, a partir da articulação entre as duas primeiras vertentes. Seguindo, intencionalmente, o propósito do curso, esse texto pretende equilibrar a teoria e a prática: esse contrabalançar é importante porque a teoria sem a destinação prática é delírio e a prática destituída de teoria é ativismo vazio. Portanto, o nosso desejo é que a teoria esteja recheada de intencionalidade prática e a prática impregnada de solidez teórica.

1 Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios atuais dos Feminismos e publicado nos anais eletrônicos do evento. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/anaiscomplementares.

2 O educador Carlo Zilio, do Instituto Italiano de Psicologia della Relazione, em Zelarino (Veneza), é licenciado em Literatura Moderna pela Faculdade de Letras da Universidade de Pádua/ Itália e pós-graduado em Psicomotricidade Relacional, tendo como mentores Mauro Vecchiato e Marta Gonzalez Menéndez.

3 Havia apenas um educador.

4 Estiveram presentes educadoras e educadores que participam do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Infâncias, corpos e sexualidades: desafios às e aos profissionais da Educação Infantil

A noção de infância, atualmente, é parte constante do debate e dos questionamentos das políticas públicas, mas, historicamente, não foi sempre assim. Embora seja salutar colocar em evidência a discussão sobre a(s) infância(s), não se pode deixar de lutar, permanentemente, pela efetiva conquista e materialização dos seus direitos.

A infância é uma categoria sócio-histórica em permanente reconstrução, negociação, envolvida por relações de poder. Ao longo da história da humanidade, a criança foi, segundo Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999), tratada de diferentes formas. Muitos foram (e ainda são) os discursos, as práticas e as ideias sobre a criança. Sob uma perspectiva adulta, a criança, tida como objeto de estudo, tem desconsideradas suas especificidades. As formas como são tratadas e educadas refletem as concepções vigentes em cada época da história da humanidade.

Do discurso religioso passa-se para a centralidade dos conhecimentos científicos. Com o advento da ciência moderna, no século XIX, em que novas áreas do conhecimento se destacam, como a biologia e as ciências humanas, a infância continua a ser controlada, vigiada, estudada e as crianças tratadas como terceira pessoa no discurso dos adultos. Nesse contexto, concepções e imagens sobre a infância circulam a partir da Psicologia, da Biologia, da Psicanálise e da Pedagogia (CAMARGO e RIBEIRO, 1999).

Nesse contexto, as "verdades" produzidas sobre a infância culminaram com a implementação de políticas higienistas, trazendo muitas mudanças na organização das famílias e nas instituições escolares. Preocupadas com possíveis desajustes e patologias sociais, em especial, das crianças, consideradas como o futuro da humanidade, as práticas médicas tornaram-se centrais na relação com as famílias e as escolas. A partir do controle e da repressão, em especial, da

sexualidade, a ética burguesa "infiltrava-se na educação da criança travestida na forma de educação física, intelectual e moral" (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p. 23).

Como consequência, segundo as autoras, os espaços familiar e escolar se transformaram em ambientes de formação das crianças e adolescentes por meio de uma educação dos corpos e do sexo, que passava pelo "não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e onde se falava" (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p. 24).

Partimos do entendimento de que, em meio a um contexto de dominação e disciplinarização dos corpos, há também a produção de resistência (FOUCAULT, 1977). Nós, adultos/as, resistimos, e as crianças – meninas e meninos – também resistem. Porém, a ideia de um devir-criança e não um vir-a-ser criança, já determinado antes de ser (KATZ, 1996 apud CAMARGO e RIBEIRO, 1999), nos desestabiliza, nos incomoda, retira muitas de nossas referências, em especial, no trabalho como educadoras e educadores.

Portanto, questionamo-nos: se ainda hoje a sexualidade é tratada como tabu, apesar de muitas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, que refletem em nossas práticas educativas, como educadoras (e educadores, quando há) de Educação Infantil lidam com seus corpos, desejos, descobertas, medos e inquietações? Pelas experiências que tiveram em sua infância, somando-se às que atravessaram suas vidas até a idade adulta, sentem-se seguras/os, confortáveis e preparadas/os para lidar com o inesperado, os impossíveis e os imprevisíveis que as crianças as/os apresentam (LARROSA, 1999)?

Pesquisas afirmam que ainda são incipientes as discussões sobre sexualidades (e gênero) nos currículos de formação docente (ECOS, 2008; VIANNA e UNBEHAUM, 2006). Dessa forma, para além desse desafio, ainda longe de ser conquistado, afirmamos que o trabalho intencionalmente planejado e realizado em torno dessas temáticas, para além dessa necessidade de formação inicial e continuada, precisa estar articulado a práticas que valorizem, no

universo infantil, a corporeidade, o movimento, a brincadeira, a liberdade de expressão, mas também uma vivência do próprio corpo, adulto, que educa, fala, sente, aconchega e transforma.

Essa é, portanto, nossa concepção de educação para as sexualidades. É compreender que, ao se pensar nessa perspectiva, relacionam-se os conceitos de gênero, identidades sexuais, movimentos feministas e homossexuais, história do corpo e da sexualidade, violência sexual, entre outros (XAVIER FILHA, 2009). A partir do referencial de Michel Foucault (1988), entendemos a sexualidade como um discurso, permeado por relações de poder-saber-verdade. Considerando que as questões de gênero estão relacionadas às de sexualidade (LOURO, 1997), podemos também afirmar que o que envolve as masculinidades e as feminilidades, o ser homem e o ser mulher, em nossa sociedade, também estão imbricados pelas relações de poder-saber-verdade.

A partir desses pressupostos, apresentamos, sucintamente, como aconteceu o curso de extensão "*Psicomotricidade relacional na Educação Infantil: curso teórico e prático*" e quais os pressupostos teóricos que o embasam, para, então, tentarmos pensar as possibilidades de um trabalho docente que envolva a educação para as sexualidades.

Buscamos, inicialmente, compreender o processo de disciplinarização do corpo (FOUCAULT, 1977; 1988), mas também sobre o desenvolvimento de outras possibilidades humanas da criança, pois não podemos subjugá-la apenas aos interesses do mundo produtivo, mas partindo do princípio que o jogo e o brincar infantil podem minimizar os efeitos dessa excessiva disciplinarização, uma vez que, para além do desenvolvimento das habilidades sensitiva, perceptiva, cognitiva, motora e sócio-afetiva, podemos observar, no jogo e no brincar, outros elementos de exploração, de criatividade e de prazer. No jogo e na brincadeira, a criança fantasia, sonha, aceita desafios e se desenvolve. Portanto, a cultura lúdica infantil exige pluralidade, intersubjetividade, movimento e, a partir de suas raízes, como ser histórico, a criança inicia a construção de sua identidade.

Destacamos, porém, que o arcabouço teórico apresentado por Carlo Zilio, educador responsável pelo curso, baseia-se fundamentalmente na Psicanálise e alguns conceitos trabalhados vão de encontro ao referencial utilizado por nós nesse trabalho, especialmente quando se relaciona o processo da psicomotricidade ao tratamento de patologias. Contudo, apesar de algumas divergências teóricas, consideramos que, durante o curso, as discussões possibilitam construirmos um momento único de formação docente.

O corpo, o brincar e a alegria: preceitos teórico-metodológicos da psicomotricidade relacional

Segundo Carlo Zilio (2012), a estrutura e o funcionamento da vida psíquica, isto é, as bases da personalidade de cada indivíduo, se constituem nos primeiros anos de vida e isso ocorre, de modo particular, por meio da experiência que a criança faz pelo seu corpo e graças ao movimento que desenvolve.

É importante salientar que a vida psíquica é um todo complexo que se retroalimenta o tempo todo, ou seja, os processos primários continuam a agir nos processos secundários e vice-versa na busca incessante do equilíbrio psíquico. Portanto, corpo e mente, "ser" e "não ser", dentro e fora, antes e depois são ecos de uma mesma complexidade que nos constitui.

Zilio (2012) faz distinção sobre o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, entre normalidade e patologia. A partir de uma concepção freudiana, o educador afirma que "o núcleo inicial da psique é idêntico em todos os seres humanos. Temos todos os mesmos impulsos, cuja origem é genética; os mesmos fantasmas originários de fusões e difusões que alimentam a dinâmica da personalidade" (ZILIO, 2012, p. 3). Na fase inicial, a criança vive centrada em si mesma e é o que chama de uma "normal fase psicótica", da qual sairá progressivamente, construindo a própria individualidade pelo processo de individuação. Para Zilio (2012, p. 3),

> nos primeiros anos de vida a criança não sabe se comunicar, dado que inicialmente não possui

> consciência (primeiros meses) de ser alguém; sucessivamente, mesmo desenvolvendo essa consciência do ser, é prisioneira do seu narcisismo, da necessidade quase imediata de atender as necessidades (princípios de prazer), o que o leva a desenvolver uma comunicação em sentido único onde ela é o centro do mundo (identidade de percepção). Os mesmos impulsos motivacionais que derivam dos fantasmas arcaicos de fusão e difusão levam a criança a procurar continuamente situações regressivas de intimidade onde se encontrar e se recarregar, como também situações de afirmação e movimento onde experimentar as próprias potencialidades e aumentar a consciência de si, criando um "estado normal de neurose" ao não saber qual das duas instâncias satisfazer primeiro e/ou por mais tempo, no temer de perder as primeiras enquanto satisfaz as segundas e vice versa.

A psicomotricidade surge aqui como uma experiência capaz de favorecer a superação da dicotomia mente e corpo (passagem do eu corporal para o eu mental). Sendo assim, determina o amadurecimento positivo do indivíduo (percepção de pensamento) que viverá de modo mais integrado (princípio de realidade).

Porém, é necessário ressaltar que a psicomotricidade, nesse texto, tem como objetivo a dinâmica, o movimento e o jogo do ponto de vista pedagógico e não propriamente psicológico. A educação é, para nós, um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o ser humano, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica.

Nessa perspectiva, caberá aos/às educadores/as aprender a usar das diversas possibilidades da psicomotricidade para potencializar o desenvolvimento e a maturidade das crianças por meio dos jogos e das brincadeiras, facilitando o processo de individuação. Essa apropriação pedagógica da psicomotricidade pode ser feita utilizando as mesmas etapas ou tipologias da terapia psicomotora, a saber: jogo sensório-motor, jogo simbólico, jogo de socialização. Explicitemos sucintamente cada uma delas, de acordo com o educador (ZILIO, 2012):

Jogo sensório-motor: é a experiência por meio da qual a criança estrutura de modo preciso a consciência de seu corpo, de seus contornos e de seu potencial. O importante no jogo sensório-motor é propor situações que permitam a criança experimentar o prazer do corpo, o prazer por meio do movimento (15 minutos).

Jogo simbólico: é a experiência do "como se", que envolve as instâncias psicológicas, as fantasias, os fantasmas, os medos e

conflitos, bem como as memórias afetivas vividas com alegria, emoção e gratuidade. Nessa dinâmica, a criança vivencia um processo de regressão e desenvolve aquilo que na psicanálise se chama de *transferência* que pode ser positiva (amor) ou negativa (ódio) (30 minutos).

Jogo de socialização: é a experiência de socializar suas emoções, o que significa sair de uma posição egocêntrica para uma posição de autonomia, o que demonstra um processo de amadurecimento e uma importante estruturação da vida psíquica (15 minutos).

Essa dinâmica, alternando entre os jogos sensório-motor, simbólico e de socialização, favorece as etapas do processo de maturidade da criança que é adquirir consciência do corpo, fazer a regressão das experiências afetivas e conquistar, via progressão, a autonomia. Porém, o sucesso desse jogo depende da capacidade do/a educador/a ser constantemente atento/a à criança e saber fazer a leitura de seus movimentos corporais (o corpo também fala) e dos seus sinais (verbal, não verbal, euforia, introspecção, alegria, tristeza). Para isso, torna-se necessário desenvolver uma "relação de empatia" com a criança, lembrando sempre que, nessa relação, não é a mente que nos guia, mas sim o nosso coração (ZILIO, 2012, p. 15). Sem a conquista da confiança, o diálogo não será operativo e não trará resultados benéficos. Há que se lembrar do poeta de Três Pontas: "há que se cuidar do broto para que a vida nos dê fruto e flor".

Os materiais utilizados na dinâmica são objetos simples que têm como finalidade favorecer o desenvolvimento das três tipologias de jogo psicomotor. Os materiais mais frequentes são: bolas, bambolês, corda, papel, tecidos, caixas de papelão, colchonetes, tubos de papelão, blocos lúdicos, instrumentos musicais, tinta, comida, música, linguagem verbal e mímica. Diante desse arsenal de objetos, o importante é criar uma relação de empatia, confiança e diálogo que deixem todas as crianças à vontade e motivadas para a experiência.

A partir das discussões decorrentes das leituras e vivências durante o curso, compreendemos que a terapia psicomotora prioriza as

experiências com o corpo, em uma relação eu-outro, por meio de objetos intencionalmente planejados. O trabalho pode ser realizado em clínicas, com fins terapêuticos, individualmente ou em grupos, mas também em instituições educativas, visando outras experiências pelas crianças. Nesse contexto, é o/a terapeuta quem realiza o trabalho, conduz, avalia, (re)planeja.

Porém, nosso desafio, nesse artigo, é articular os princípios teórico-metodológicos da psicomotricidade relacional à formação e à prática docentes, a partir de uma concepção múltipla de infância, que inclui o brincar e a educação para as sexualidades (e gênero) como elementos inseparáveis.

Educação para as sexualidades na Educação Infantil a partir da vivência do próprio corpo

"A partir do momento em que eu estava aberta para receber (deitada), as pessoas vieram."
(Depoimento de uma educadora durante o curso)

Ao retomarmos o argumento de que o entendimento sobre a infância está em constante processo de mudanças e negociações, ancoramo-nos na Sociologia da Infância para afirmar que há muitas infâncias e as crianças são produtoras de cultura, são ativas, interagem, questionam, resistem, silenciam. Segundo Sônia Kramer (2007, p. 15), "crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas".

Relacionando com as temáticas de gênero e sexualidade, no cotidiano da Educação Infantil, não é possível escapar do trabalho com temas tão delicados. Constantina Xavier Filha (2012) entende que

> mesmo sem a pretensão de realizar algo sistematizado a respeito, a educação ocorre nas relações cotidianas entre adultos e crianças, nas inúmeras expressões de sexualidade destas, nas normas e regras impostas nodisciplinamento e docilização dos corpos, nas separações entre meninos e meninas. O tempo todo estamos interagindo e educando com pedagogias de sexualidade e gênero, que prescrevem o que deve ser feito para atingir o ideal de feminilidade e masculinidade, o que socialmente se convencionou chamar de sexualidade "normal", entre outros conceitos (XAVIER FILHA, 2012, p. 278).

Portanto, a todo o momento, várias são as "situações, perguntas, ações, brincadeiras e conflitos" (p. 277) que acontecem na Educação Infantil e são muitas as formas para se trabalhar intencionalmente a partir da perspectiva da educação para as sexualidades, que também inclui as questões de gênero.

Independente do termo que se usa – "educação para as sexualidades", "educação em sexualidade", "educação sexualizada", "educação afetivo-sexual" – o mais importante é a reconstrução dos discursos que o embasa e a concepção que ultrapassa o aspecto biologizante. Xavier Filha (2009) utiliza-se do termo "educação para as sexualidades", pois possibilita a relação com outras dimensões que envolvem nossa identidade.

Nesse contexto, consideramos os brinquedos, os jogos e as brincadeiras como ricas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho nessa perspectiva apresentada. É preciso, então, nos questionar: de que maneira podemos assegurar nas nossas práticas educativas que o brincar seja vivido como experiência de cultura? Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, resistências? Ângela Borba responde:

> Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiras, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros (BORBA, 2007, p. 44).

O próprio corpo também traz muitas possibilidades para essas vivências e exploração da infância como produto e produtora de cultura. A autora complementa que, nesse sentido, assim como a brincadeira, o jogo deve

> ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura (BORBA, 2007, p. 43).

Essa compressão, que também foi cenário de discussão durante o curso, está presente nas avaliações das educadoras e dos educadores. Além disso, suas reflexões mostram que, além da importância do brincar, é possível fazê-lo com objetos simples, presentes nas instituições de Educação Infantil, ou até mesmo com o próprio corpo:

> *O curso em si foi ótimo, os materiais diversos nos proporcionaram momentos de novas descobertas, inclusive interior, onde sensações e curiosidades foram vividas intensamente* (Educadora A.).
>
> *Gostei de sentir a liberdade de poder brincar, já que não tiramos um tempo para relaxar e brincar. Adorei ter contato com outras pessoas. Percebi que por mais que nos sentimos sozinhos às vezes, sempre há alguém para nos acolher* (Educadora B.).
>
> *Descobrir as diversas possibilidades de sentir prazer, alegria, interações, interiorização, descobertas estas que podemos alcançar utilizando materiais do nosso cotidiano. Um novo olhar sobre a psicomotricidade surgiu. Todos os momentos vivenciados fizeram com que eu me sentisse melhor como pessoa e profissional. O material teórico disponibilizado foi muito significativo e nos faz refletir nossa prática e provoca mudanças* (Educadora C.).

Como o curso permitiu que experimentássemos nosso próprio corpo, objetos (bolas, tecidos, jornal), músicas e muitas sensações, os relatos, após cada vivência, refletem essas *diversas possibilidades de sentir prazer, alegria, interações, interiorização*, destacada anteriormente por uma das educadoras:

> *Nossa, uma hora brincando de bola? Não paramos de brincar por um minuto! Damos esse tempo para as crianças?* (Educadora D.).
>
> *Nós, adultos, sentimos falta de atividades lúdicas; dificuldades de toque, cantar baixinho, conversar sozinha.* (Educadora E.)
>
> *Arrepiava de medo de ter que me expor! A música e relaxamento foram muito bons* (Educadora F.).
>
> *Conseguimos ficar em silêncio. Não fiquei com medo de ficar por baixo, pois senti o acolhimento, o cuidado; importância de cuidar do outro.* (Educadora G.) *O que as crianças sentiriam ali? Qual seria a atitude das crianças? Só pensei nas crianças e relaxei apenas quando fui tocada!* (Educadora H.)

Algo que marcou muito a fala das e dos educadoras pode ser resumido em: *"O toque, a dança, a música foi uma experiência única"* (Educadora I.). Porém, também durante nossas conversas, questionamos a partir do que Borba (2007, p. 35) apresenta: "É possível organizar nosso trabalho e a instituição educativa de outra forma, de modo que o espaço para a fruição, para o fazer estético e para a brincadeira seja garantido?". Essa discussão foi decorrente da preocupação sobre uma valorização cada vez mais crescente em

relação à alfabetização, desconsiderando o brincar, a corporeidade, o lúdico, em especial, com as crianças de quatro e cinco anos:

> *Proponho uma continuidade em momentos possíveis. E a partir desta experiência, proporcionarei em nossa escola não uma terapia, mas sim propor a elas possibilidades do toque, o cooperar, a alegria, a música, enfim ser feliz!* (Educadora I.)

> *Gostaria de aprofundar mais, pois o conhecimento do corpo e do outro é fundamental em nossa prática. Precisamos de mais subsídios para intervir no processo de desenvolvimento das crianças.* (Educadora A.)

Além do desafio, na perspectiva de um trabalho que envolva a educação para as sexualidades, acrescentamos: temos permitido, em nossa prática com as crianças, que meninas e meninos vivenciem seus corpos, o movimento, o toque, o prazer, as descobertas de forma lúdica, como um verdadeiro momento de experiência, nos termos de Jorge Larrosa (2002)? Em uma das avaliações, uma educadora sugere:

> *Formação e estudo: curso de sexualidade para "Educação Infantil" proporcionando participação de educadoras regentes na educação infantil. Já participei de vários, porém penso que as* ***escolas ainda não estão preparadas para estas situações****. Minhas colegas têm medo de trabalhar este tema.* (Educadora C.).

Apesar da preocupação com a temática e por afirmar que já participou de vários cursos, destacamos de sua fala ainda uma concepção de que trabalhar na perspectiva de uma educação para as sexualidades é apenas lidar com "situações". Também o é, quando crianças nos fazem perguntas, são vítimas de violências sexuais ou outras situações que "nos deixam de cabelo em pé" (CASTANHEIRA E ALVARENGA, 2012). Porém, Carlo Zilio, ao falar, durante nossas vivências no curso, sobre a "liberdade da psicomotricidade em criar contato" nos ajuda a pensar para além das "situações". E, por isso, o trabalho com nosso próprio eu, nosso corpo, nossa intimidade também é importante. Os relatos das educadoras anunciam isso:

> *As experiências vividas nesses dias foram de grande importância para mim. Vivenciei situações inéditas. Quem sou eu? Como me vejo? Como gostaria que mevissem? Como me sinto? Como me percebo no mundo?* (Educadora D.)

> *O curso foi completamente diferente de todos que já fiz em minha vida. Percebemos que primeiro devemos vivenciar e analisarmos a nós mesmos, para depois*

> *podermos verificar, assim dizendo, o comportamento alheio.* (Educadora F.)
>
> *Acredito que tudo funcionou bem. Consegui expressar sentimentos e fazer coisas que me fizeram viajar, refletir. Os materiais operacionais, a preparação dos momentos fizeram com que eu compartilhasse toque, que dançasse e me entregasse. Muito bom. Terapêutico.* (Educadora C.)
>
> *Seria muito bom a retomada do tema psicomotricidade, objetivos, sentidos, vivência. Precisamos resgatar esses espaços nas creches, Educação Infantil de Lavras e a continuar a preparar os profissionais através da terapia para entenderem a importância desse meio para o desenvolvimento integral de nossas crianças. Gostaria de ser informada de mais cursos relacionados.* (Educadora G.)
>
> *Momentos de interação com o outro, oportunidade de descobertas; tocar e ser tocado/a; acréscimo de conhecimento mais específico em relação à psicomotricidade relacional; discussões pertinentes ao momento histórico em que a sociedade se encontra.* (Educador A.)
>
> *De forma geral, gostei de cada dia, porque tive oportunidades de encontrar esse contato comigo mais uma vez.* (Educadora B.)

Considerações finais

Esse estudo teórico-prático foi elaborado tendo como perspectiva investigar as atividades lúdicas, como possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança entendida como sujeito de direitos. E o que pudemos inferir do curso foi a necessidade de criação de repensarmos nossas ações pedagógicas para criarmos vínculos entre as educadoras e os educadores no sentido de partilhar as limitações e as possibilidades no tratamento das questões da educação para as sexualidades, sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades de ação docente. Corrobora essa percepção o relato de uma das educadoras que, no momento da avaliação final do curso, destacou os pontos positivos:

> Partilha (material, lanche, experiências, etc.); autoconhecimento; manifestações das emoções; material teórico, interação/integração; o corpo como possibilidade e não como limite; respeito a si mesmo e ao próximo; diversidade de cores, texturas, tamanhos, etc. dos materiais utilizados. *(Educadora C.)*

É importante lembrar que não é o fato da criança passar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que a brincadeira deve deixar de existir (ou mesmo antes, aos quatro anos, no início da pré-escola, quando essa preocupação toma maiores proporções). Uma educação, na sua concepção integral, deve priorizar em todas as etapas

da formação as atividades ligadas às artes e ao lúdico, tendo sempre o máximo de consciência possível de nosso corpo, pois todas as ações que tecem a trama da vida envolvem a mediação da corporeidade (LE BRETON, 2011).

Encerrando esse texto e tomando a corporeidade como referencial e modo de ser no mundo, recorremos às palavras do filósofo francês Merleau-Ponty (1992, p. 9), que diz: "O corpo é um visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente. O corpo é um instrumento de percepção e consciência perceptiva é a consciência existencial". Que a forma como nos relacionamos com nossos corpos nos permita sermos mais livres, mais lúdicas e lúdicos e, portanto, mais humanas e humanos.

Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli e RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** Campinas-SP: Ed. Moderna, 1999.

CASTANHEIRA, M. A. M.; ALVARENGA, Carolina Faria. Isso me deixa de cabelo em pé: depoimentos de educadoras de Educação Infantil sobre gênero e sexualidades. In: VI **Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero**, 2012, Salvador. Anais do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2012. v. 1.

ECOS – Comunicação em sexualidade. **As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil** – *2003 a 2008*. Relatório Narrativo Anual. São Paulo: ECOS, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1977.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 167p., 1988.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n.19, jan/abr, p. 20-29, 2002.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José Artur Giannotti e Armando Mora Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.28, n.95, maio-ago, 2006.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande: FURG, 2009, p. 85-103.

_____. Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferença/diversidades: possibilidades pedagógicas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 277-293.

ZILIO, Carlo. **Introdução à terapia psicomotora.** Material produzido para o Curso Psicomotricidade relacional na Educação Infantil. Departamento de Educação – Universidade Federal de Lavras, 2012.

CURTA-METRAGEM E SUSTENTABILIDADE: MULTILETRAMENTOS NO SUBPROJETO LETRAS-PORTUGUÊS DO PIBID

Maristela Pereira Fritzen
Universidade Regional de Blumenau

Aline Fernanda Guse
Universidade Regional de Blumenau

Eriberto Manoel Moreira
Universidade Regional de Blumenau

Andressa Regiane Gesser
Universidade Regional de Blumenau

Larissa Patricia Theiss
Universidade Regional de Blumenau

Resumo
Propomos neste trabalho fazer um relato de experiência do Subprojeto Letras-Português do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, posta em prática em uma escola pública de Blumenau, SC. Uma das ações do Subprojeto foi o desenvolvimento de um projeto de letramento interdisciplinar, com turmas do ensino fundamental II, que buscasse responder a questões relacionadas à temática da sustentabilidade socioambiental. Dentre os objetivos do projeto estavam: promover reflexões sobre a sustentabilidade no âmbito social, ambiental e econômico; possibilitar ações pedagógicas interdisciplinares na escola; e inserir os alunos em práticas de multiletramentos na produção de filmes de curta-metragem, como produto final. A metodologia de trabalho incluiu etapas de planejamento das ações e avaliação em conjunto com o Subprojeto de Ciências do PIBID, em andamento na mesma escola. Foram elaboradas sequências didáticas para o estudo e produção de gêneros discursivos envolvidos no projeto, com destaque para o conto e o roteiro. Na finalização dos trabalhos, foi possível constatar a importância do desenvolvimento de projetos na escola, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos significativos e envolvimento em ações que vão além do aprendizado dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Projeto de Letramento; Interdisciplinaridade; Sustentabilidade.

SHORT FILM AND SUSTAINABILITY: MULTIPLE LITERACIES IN PIBID'S PORTUGUESE LANGUAGE SUBPROJECT

Abstract

This work intends to report the experiences in PIBID's (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Teaching Training Program) Portuguese Language Subproject, implemented in a public school in Blumenau, SC. One of the actions performed in this Subproject was the development of an interdisciplinary literacy project, in Elementary School groups, which searches for answers to issues related to social and environmental sustainability. Among the objectives of this project, we can list: fomenting reflections about sustainability in social, environmental and economic scopes; enabling interdisciplinary pedagogical actions in the school; and inserting students in multiple literacy practices to create short films as a final product. The methodology includes steps of action planning and evaluation along with the PIBID's Science Subproject, in progress at the same school. Didactic sequences were developed to study and produce the textual genres involved in the project with emphasis on "short story" and "script". At the completion of this work, it was possible to establish the importance given to the development of different projects in this particular school, enabling students to gather significant knowledge and engage in actions that go further than learning the syllabus content.

Keywords: Literacy Project; Interdisciplinarity; Sustainability.

1. Considerações iniciais

Em 2013, desenvolvemos um projeto de letramentos interdisciplinar, por meio do Subprojeto Letras-Português do PIBID, em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Blumenau, SC. Esse projeto, intitulado "Curta-metragem na sala de aula", tinha como meta atender aos objetivos centrais do referido Subprojeto, dos quais destacamos "desenvolver estratégias didáticas a fim de que os alunos da educação básica ampliem sua competência comunicativa, especialmente no uso da escrita de narrativas" (FRITZEN, 2011). Tendo em vista esse objetivo, e após ações anteriores de diagnóstico da escrita dos alunos, passamos a desenvolver o projeto de letramento com três turmas da 8ª série[1].

O projeto teve como perspectiva possibilitar o desenvolvimento de práticas de linguagem que exigem os multiletramentos. O conceito aponta tanto para a multiplicidade cultural na contemporaneidade, quanto para a "multiplicidade semiótica de constituição dos textos" (ROJO; MOURA, 2012, p. 12). O trabalho se desenrolou com o estudo dos vários gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) que envolvem a criação e a produção de um filme de curta-metragem. A fim de ampliar a abrangência do projeto e promover ações interdisciplinares na escola, foi feita uma parceria com o Subprojeto de Ciências do PIBID, que mantém na escola o Clube de Ciências. O tema escolhido foi a sustentabilidade socioambiental. Além do PIBID de Ciências, professores de outras áreas também contribuíram de forma direta ou indireta, viabilizando o projeto, envolvendo, assim, boa parte da comunidade escolar.

A propósito da temática, por ser um assunto amplamente discutido na atualidade, há a necessidade contínua de desenvolver nas

[1] Na época do projeto, essas turmas ainda eram designadas pela nomenclatura antiga, correspondente ao atual 9º ano.

crianças e jovens em fase escolar a consciência ecológica. Os próprios documentos oficiais, como os PCN (1998), por meio dos temas transversais, abordam essa questão.

> A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. (BRASIL, 1998, p. 187).

Esse projeto tomou por base as propostas teóricas dos estudos dos letramentos e dos multiletramentos (KLEIMAN, 1995; 2008; ROJO; MOURA, 2012), bem como sua abordagem para o ensino, na forma de projetos de letramentos (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011; KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013). Também serviu de subsídio teórico a abordagem dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) necessários para a criação de um curta-metragem.

Neste relato de experiência, expomos inicialmente as ações do Subprojeto Letras-Português do PIBID; em seguida contextualizamos brevemente a escola, campo no qual o projeto foi desenvolvido; depois abordamos a importância do trabalho com projetos nas escolas fazendo a ponte com a nossa experiência junto às turmas das 8ª séries; finalmente, tecemos nossas conclusões a respeito dessa ação do PIBID Letras.

2. O Subprojeto Letras-Português do PIBID e as primeiras ações

O Subprojeto Letras-Português do PIBID da FURB (Universidade Regional de Blumenau) iniciou suas ações em agosto de 2012, em uma escola municipal na cidade de Blumenau, Santa

Catarina, contando com a participação de cinco bolsistas, acadêmicos do curso de Letras da Universidade, de uma professora supervisora, representante da escola, e das professoras coordenadoras do Subprojeto que colaboraram na formação teórica dos bolsistas de iniciação à docência, além de coordenarem as demais ações do Subprojeto.

Dentre os objetivos centrais do Subprojeto, estavam: (i) levantar um diagnóstico detalhado da escrita de alunos do Ensino Fundamental II, (ii) analisar essa produção a partir de fundamentação teórica consistente para, em conjunto com o professor supervisor, (iii) desenvolver estratégias didáticas a fim de que os alunos da educação básica ampliem sua competência comunicativa, especialmente no uso da escrita de narrativas.

Inicialmente, para conhecermos melhor os alunos com os quais iríamos trabalhar, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas. As questões relacionavam-se a dados pessoais, à instrução dos pais ou responsáveis, aos hábitos de leitura dos alunos e dos pais (inclusive, se os pais costumavam ler histórias para eles quando pequenos) e também sobre as condições dos alunos quanto ao uso de ferramentas de tecnologia, entre outros. Essas informações seriam importantes, pois nos auxiliariam no diagnóstico que seria feito na sequência dos trabalhos, principalmente, o relacionado à formação do esquema narrativo das crianças.

Atendendo aos objetivos do Subprojeto, necessitávamos, então, conhecer o nível de desenvolvimento do esquema narrativo ou gramática das estórias (CABRAL, 1991; SILVA; SPINILLO, 1998; 2000; GUIMARÃES, 2006; ABREU, 2012) desses alunos. Para tanto, aplicamos a todas as turmas do Ensino Fundamental II, uma proposta de produção textual a partir de seis imagens, que, devidamente sequenciadas, formavam uma história. Após a coleta das narrativas, digitamos essas produções para um diagnóstico inicial. Para que pudéssemos fazer uma melhor análise dessas produções, tivemos

algumas formações sobre narrativas e seus elementos, além da leitura e reflexão de artigos e livros sobre projetos feitos com aplicações, análises e comparações de histórias.

A análise das produções dos alunos teve como referencial teórico de base as regras do modelo de Stein & Glenn (1979 apud SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984), reformulado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984). A fim de organizarmos os dados, elaboramos um quadro com categorias relativas ao esquema narrativo e a convenções de escrita. Isso permitiu visualizarmos as dificuldades dos alunos na escrita de narrativas. O diagnóstico apontou problemas relacionados aos elementos de coesão no texto, à ortografia e, principalmente, à estrutura do esquema narrativo. Com referência a esse último aspecto, foram constatadas questões relacionadas à fórmula inicial e final, referência espacial (cenário), descrição das personagens, relação de causa e consequência, elementos de retomada (anafóricos) e à quantidade de episódios da narrativa. Para ilustrar, trazemos um dos quadros que serviu de diagnóstico:

Quadro I – Diagnóstico das Produções Textuais dos Alunos

Texto nº	Idade	Sexo	CATEGORIAS				
			Título	Fórmula inicial	Referência espacial – cenário	Personagens	Relação de causa e consequência
			CATEGORIAS				
			Anafóricos (personagens)	Elementos de coesão – conectores	Nº de episódios	Fórmula final	Observações

Fonte: quadro elaborado pelos bolsistas do Subprojeto Letras-Português do PIBID.

Com o propósito de reverter essa situação e ajudar os alunos a melhorar sua escrita, foram feitas intervenções nas aulas de Língua

Portuguesa por meio de um projeto de letramento interdisciplinar relatado mais adiante.

3. A escola campo de atuação

Antes de iniciarmos as ações do Subprojeto, fizemos uma visita à escola para conhecimento do campo em que iríamos atuar. Buscamos informações relacionadas à estrutura e às rotinas escolares, bem como aos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para auxiliar nos trabalhos com os alunos.

Pudemos constatar que a escola tem à disposição diversas ferramentas de tecnologia, além de laboratórios de informática, biblioteca com um acervo amplo e atualizado e um grande auditório que nos ajudou na elaboração de todos os trabalhos com os alunos. O fato de termos a nossa disposição tais tecnologias contribuiu para a concretização do projeto, pois pudemos levar os alunos aos laboratórios para fazer pesquisas, para produzir os gêneros discursivos relacionados aos curtas, além de fazer as edições dos vídeos. As salas com projetores multimídia também tiveram grande importância, pois facilitaram o trabalho com os textos multissemióticos e hipermidiáticos (ROJO; MOURA, 2012) necessários para o desenvolvimento do projeto.

No período vespertino, o Subprojeto de Ciências do PIBID, também da FURB, desenvolvia ações no Clube de Ciências da escola. Esse Subprojeto foi de grande importância, pois deu todo o apoio no que se referiu à temática da sustentabilidade. Alguns alunos participavam do Clube de Ciências, no contraturno, e auxiliavam os demais colegas dos grupos na elaboração dos roteiros e a inserirem, de forma efetiva, o tema sustentabilidade socioambiental na produção dos curtas.

O ambiente escolar foi um lugar de aprendizagem e também um espaço utilizado como *set* de filmagens por algumas equipes nas

gravações de cenas dos curtas. Lá os alunos encontraram um palco seguro para construírem suas histórias com muita criatividade, que nós, bolsistas, vimos surgir.

4. O trabalho com projetos de letramento e a interdisciplinaridade

A proposta para trabalhar com um projeto de letramento na escola campo de atuação trouxe inicialmente certa insegurança ao grupo de bolsistas[2], devido ao fato de ser nossa primeira experiência com essa prática pedagógica. Ao mesmo tempo, impôs-nos um desafio: romper com a prática pedagógica tradicional centrada nos conteúdos curriculares segmentados em disciplinas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011). Ao trabalhar com projetos, busca-se uma opção para dar outro sentido aos processos habituais de ensinar e aprender, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos e o envolvimento em ações concretas, palpáveis, inseridas no cotidiano deles e em diferentes esferas sociais.

Kleiman (2000, p. 238) sustenta que os projetos de letramento são eficazes no ensino de diferentes textos, propiciando aos educandos um aprendizado que vai além da abstração das palavras.

> Por *projeto de letramento* entendemos um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238, grifos da autora).

O trabalho com projetos de letramento também pressupõe o engajamento de outros profissionais, professores e disciplinas de áreas

[2] O grupo de bolsistas, no total de cinco, que atuou na escola, era formado, na sua maioria, por acadêmicos em fase inicial do Curso de Letras.

distintas, que possam contribuir de forma direta ou indireta nesse processo, promovendo dessa forma um trabalho interdisciplinar

> [...] o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações [...] (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 20).

O nosso projeto envolveu diretamente os Subprojetos Letra-Português e Ciências do PIBID, como mencionado anteriormente. Como bolsistas do Subprojeto Letras-Português, buscamos desenvolver ações pedagógicas que promovessem o estudo e a produção escrita dos gêneros discursivos envolvidos nas etapas de elaboração de um filme de curta-metragem. Assim, a prática pedagógica abrangeu o trabalho com os seguintes gêneros e suportes: o *storyline*, a sinopse/argumento, o conto (gênero escolhido para ser adaptado), o roteiro, a capa do DVD e o cartaz do filme. Esse trabalho, realizado essencialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ficou sob a responsabilidade do Subprojeto de Letras. No entanto, o Subprojeto de Ciências[3] deu o suporte necessário para o desenvolvimento da temática da sustentabilidade, num trabalho efetivamente coletivo entre os acadêmicos e supervisores envolvidos.

5. O projeto "Curta-metragem na sala de aula": relato de uma experiência

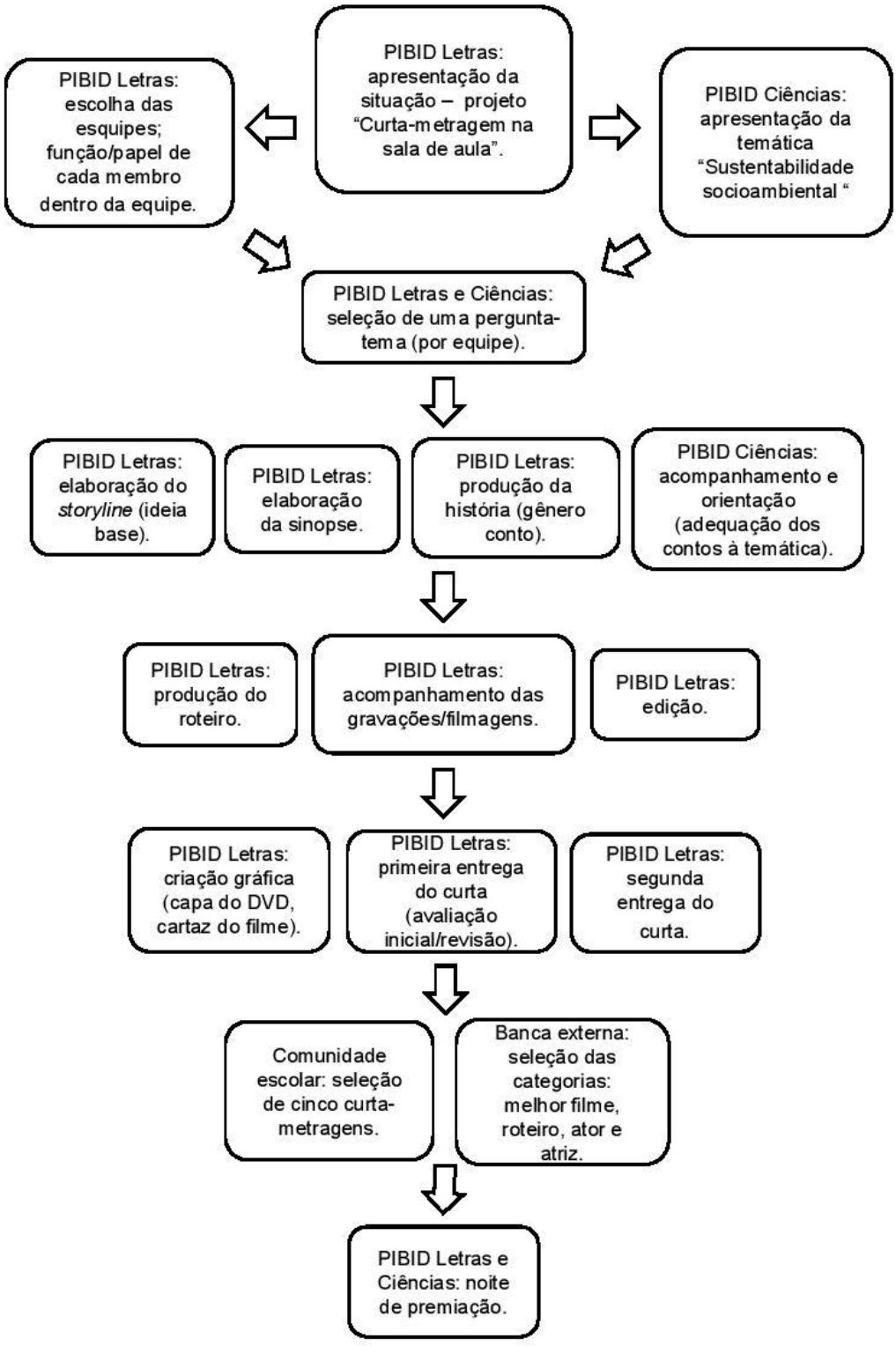
Com o projeto "Curta-metragem na sala de aula" tivemos desde o início o propósito de trabalhar interdisciplinarmente, unindo práticas de letramentos com conhecimentos sobre o tema escolhido,

[3] O Subprojeto de Ciências do PIBID coordena o Clube de Ciências da escola, que vem desenvolvendo ações sociais como a Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2013, em que foi discutida a temática da sustentabilidade escolar.

juntamente com o Subprojeto de Ciências. Por meio de uma formação na Universidade, que teve como tema a produção de vídeos com alunos do Ensino Médio, tivemos a oportunidade de conhecer uma metodologia de ensino que alia vários gêneros discursivos e o uso de tecnologias, para a produção de curta-metragem. Esse tipo de prática, em geral, atrai a atenção dos alunos, acostumados a lidar com as tecnologias de informação, mas que nem sempre encontram na escola um espaço que lhes proporcione a inserção em práticas de letramento digital.

Iniciamos o projeto escolhendo, em conjunto com a supervisora, três turmas da 8ª série e, a partir disso, trabalhamos algumas dificuldades da escrita dos alunos, diagnosticadas em etapas anteriores do Subprojeto. Discutimos com as turmas as principais recorrências dos erros ortográficos que haviam cometido, a falta de coesão e de elementos de retomada (anafóricos), as dificuldades na elaboração das suas narrativas, principalmente, no tocante à estrutura, envolvendo a introdução, complicação, clímax e desfecho. Trabalhamos de forma coletiva a causa da ocorrência desses erros e, dessa forma, observamos que os alunos aprenderam a partir de suas próprias dificuldades. No final desse trabalho, mostraram um grande avanço em relação à produção escrita.

Após essa etapa, iniciamos o projeto "Curta-metragem na sala de aula" propriamente dito, detalhando e discutindo o trabalho com os alunos, mostrando a sequência de ações que seria percorrida ao longo do processo. Como encaminhamento metodológico de trabalho, organizamos algumas sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), de maneira sistemática, que iriam servir de base para o andamento do projeto. O esquema com os respectivos módulos, que se apresenta, também mostra em qual etapa cada Subprojeto do PIBID atuou:



Fonte: esquema elaborado pelos bolsistas do Subprojeto Letras-Português do PIBID.

Cada módulo descrito na esquematização do projeto foi pensado tendo por base o calendário escolar e o número de aulas das professoras de Língua Portuguesa e de Ciências.

No primeiro encontro, apresentamos a situação de comunicação com a qual iríamos trabalhar e detalhamos o projeto do curta. Nesse dia, também foi feita a separação das turmas em equipes e a divisão das funções de cada integrante, ou seja, cada aluno teria um papel específico dentro do grupo como: diretor, produtor, roteirista, editor, operador de câmera e ator. Discutimos em conjunto com os alunos as atribuições de cada uma dessas funções, assim, cada equipe definiu o papel de cada membro dentro do seu grupo. Nesse momento, também procuramos motivar os alunos mostrando que independentemente de qual função dentro da equipe fossem exercer, eles deveriam estar cientes de que o produto do projeto, o filme, seria fruto de um esforço coletivo.

Os bolsistas do PIBID de Ciências deram a sua contrapartida inicial, articulando com as turmas discussões relacionadas à consciência ecológica, promovendo reflexões sobre a sustentabilidade no âmbito social, ambiental e econômico. Como estratégia de ensino, naquele momento, eles fizeram um levantamento com as turmas sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos de sustentabilidade tanto no âmbito local (micro), quanto no global (macro). A partir daí os conceitos foram sendo construídos com os alunos.

Com a temática da sustentabilidade socioambiental como mote, cada equipe teria como meta criar um filme de curta-metragem, com duração de 4 a 10 minutos, cujo roteiro respondesse a, pelo menos, uma das seguintes questões:

- O que podemos fazer para transformar nossa escola, cada vez mais, em um ambiente saudável, inclusivo, seguro, sustentável e educador?

- O que precisamos saber para enfrentar as mudanças socioambientais e contribuir para a preservação da vida com qualidade para as presentes e futuras gerações?
- Quais os valores e as atitudes necessários para a construção da sustentabilidade socioambiental?
- O que a sociedade blumenauense aprendeu com a catástrofe de 2008? Ou: Desde a catástrofe de 2008, como a cidade de Blumenau tem lidado com as questões socioambientais?

A propósito da temática, sua escolha se deu, conforme mencionado anteriormente, pela necessidade premente de se trabalhar aspectos relacionados à consciência ecológica e à ecoformação (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), de acordo com a proposta dos temas transversais (BRASIL, 1998). Também foi incluída uma questão específica sobre a realidade local, a fim de que os alunos refletissem sobre os problemas locais em conexão com os globais.

Os grupos selecionaram uma das perguntas, recebendo a nossa orientação e, também, dos pibidianos de Ciências. Após a escolha da pergunta tema, teve início a produção escrita, com a elaboração da ideia base da história (*storyline*) que, segundo Bayão (2002, p. 26), "[...] é a história contada em, no máximo, um parágrafo". Nessa etapa do projeto, iniciamos com alguns conceitos acerca da ideia básica, podendo ser ficcional ou baseada em fatos reais. Discutimos com as turmas que um filme nasce a partir do surgimento de muitas ideias, mas somente uma será o eixo que dará o percurso narrativo. Resumível a uma frase ou parágrafo, deve apresentar um ou mais protagonistas, envolvendo um conflito, cujo final, desfecho, já pode ficar definido. Nesse momento, cada equipe também optou em relação à qual gênero cinematográfico sua história seria tecida: drama, suspense, policial, comédia, romance entre outros.

Levamos para a sala de aula alguns exemplos de *storylines* com o objetivo de promover o contato com o gênero discursivo e

motivar os alunos na criação das suas ideias iniciais, como a que segue:

"Casal se conhece recolhendo lixo reciclável e, após um casamento sustentável, descobrem que eram irmãos."

Alguns grupos se mostraram sensíveis às causas ambientais e demonstraram criatividade. A partir daí, percebemos que grandes histórias estariam por vir, como pode ser verificado nos *storylines* abaixo:

"*Jovem tenta impedir que um empresário construa um hotel de luxo em uma área preservada. Assim, entra na justiça, comovendo e mobilizando toda a cidade a ajudá-la.*" (Equipe A)

"*Menina desaparece durante as enchentes de 2008 e após alguns anos ela descobre que seu colega de sala de aula era seu irmão.*" (Equipe B)

"*Um grupo de jovens busca aventura em meio à natureza. Após tomar banho no rio, o jovem Jeremy Gilbert contrai uma doença que o leva à morte, pois a água do rio estava contaminada.*" (Equipe C)

Com a ideia base formulada, passamos para a produção escrita de outro gênero, a sinopse. É mais uma etapa importante, pois, agora, os alunos teriam que elaborar um resumo mais detalhado, já apresentando de forma mais complexa o argumento da história. É a alma do filme retratada em poucos parágrafos, apresentando os personagens, o conflito e o desfecho da narrativa. Para ilustrar essa etapa, mencionamos uma das sinopses em que pudemos observar como os alunos foram articulando as características do gênero à temática da sustentabilidade e à história que estava por vir:

"Joana é uma jovem apaixonada pela natureza. Todos os dias ela medita em uma área preservada, que é o seu lugar preferido.

Certo dia, ela ouve o barulho de pessoas andando e acha estranho. Ao verificar o que está acontecendo, descobre que será construído um hotel de luxo naquele local. Inconformada, vai tirar satisfações com o dono da rede de hotéis Environment. O empresário está disposto a passar por cima de qualquer coisa para construir esse hotel.

A jovem precisa fazer algo para impedir que isso ocorra e entra na justiça para interromper a obra. Ela enfrentará muitos problemas, mas sua maravilhosa ação começa a repercutir na mídia, comovendo e mobilizando toda a cidade a ajudá-la. Sua determinação e coragem impedirão a construção do hotel. "Hotéis Environment" nos conduzirá a uma reflexão sobre a relação existente entre o homem e a natureza.". (Equipe A)

A equipe "A" optou por responder à pergunta tema "O que precisamos saber para enfrentar as mudanças socioambientais e contribuir para a preservação da vida com qualidade para as presentes e futuras gerações?". Percebe-se no *storyline* e na sinopse da mesma equipe coerência na articulação das ideias com a pergunta tema selecionada. Incorporar o tema proposto ao projeto do filme que teriam que desenvolver nem sempre se mostrou uma tarefa fácil para as equipes. Nesses dois módulos que se sucederam, algumas equipes apresentaram dificuldades em relação a essa adequação. Em algumas situações, os grupos recuaram reelaborando novos *storylines* e sinopses. Isso fez com que houvesse replanejamento do cronograma a fim de que pudéssemos ajudar os alunos a ajustar à temática à ideia das equipes.

Vencida essa etapa, partimos para a produção escrita da história, do conto que serviria de base à narrativa do curta, tendo em vista as características desse gênero discursivo, como poucas personagens, que existem em função de um único núcleo. Uma das nossas dificuldades durante a realização desse projeto foi não ter

localizado nenhum conto que contemplasse a temática da sustentabilidade e que tivesse sido adaptado a filme de curta-metragem. Dessa forma, levamos para a sala de aula outros materiais impressos e vídeos alternativos com o objetivo de trabalhar as principais características do gênero. Dentre os procedimentos metodológicos utilizados nesse módulo, os alunos assistiram a filmes de curta-metragem adaptados de contos como "O Falcão", de Luís Fernando Veríssimo, e o curta premiado "Laços", roteiro de Adriana Falcão. Outro conto trabalhado com os alunos foi "O Plebiscito", de Arthur Azevedo com o qual detalhamos alguns operadores de leitura das narrativas (ZOLIN; BONNICI, 2003) como: nó, clímax e desfecho. Outros elementos da narrativa como narrador, personagens, tempo, espaço e enredo também foram abordados nessa fase.

No decorrer desse módulo, auxiliamos os alunos a aprimorarem as narrativas que iam construindo e reconstruindo/reescrevendo com criatividade. Fomos observando que cada vez mais eles uniam os conhecimentos que haviam construído durante as aulas e oficinas com a imaginação em criar histórias.

Após o processo de elaboração do *storyline*, sinopse e conto, partimos para o próximo gênero: o roteiro. Nessa etapa, os alunos adaptaram seus contos para o gênero cinematográfico roteiro. Segundo Field (2001, p. 2), "o roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática". Já para Bayão (2002, p. 13), "o roteiro cinematográfico é o primeiro passo na produção de um filme. É a peça chave que alavanca todos na equipe para um objetivo comum – o de contar uma história".

Talvez esse tenha sido o maior desafio que as equipes tiveram pela frente, e que também se estendeu a nós, bolsistas, já que nunca havíamos tido contato com o gênero roteiro até entrarmos no Subprojeto. Ao longo dos meses que antecederam o projeto do curta tivemos algumas formações, incluindo o trabalho com roteiro e

produção de curta-metragem, além de assistirmos a uma palestra, em Blumenau, com a roteirista Adriana Falcão da TV Globo.

Levamos para a sala de aula alguns livros e outros impressos como o "Manual do Roteiro", de Syd Field, e "Escrevendo Curtas", de Luiz Gustavo Bayão para as equipes explorarem o gênero. A maioria nunca havia trabalhado com o gênero discursivo roteiro. A partir desses materiais pudemos perceber a importância dele no cotidiano dos profissionais do cinema e da televisão, como uma ferramenta que articula a passagem da teoria para a prática.

Devido à relevância desse gênero no projeto que estávamos desenvolvendo e o curto espaço de tempo para trabalhá-lo em sala de aula, ministramos uma oficina/minicurso de quatro horas/aula no contraturno, com ênfase nas suas principais características. Também orientamos as equipes no uso de programas de computador específicos para elaborar roteiros como o CELTX[4], o que acabou facilitando o trabalho de alguns grupos. Os roteiros entraram na formatação necessária para que as gravações fossem feitas com o cuidado que exigem. Vale salientar, para a nossa surpresa, que a maioria dos roteiros atingiu de 10 a 12 páginas em média, com trabalhos que articularam de forma satisfatória a temática à história.

Com os roteiros finalizados, passamos para a fase seguinte, as gravações. A maioria dos nossos jovens cineastas utilizou como recurso de gravação os seus aparelhos de telefone móvel. Os alunos não tiveram dificuldades nessa fase, já que eles têm domínio sobre o uso dessas tecnologias. As equipes se organizaram para realizar as gravações, nos horários do contraturno e nos finais de semana. Cada dia em que acompanhávamos as gravações percebíamos que os alunos estavam engajados em construir um bom trabalho para mostrar a todos.

[4] *Freeware* – um *software* que pode ser adquirido e usado sem custo na *World Wide Web*.

As locações para as gravações aconteceram em espaços diversos conforme os cenários que cada história exigia. Um dos locais de gravações foi em uma área verde onde, de acordo com a história, seria construído um hotel de luxo; outro local foi o estacionamento da Prefeitura Municipal, já que, nesse caso, a história tinha como uma das personagens, o prefeito, trazendo à tona a catástrofe do ano de 2008 que assolou a nossa região; outras locações escolhidas foram o Corpo de Bombeiros da cidade, as casas dos alunos e, principalmente, a própria escola que também serviu de cenário durante as gravações. Algumas equipes contaram com a participação de outras pessoas da comunidade para interpretar papéis como crianças e pessoas idosas; um integrante do Corpo de Bombeiros também atuou como uma das personagens. A escola providenciou um ofício explicando e solicitando autorização para gravação em locais públicos externos à escola, como a Prefeitura Municipal, um hospital e o Corpo de Bombeiros.

Finalizadas as gravações, as equipes se empenharam na edição dos curtas, utilizando programas para edição de áudio e vídeo como o *Windows Live Movie Maker, Sony Vegas, Adobe Premiere, Final Cut,* entre outros. Finalmente os grupos trabalharam na elaboração gráfica da capa do DVD e do cartaz do filme, tendo o nosso acompanhamento e as nossas orientações.

Após a primeira entrega dos curtas, percebemos que os vídeos necessitariam de ajustes devido, por exemplo, a problemas no áudio, principalmente nas gravações realizadas em áreas externas. Assim, orientamos as equipes para incluir legendas.

Todo o processo levou cerca de três meses, com a produção final de dez filmes de curta-metragem, envolvendo três turmas de 8ª série e alguns alunos do Clube de Ciências da escola. Os dez curtas produzidos foram:

- Aprendendo a viver (8ª série A)
- Círculos em fogo (8ª série A)

- Complexo 10 - A Última chance (Clube de Ciências)
- Epidemia (8ª série B)
- Hotéis *environment* (8ª série C)
- Meu novo mundo (8ª série C)
- O acampamento do medo (8ª série B)
- O reencontro (8ª série B)
- Rosane (8ª série C)
- Unidos pelo destino (8ª série A)

Em conjunto com o Subprojeto de Ciências e com a gestão da escola, decidimos que a comunidade escolar (alunos e professores) selecionaria cinco desses curtas para concorrerem aos prêmios de melhor curta, melhor roteiro, melhor ator e melhor atriz. A escolha final dos vencedores se deu por meio de uma seleção feita por uma equipe externa composta por professores da Universidade e do PIBID, alguns acadêmicos dos cursos de Ciências e Publicidade e Propaganda, além de representantes da Secretaria Municipal de Educação, todos convidados para participar do processo.

O PIBID de Ciências disponibilizou os cinco curtas escolhidos pela comunidade escolar no *Youtube*, por meio de um grupo fechado. Assim, os avaliadores puderam acessar os filmes para apreciá-los, com base em critérios de avaliação dispostos em uma ficha elaborada por nós.

No fechamento dos trabalhos, realizamos uma noite cultural para premiação das categorias vencedoras. Esse evento contou com a participação dos alunos, pais, professores e autoridades que representaram o PIBID da Universidade e a Secretaria de Educação do município. Dessa forma, concluímos o projeto na escola com a certeza de que o trabalho com "projetos", quando há o engajamento de todos por um fim comum, pode tornar possível aprendizagens significativas para todos os envolvidos.

6. Considerações finais

Ao finalizarmos os trabalhos com os alunos do Ensino Fundamental, verificamos que houve um avanço nas produções escritas desses estudantes. Ao compararmos seus primeiros textos, quando iniciamos o trabalho na escola, em que algumas produções não passavam de poucas linhas, surpreendemo-nos com a maioria dos roteiros apresentados pelas equipes durante a finalização da parte escrita do curta com cerca de 10 a 12 páginas de roteiro em média.

Os resultados alcançados com o projeto foram além das nossas expectativas, principalmente se considerarmos o curto espaço de tempo que tivemos para pô-lo em prática (de agosto a novembro/2013), e também por ter sido a primeira vez que um projeto desse tipo foi realizado na escola campo de atuação. Talvez a palavra-chave nesse processo tenha sido "desafio", tanto para nós, bolsistas do PIBID, quanto para os alunos das oitavas séries. Constatamos que o trabalho com projetos requer muito mais capacidades, além do domínio dos conteúdos específicos das disciplinas curriculares, pois, embora houvesse um planejamento inicial, foi preciso rever o plano em certas etapas, adequando-o a novos conteúdos e prazos por meio de decisões coletivas.

Foi uma experiência de muita aprendizagem, pois pudemos trabalhar interdisciplinarmente a temática da sustentabilidade socioambiental, conforme previsto nos objetivos do projeto. Diante dessa perspectiva de trabalho, que não parte de conteúdos pré-fixados em cada disciplina para cada ano, mas de práticas sociais, pudemos refletir sobre os tempos e espaços na escola a fim de promover contextos efetivos de aprendizagem. O tema trabalhado também nos permitiu refletir sobre que sociedade queremos para o futuro e que tipo de professores queremos e podemos ser adiante. Esse trabalho atingiu não somente os professores e os alunos, como também a coordenação, a direção da escola e os pais, que se mostraram engajados desde as primeiras produções escritas até as gravações dos vídeos.

Além do acompanhamento que fizemos com os alunos em cada etapa do projeto de letramento, tivemos a chance de participar ativamente do cotidiano da escola e perceber que a escola, além de um ambiente de aprendizagem e construção de saberes, é também um espaço para o desenvolvimento de senso crítico e de sociabilidade. É nela que aprendemos a viver em sociedade.

Para nós, o projeto ensinou muito, pois possibilitou a efetiva interlocução entre a Universidade e a educação básica, por meio de ações conjuntas entre docentes/ pesquisadores, professores supervisores e acadêmicos. Assim, aprendemos a unir a teoria à prática e adquirimos experiência interdisciplinar na fase de iniciação à docência.

Referências bibliográficas:

ABREU, M. N. **Narrativa ficcional**: comparação entre textos de 1982 e de 2011 em crianças dos 4 a 6 anos. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAYÃO, L. G. **Escrevendo curtas**: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem. Rio de Janeiro: L. G. Bayão, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, L. S. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIELD, S. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FRITZEN, M. P. Subprojeto PIBID Letras-Português. Blumenau: FURB, 2011. p. 3.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____**.** O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.69-83.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. de M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L.; GRIMM-CABRAL, L. Caracterização das qualidades narrativas em pré escolares. In: **Ilha do Desterro**: a bilingual journal of language and literature. Florianópolis, v.11, p. 56-74, 1984.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998.

_____. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n. 3, p. 337-350, 2000.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

ZOLIN, L. O.; BONNICI, T. **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.

A INFÂNCIA NO LIMIAR: EIXO, INSPIRAÇÃO E PRINCÍPIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DAS/OS PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana A. Silva

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O presente texto apresenta um relato de experiência abordando reflexões a cerca da infância como eixo e inspiração teórico metodológico na formação de professoras/es nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na formação continuada na Educação Infantil. Parte de uma experiência de estágio no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC em uma escola estadual em Florianópolis à participação como assessora na formação continuada nas redes municipais de Educação Infantil de São José e Florianópolis, ambas formações voltadas ao eixos curriculares: brincadeiras, múltiplas linguagens e relações sociais e culturais, com foco no espaço e tempo na EI. Nestes movimentos formativos as/os professoras/es em exercício nas horas atividades apontam múltiplos e instigantes olhares para as relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública articuladas com a perspectiva deste dossiê sobre formação continuada, entrelaçando: as pesquisas, políticas e práticas.

Palavras chave: anos iniciais; educação infantil; formação de professoras/es.

[1] **Adriana Silva**: Pedagoga pela FE/Unicamp, Mestre em Multimeios (Cinema e Vídeo) do Instituto de Artes IA/Unicamp e Doutora em Educação pela FE/Unicamp, desde 2008 é pesquisadora do GEPEDISC - Culturas Infantis da FE Unicamp. Trabalha na formação continuada de professoras de Educação Infantil nas redes de São José, Florianópolis e como Professora substituta da disciplina Educação e Infância VIII (estágio nos anos iniciais) do curso de Pedagogia no Centro de Ciências da Educação/CED da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

THE CHILDHOOD ON THE BRINK: SPINDLE, INSPIRATION AND THE PRINCIPLES OF CONTINUING EDUCATION AND PERMANENT THE TEACHING OF BASIC EDUCATION

Abstract

This paper presents an experience report addressing reflections about the childhood as axis and methodological theoretical inspiration in the training of teachers in the early years of elementary school and continuing education in kindergarten . The placement experience in pedagogy courses at UFSC in a public school in Florianopolis looks over the continuing education in municipal networks Childhood Education from São José and Florianópolis, both formations aimed at curricular areas: play, multiple languages and social and cultural relations, focusing on space and time in EI. These formative movements with the teachers in exercise activities in the hours and multiple point provocative looks for relationships between teaching, research and extension in the public university articulated at the prospect of this dossier on continuing education , lacing : research , policy and practice .

Keywords: early years; children's education; formation of teachers.

A infância no limiar, como eixo e inspiração nos processos de formação de professoras/es, parte da minha experiência docente no curso de Pedagogia[2] da Universidade Federal de Santa Catarina, que deste 2009, em sua última reformulação curricular, tem como eixo: as relações entre educação e infância, coordenação dos processos educativos e pesquisa, reafirmando a docência como base da formação, para a educação infantil e os anos iniciais, tendo como principio da sua matriz curricular priorizar os sujeitos deste processo, as crianças.

No limiar, tendo como princípio lançar olhares a este "lugar onde fervilha a imaginação" referindo-se a uma metodologia Benjaminiana (BARRENTO, 2013) tendo a infância e suas possíveis constelações, também inspiradas pelas *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (BENJAMIM, 2002) e suas relações com a educação e a escola como um caldeirão de possibilidades para pensarmos a formação de professoras/es, da formação de base no curso de Pedagogia, passando pela continuada e permanente das/os professores na escola, ou nas horas atividades[3] das redes municipais.

Cabe ressaltar que minha formação como pedagoga, professora de educação infantil e de cursos de Pedagogia no ensino superior, lugar que atuo nos últimos anos especialmente com estágios, como "criancista e criancóloga" (FARIA, 2007) busca sempre articular a pesquisa com a política, tendo a militância pelo direito a infância como indispensável na nossa permanente dimensão formativa, e que esta formação foi constituída fundamentalmente no GEPEDISC (Grupo de estudos e pesquisas em diferenciação sócio-cultural) - Culturas Infantis da Faculdade de Educação da Unicamp.

E nas camadas deste artigo, apresento em um primeiro momento a experiência do estágio nos anos iniciais do curso de Pedagogia da UFSC, através da disciplina "Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais" que ao longo dos últimos 10 anos vem sendo construída na

[2] Disponível para consulta em: http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/curriculo.htm Acesso em 20.05.2014.

[3] Horas-atividades, é o tempo disponível para formação, estudo e planejamento dentro da carga horária de trabalho das professoras e professores das redes de Florianópolis e São José.

relação de pesquisa, ensino e extensão do GEPIEE (Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Infância e Escola). Experiência recente e nos limiares: com o grupo e na escola estadual campo de estágio, escola que traz uma intensa história de formação, de politização docente, resistências em territórios precarizados de Florianópolis, a bela ilha da magia, com suas belezas naturais e também complexas contradições estruturais.

E no segundo momento, trago experiências e reflexões sobre a formação continuada nas redes de Educação Infantil dos municípios de São José e Florianópolis, buscando tecer análises na interlocução das relações entre ensino, pesquisa e extensão da universidade articuladas com a perspectiva deste dossiê: Formação Continuada e as Pesquisas, Políticas e Práticas.

No estágio dos anos iniciais na escola, apresento reflexões sobre o foco do direito à infância na escola, na relação da professora regente (como co- formadora) e as estagiárias, estas possíveis criadoras de novas práticas docentes que enfatizem este direito das crianças. Cabe destaque a abertura e expectativa das professoras em exercício na escola com a experiência do estágio, por inovação e possibilidades de conhecerem novas práticas pedagógicas que as ajudem no trabalho cotidiano com as crianças. As escolas que participam da prática docente da UFSC nos anos iniciais, têm como critérios de participação, estarem abertas/disponíveis/desejosas do estágio configurando-se como um campo de formação continuada, em especial duas das três escolas que se constituem como campo de estágio nos anos iniciais do curso de Pedagogia da UFSC, fizeram parte do Fórum de Educação do Morro do Maciço da Cruz, que brevemente apresento neste texto, uma rica e inspiradora experiência histórica de formação de professores em Florianópolis.

Também trago para o artigo algumas vozes que ressoam em mim, como professora em constante formação, salientando os riscos dos limiares, que transgridem as fronteiras de gêneros e métodos, mas considerando imprescindível ouvir as vozes das professoras, busco um diálogo com as professoras dos 1° e 2° anos, ambas provenientes da Educação Infantil atuando com os anos iniciais e contagiando a escola nos

pequenos detalhes do cotidiano, com a maravilha da infância, assim como lanço alguns olhares, a partir delas, sobre a formação do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) do Governo Federal e a formação continuada destas professoras em exercício.

Porém destaco que as professoras inspiradoras destas reflexões, não têm estas possibilidades de deslocamento de atuação garantido por um possível ingresso em uma carreira no magistério que prevê o trabalho na educação infantil e nos anos iniciais, ambas possuem trajetórias de exercício docente como ACT's (Admitido em caráter temporário), passando do estado para o município e vice-versa e da educação infantil para os anos iniciais por contingências, configurando-se em mais um nó da carreira docente, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais.

Nesta perspectiva dos impasses e desafios da carreira docente da/o professor/a de educação infantil e também dos anos iniciais, de criança, da formação inicial a permanente destes profissionais, cabe destacar as reflexões levantadas por Tizuko M. Kishimoto no artigo *Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil* (2005) que analisou cursos de Pedagogia da rede privada para problematizar o perfil híbrido e também bem fragilizado dos cursos que visam formar para a docência na educação infantil e nos anos iniciais, assim como especialista, o pedagogo.

Também do ponto de vista das fragilidades e contradições, cabe ressaltar que as escolas da rede estadual no município de Florianópolis se configuram como núcleos de resistência, amparadas do ponto de vista de políticas de formação, segundo as professoras por poucos programas do governo federal, já as municipais apresentam diferentes políticas de formação. Sendo assim busco abordar diversas facetas da formação de/as professores/as: do curso de Pedagogia, na Escola formando *as* e *com* estagiárias e na formação continuada como as profissionais da rede municipal.

Em relação à formação continuada das professoras de educação infantil, a partir das experiências com as redes municipais: de São José e Florianópolis, as propostas de formação também podem ser analisadas e valorizadas na perspectiva da resistência, pois em tempos sombrios de

avanço neoliberal, apostilas e avaliação de desempenho com as crianças pequenas, as propostas e investimento político de formação destas redes, nos limiares da construção e criação coletiva de seus currículos, estas redes vêem buscando através de parcerias estabelecidas de formas distintas, mas complementares, relações com a Universidade, suas/seus pesquisadores, amalgamando a pesquisa, com a política e as práticas pedagógicas.

Ainda na relação da formação continuada e as resistências, atrelando aos nós e contradições destacadas anteriormente, é interessante apontar as reflexões levantadas por Maria Letícia B. P. Nascimento no artigo *As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas* (2012), que a autora destaca nos motivos para a crescente e preocupante adoção dos SPE (Sistemas privados de ensino) os desafios na responsabilidade das redes públicas em providenciar a formação continuada qualificando seu corpo docente.

Qualificar seu corpo docente seria o objetivo geral das propostas de formação das referidas redes abordadas neste artigo, conforme as Diretrizes e Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012 e SÃO JOSÉ, 2001 e 2008), dentro de uma intencionalidade pedagógica que atenda os direitos, interesses e possibilidades da educação integral de suas crianças e suas respectivas infâncias, respeitando as especificidades concretas, do tempo e espaço em que estão inseridas, assim como de suas/seus profissionais, professoras/es em formação continuada e permanente, buscando criar as condições de um prática pedagógica que tenha a consciência da indissociabilidade do educar e do cuidar, assim como dos princípios políticos, éticos e estéticos indispensáveis na ação educativa.

A experiência do estágio nos anos iniciais: *o direito à infância na escola* como principio formativo

A disciplina obrigatória as/aos estudantes de Pedagogia da UFSC "Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais" com

carga horária de 144 hrs/aula, sendo oferecida na 8° fase do curso é o momento da experiência com a escola de ensino fundamental, coordenado pela Profa Maria Batista Serrão[4] proporciona em sua articulação uma experiência para além do estágio obrigatório dos currículos de Pedagogia, o projeto desta disciplina em especifico, prevê uma experiência mais qualitativa que possa também ser vivenciada na perspectiva do Direito à Infância na escola, uma vez que o curso de Pedagogia da UFSC tem em seu eixo a Infância e suas relações com a Educação.

A disciplina citada é basicamente organizada em três momentos: observação participante, planejamento e exercício docente, posteriormente elaboração de relatórios e seminários de 'avaliação', com a intencionalidade de compartilhar as experiências em campos distintos de estágio, no momento em três escolas públicas de Florianópolis (duas estaduais e uma municipal), cada uma supervisionada por uma professora e tendo um conjunto de no máximo 12 estudantes do curso de Pedagogia, que se dividem geralmente em duplas, ficando cada dupla em uma sala, também tendo a oportunidade de exercer a dupla docência.

A prática docente também é oferecida concomitantemente com as disciplinas: *Didática II: processos de ensino nos anos iniciais*; *Da Escolarização, organização dos processos coletivos do trabalho escolar* e *Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC*, buscando uma maior integração dos conteúdos que subsidiam as práticas pedagógicas na escola e fazendo a ponte com a finalização do curso com o TCC (trabalho de conclusão do curso) que vem na próxima e última fase do curso de Pedagogia na UFSC.

O direito à infância na escola configura-se como um principio político pedagógico que é trabalhado desde a 1° fase do curso e perpassa todas as disciplinas do eixo Educação e Infância, presentes em todos os semestres e estando nos limiares entre as especificidades da Educação Infantil e as lutas, conquistas e possibilidades de trabalho com a infância nos anos iniciais do ensino fundamental, configurando-se em um

[4] Pesquisadora do GEPIEE/UFSC e dos Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador GEPAPe e sobre Atividade Pedagógica GEPEFE, ambos vinculados à USP.

importante movimento para uma Pedagogia de 0 a 10 anos, que contemple uma educação básica com ênfase nos sujeitos de direitos, as crianças.

Considerando que historicamente a escola é o espaço e o tempo do 'aluno', a questão da infância e suas crianças, é uma temática que ainda vem sendo pouco estudada e problematizada no campo da educação, a tese "*Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos"* (FE, UNICAMP, 2000) de Jucirema Quinteiro, docente do curso de Pedagogia da UFSC, é um marco e dá subsídios para uma série de pesquisas, práticas e políticas desenvolvidas posteriormente no GEPIEE, algumas delas sistematizadas e compartilhadas na publicação *"Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*" (2007), bem como em diversas dissertações e teses sobre as temáticas que envolvem as múltiplas e complexas relações das crianças na escola de ensino fundamental.

Em especial cabe o destaque a recente dissertação de mestrado "*O direito à infância na escola: o estágio docente como campo de pesquisa*" de Maria Eliza C. Pimentel, (CED/UFSC, 2014) que em um estudo minucioso analisa os limites e as possibilidades do direito à infância na escola, em uma perspectiva histórica e sociológica, elegendo os relatórios de estágio do curso de pedagogia da UFSC dos últimos 12 anos e apontando que as crianças gradativamente são reconhecidas como portadoras de direitos na sociedade, elas contagiam a escola de alegria, mas ainda esbarram nas cristalizadas práticas adultocênticas, plenas de hierarquia e resistência a conteúdos formativos que coloquem as crianças em relação de participação e construção do seu próprio processo formativo.[5]

[5] No contexto do estágio tivemos a oportunidade de participar de um dos momentos de formação continuada com as professoras dos anos iniciais, acompanhamos a palestra da Professora Zóia Ribeiro Prestes (Importante pesquisadora de L. S. Vigotski referencia fundamental da teoria histórico cultural) no XXIII Encontro Estadual dos Supervisores Escolares de Santa Catarina, intitulada "Direito a aprendizagem: repensando a escola", onde a pesquisadora embora não tratou diretamente da infância, ao discutir os direitos na escola, problematizou a necessidade de repensarmos a escola, suas formas e processos de exclusão que não respeita as crianças e suas infâncias. A pesquisadora ao tecer estas criticas indicou para suscitar mais reflexões o documentário Quando sinto que já sei de Antonio Lovato, Brasil, 2014.

Disponível na integra em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg Acesso em 25/10/2014.

Em seguida apresento alguns registros, episódios que problematizam a experiência da formação de professoras neste contexto, tanto do ponto de vista inicial no curso de pedagogia, como da continuada das professoras em exercício, não com a intenção de problematizar o estágio em si, mas sim o tomando como um dos possíveis espaços de encontro formativo e refletindo sobre as relações da formação com as pesquisas, políticas e práticas.

Ser professora no campo minado: "*Você é do conselho tutelar?"*

Em uma das tardes de observação na escola, acompanhando as alunas/estagiárias no 5° ano 'problema'[6], após uma meia hora em sala uma criança, se dirige a mim: "Você é do conselho tutelar?", disse que não, que era professora das estagiárias, que era da universidade, a criança disse: "Ah, tá!" Este episódio me remeteu a diversos relatos das professoras da coordenação pedagógica da presença do conselho tutelar na vida destas crianças e no cotidiano da escola.

Este 5° ano 'problema' o melhor seria, difícil e desafiador, atualmente configurou-se nesta minha experiência de estágio como o campo minado dos anos iniciais, com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem, nos limiares entre a infância e pré-adolescência, a resistência e permanência na escola, ao abandono e entrada em possíveis caminhos e descaminhos da marginalidade presentes em todos os grandes centros urbanos, como também em Florianópolis.

Esta escola também se situa em um importante limiar entre as contradições e possibilidades, conforme tive a oportunidade de vivenciar no estágio e também de estar se aproximando de uma bibliografia produzida em Florianópolis sobre territórios precarizados, formação docente e politização. No prefácio do livro *"Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço da Cruz – Florianópolis"* (2013) Célia R. Vendramini, também

[6] A referência de cunho aparentemente pejorativo, configura-se mais como uma sala desafio para a escola neste momento, por conta das razões citadas em seguir na continuidade do texto.

docente do CED (Centro das Ciências da Educação) da UFSC, nos apresenta,

> O livro tem como propósito registrar e refletir sobre experiências políticas e pedagógicas de escolas situadas no maciço do Morro da Cruz. Não são escolas "modelos", são escolas públicas que atendem crianças e jovens dos morros de Florianópolis, os quais enfrentam problemas relacionados a violência, tráfico de drogas e difíceis condições de vida e de trabalho. Algumas escolas foram abandonadas e fechadas, as demais contam com financiamento mínimo do Estado. A rotatividade dos professores é grande, bem como a insegurança, a elevada carga de trabalho, os contratos temporários e os afastamentos em função do adoecimento. É neste contexto que emergem experiências coletivas superadoras, relativas à gestão democrática das escolas, à eleição de diretores, à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, ao ensino articulado com o contexto de vida das crianças e jovens, como as relações étnico-raciais e as questões da pacificação e democratização. (VENDRAMINI, p. 13)

Este livro organizado por Luciana P. Marcassa, Fábio M. Pinto e Jéferson S. Dantas, professores-pesquisadores da UFSC em diálogo e com a participação ativa de professores das escolas do morro do Maciço da Cruz, traz uma experiência de formação continuada e politização docente, abrangendo o período de constituição da Comissão de Educação do Fórum do Maciço da Cruz (CE/FMMC) em outubro de 2000, iniciando as atividades em 2001 até 2011, denotando uma trajetória de formação em serviço de dez anos.

Uma experiência de formação continuada nos limiares da politização docente, que atenda as necessidades concretas de escolas situadas em territórios de precarização, onde dar aulas, fazer estágio, trabalhar cotidianamente é estar em um campo minado permanente e a política, a produção de conhecimento histórico crítico sobre as desigualdades e perversidades no campo da educação pública é imprescindível.

Nesta perspectiva a escola hoje, neste momento ainda com um grupo ativo de professoras que fizeram parte da Comissão de Educação do FMMC, mas sem grandes articulações coletivas da formação continuada junto a outras escolas, iniciou com otimismo o ano eletivo de 2014, com um quadro de professoras efetivas para os anos iniciais após anos com uma

grande rotatividade de ACT's, bem como acolheu o estágio de pedagogia enfatizando a intencionalidade de fazer uma co-formação, consciente dos limites e das possibilidades, mas compreendendo que a educação básica se alimenta e articula (ou menos deveria) o ensino superior em seus cursos de formação de professores, seja na pedagogia e/ou nas licenciaturas.

Esta perspectiva da professora regente ativa no processo, assim como da escola como co-formadora, vem sendo experimentada e construída no processo de aproximação da UFSC com a escola, a partir de seminários realizados no inicio e no final do semestre, a fim de promover encontros de apresentação do campo de estágio, perspectivas e expectativas, bem como de socializações do exercício docente pelas estagiárias e avaliações no final do processo, assim como eventuais reuniões de planejamento compartilhado no decorrer do semestre.

Também a fim de construir esta relação de formação de base, no estágio, com a continuada das professoras em exercício, nas condições dadas, em serviço, no compartilhamento das práticas pedagógicas, a escola proporciona no inicio do ano, uma visita a comunidade, a fim de conhecer os morros que atende, atividade que as estagiárias neste ano juntaram-se ao corpo de professoras efetivas recém chegadas à escola, bem como as/os antigos que estão em vias de se aposentar e o grupo após a visita pode refletir e dialogar sobre as especificidades, contradições e possibilidades de trabalho pedagógico da escola para este ano, com estas crianças e jovens e estas/es professoras/es, em uma difícil, mas importante dialética do concreto e na explosão do real.

Olhares transgressivos para a infância como eixo e possibilidade: indissociabilidade do educar e cuidar

Duas questões me chamaram a atenção no trabalho pedagógico nesta escola com as professoras e as crianças, uma primeira que seria a forma como a infância relaciona-se como um princípio humanizador das relações, na minha hipótese refletindo a perspectiva histórico-cultural presente na formação das professoras, no sentido apontando por Suely

Mello em "*Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*" (2007) que a autora enfatiza o 'processo de humanização como processo de educação' (p. 88) e complementar a isto uma segunda questão que é a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, tão evidente na Educação Infantil, o cuidar e o educar nos anos inicias, na minha interpretação é possível na perspectiva do direito a infância na escola, tendo como principio que antes de estar aluno, existe uma criança sujeito de direitos, que merece ser cuidada e respeitada.

Porém nos anos iniciais, as relações ainda são marcadas por preconceitos, parafraseando o título da tese da socióloga Jucirema Quinteiro (2000), "Escola e Infância: uma relação marcada por preconceitos" e transgredir esta relação marcada historicamente por preconceitos implica mudar as formas de ver, olhar as crianças, suas necessidades e possibilidades, considerando seus contextos de vida marcados por perversas desigualdades - como a miséria, famílias envolvidas com o tráfico de drogas, violência cotidiana, entre outras condições de risco, e nesta empreitada entra a formação indissociada da politização docente, que especificamente na questão da infância como eixo e possibilidade, indicam que os limiares podem e devem ser espaços de fervilhar a imaginação, a criação e a transgressão dos saberes.

Um dos saberes mais presentes e cristalizados nas escolas em territórios precarizados, seriam as precárias condições de aprendizagem dos alunos e os fantasmas do fracasso escolar, amalgamando as precariedades dos alunos, professores e escola, mas em sentido inverso, podemos também construir olhares transgressores, que se atenham nas resistências, permanências e possibilidades para ver práticas concretas de educação e cuidado nas condições dadas, que são precárias dependendo do ponto de vista e expectativa, mas também politizadas e críticas apresentando indícios importantes do processo formativo (ressaltando nos diferentes níveis e estágios: de base, continuada, permanente) das professoras nos anos iniciais.

E a partir destas proposições, destaco uma importante referência destas relações do trabalho docente nos limiares da infância na escola, *"No*

coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais" (1999) de Marília Pinto de Carvalho, resultados de pesquisas realizadas na década de 1990 em escolas públicas da periferia de São Paulo, apontando as relações de gênero como categoria de análise para compreender as professoras primárias como sujeitos históricos, que reproduzem as desigualdades presentes na escola, mas também resistem e apontam possibilidades de novas práticas pedagógicas.

Com especial destaque para a gestão do cuidado, como indissociável ao processo educativo[7], distinto a práticas assistencialistas que podem até ser complementares em alguns contextos, mas o cuidado compreendido em outra perspectiva, como afirma a pesquisadora,

> Talvez assim pudéssemos nos aproximar de uma situação em que as crianças de todas as camadas sociais fossem cuidadas de forma abrangente pelo menos na escola e na família, com qualidade, numa responsabilidade partilhada e compreendida como compromisso social; e numa relação de "cuidado" que não significasse opressão, desgaste, desqualificação ou culpa para quem cuida, seja homem ou mulher, na família ou em espaços institucionais. Essa é uma utopia, porém, que a presente ênfase das políticas educacionais na técnica, eficiência e competitividade, a serem alcançados com economia de recursos financeiros, está tornando ainda mais distante. (CARVALHO, 1999, p. 235)

Mesmo o fragmento denotando um tom de pessimismo da razão, o trabalho como um todo me remete a célebre máxima de Gramsci: *o otimismo da vontade*, e a partir disto estes olhares nos limiares da infância, como eixo, possibilidade, são disparados nos encontros com as professoras

[7]Na dimensão apontada pela pesquisadora Ana Maria Santana (1999) em *Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança*, que traz o processo histórico da Educação Infantil no Mato Grosso a partir dos anos 80, apresentando importantes reflexões para a importância do cuidado em uma dimensão educativa, fortalecendo qualitativamente o binômio cuidar e educar como indissociável e indispensável para a conquista dos direitos das crianças. Cabe ressaltar que este debate é intenso e indispensável no campo da educação infantil (ROCHA, 1999; CERISARA, 1999, SOUZA, 2008, CAMPOS, 2011), porém nos anos iniciais, é ainda muito incipiente o debate.

nas suas relações com as crianças, entre elas, as estagiárias, com a escola e a educação.

Nesta dimensão do otimismo da vontade, compreendo o estágio nos anos iniciais na UFSC, em seu movimento de proporcionar e valorizar a experiência formativa no curso de pedagogia a partir do seu campo de estágio em escolas públicas que atendem territórios precarizados, tendo *a escola como organização complexa*, assim como nos ensinou Mauricio Tragtenberg (1982), sendo uma importante possibilidade de articulação da formação de base – com as estudantes e com a continuada – com as professoras em exercício na perspectiva da sempre necessária e urgente politização docente.

Politização docente para as imprescindíveis reflexões sobre os processos históricos que produzem as desigualdades e perversidades estruturais no Brasil, para além das escolhas e fracassos atribuídos aos sujeitos escolares, destacando o quão fundamental para as professoras e professores das escolas públicas brasileiras é compreender as complexidades, contradições e possibilidades do trabalho docente com e para as crianças em condições de risco.

Professoras de educação infantil nos anos iniciais: a pedagogia das relações, da maravilha e da infância contagiando o cotidiano escolar

No contato com a escola, duas professoras se destacaram no que diz respeito as suas práticas com as crianças, para além do bom trabalho com os alunos, tanto pela relação de afeto e/ou de respeito a produção e presença das crianças.

Uma docente efetiva acompanhou o estágio no semestre passado e a outra compõe o quadro de professoras efetivas que iniciaram neste ano letivo, a primeira está no segundo ano, na escola e com a turma do 2°, era a professora do 1° ano e a outra está com o 4° ano. Ambas são jovens professoras de educação infantil há alguns anos (média de 10 anos de tempo de serviço) ‘experimentando’ a docência nos anos iniciais, a partir

da convocação do concurso do estado que foram aprovadas, anteriormente trabalhavam na Educação Infantil como ACT na rede municipal.

A professora V. do 1° ano contagiou a escola em 2013 com uma pedagogia da maravilha, remetendo no meu olhar interpretativo as inspirações e princípios da pedagogia da infância: centrada nas crianças, tendo o espaço físico como um 2° educador e buscando um movimento pedagógico que proporcione a produção das culturas infantis. Através de um trabalho com as crianças na perspectiva da infância na escola, como ela mesmo define, em um primeiro momento disse que sentiu-se apavorada com a dimensão espacial da escola que assusta[8], mais do que acolhe como é na educação infantil, em especial esta escola, como salientando anteriormente situada em um território precarizado, de certa forma reflete os conflitos e contradições do seu território, ou seja a escola é cercada, farpada, gradeada, mas também um espaço de possibilidades, com quadra, biblioteca, parque e uma vista privilegiada da baía sul de Florianópolis.

E seu trabalho foi pensando a partir justamente da organização do espaço, considerando-o como um 2° educador e possibilitando o movimento das crianças e dos conhecimentos produzidos junto as crianças, também a professora V. destaca que muito destas possibilidades foram materializados pelo apoio da escola a partir da formação no PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) do governo federal, que junto a legislação do Ensino Fundamental de 9 anos vem possibilitando repensar os anos iniciais na perspectiva das crianças, com um ensino-aprendizagem que valorizem as dimensões da infância, através das brincadeiras, do lúdico e dos jogos, inclusive a mesma aponta que vem participando e gostando da formação oferecida em Santa Catarina.

A professora E. do 4° ano, também salienta a importância do espaço em movimento, também destacando a sua trajetória e formação na

[8]A escola tem uma estrutura física complicada, deteriorada e com muitas grades, é um prédio antigo (de 1975) e embora ajam esforços das professoras que estão atuando na coordenação pedagógica e da direção em melhorar o espaço físico em um primeiro momento efetivamente assusta, apesar de que cabe ressaltar que muitos espaços de Educação Infantil também assustam pelas condições estruturais precárias para o atendimento à crianças pequenas e bem pequenas.

educação infantil, em uma situação com as estagiárias do 5° ano em um momento de planejamento na sala das/os professoras/es, onde discutíamos as dificuldades encontradas e enfatizadas pela professora regente em sala, ela 'solidariamente' fez algumas sugestões, a primeira e fundamental, seria algo no sentido de transgredir a 'forma escolar' (FREITAS, 2007) cristalizada e sedimentada nas parcas estratégicas de controle da 'bagunça' das crianças em sala, buscando negociar com as crianças o espaço e o tempo na escola, fazendo os combinados e garantindo os direitos das crianças de brincarem e interagirem entre si e de aprenderem concomitantemente, brincando, participando e criando situações de aprendizagem individuais e coletivas.

Ambas professoras buscam construir estratégias de formação continuada na escola, nos limiares das relações que nos formam permanentemente no campo educativo, entre elas, com as crianças e as professoras que estão na coordenação pedagógica, potencializando os interstícios de encontros entre as aulas, ou nos momentos de planejamento nas aulas de artes e educação física que não estão com as crianças.

Mas, sobretudo pude observar que estas professoras na minha percepção contagiam a escola na relação que estabelecem no espaço para além de fábulas (carta de intenções dos documentos legais), perversidades (sem as condições materiais), mas como possibilidades (SILVA e BUFALO, 2011), evidenciando o respeito à infância na escola que perpassam as práticas pedagógicas que constroem para, com e das crianças que estão seus alunos e alunas.

Nesta perspectiva de evidenciar os desafios do espaço físico como fundamental na conquista de direitos das crianças na escola, cabe destacar o artigo *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação* (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011) que aponta,

> Questionada sobre se a escola de ensino fundamental estava preparada para receber as crianças de 6 anos, uma professora afirmou: [...] não, começando pela mobília, todos ficaram com os pés suspensos. É totalmente inadequado, alguns dependurados na carteira. A escola regular hoje está preparada para alunos

> maiores, ela não tem a característica de continuidade da infância. (Professora da rede estadual paulista) (p. 47)

As análises evidenciam que as rupturas continuam postas, mas na relação com a formação continuada e permanente com as professoras é possível descobrir e sonhar com possíveis pontes.

Formação continuada e educação permanente do sensível: espaço, tempo e infâncias

Como criancista e criancóloga, no Gepedisc Culturas Infantis construi minhas lentes, tendo como referências o tripé das pesquisas, das políticas e práticas (FARIA, 2005), bem como alimentada pelas publicações coletivas do grupo, que na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, entre outras destaco do *"Coletivo Infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes"* aos "*Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas"* (ambos de 2007) passando *"Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças"* (2009) às *"Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa"* (2011) e lançei meus olhares sobre a formação continuada nas redes municipais de educação infantil de São José e Florianópolis.

Nestas publicações, entre outras, encontramos alguns dos mais importantes fundamentos teóricos de uma pedagogia da infância em movimento, buscando suas relações nos limiares efervescentes da arte e das ciências, assim como de uma infância sem tantas amarras cronológicas, que se situe para além da educação infantil como 1ª etapa da educação básica (0 a 5 anos e 11 meses), uma pedagogia 0 a 10, 12 anos como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA; contribuindo e apostando em uma sociologia da infância brasileira, construindo uma pedagogia macunaímica, com inspirações antropofágicas em busca de pedagogias descolonizadoras.

Também neste movimento da pedagogia e das infâncias em movimento cabe ressaltar o importante trabalho de Eloisa Rocha (1999, 2000) e suas reflexões sobre as especificidades da pedagogia da educação infantil (0 a 5), campo em construção assim como das aproximações, distinções e possibilidades da pedagogia da infância (0 a 10).

Currículo e Infância caminhos possíveis na rede municipal de São José

Considerando este tempo e espaço da infância como norte ao nosso olhar, para refletirmos sobre a formação continuada e permanente do sensível, pensemos no município de São José que se situa na região metropolitana de Florianópolis, conurbado com a capital catarinense e possui, segundo estimativa do IBGE em 2013, uma população de 224.779 habitantes, sendo o quarto município mais populoso do estado, atrás de Joinville, Florianópolis e Blumenau, somados aos municípios vizinhos, ela forma a mais populosa região metropolitana de Santa Catarina com cerca de 1,049 milhão de moradores.

Sua rede de educação infantil possui Centros de Educação Infantil, os CEIs, muitos provenientes de associações comunitárias, bem como de instituições educativas de origem na e da EI, em uma rede em expansão com novas unidades sendo construídas e as velhas em constantes reformas, em um movimento para adequarem-se aos *Critérios para atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.* (2009)

A formação continuada na rede municipal de Educação Infantil em São José proposta pela prefeitura, também se situa nestes limiares dos avanços e retrocessos, com uma trajetória iniciada em 2000, com a publicação da 1° síntese da proposta curricular/2000, que desencadeou posteriormente nos Cadernos Pedagógicos/2008, em 2010 e 2011 buscou-se articular um documento orientador para a construção coletiva de suas Orientações Curriculares e em 2014 iniciou-se o ano letivo com uma proposta de formação intitulada, *Currículo e Infância: caminhos possíveis*.

Buscando articular pesquisadoras/es e professores/as como assessores em uma intencionalidade da formação promover a produção coletiva de subsídios curriculares a Secretaria de Educação/SME por meio do Depto de Educação Infantil aposta em seu quadro de professoras/es e demais profissionais como sujeitos deste processo da rede e seu currículo em construção, caminhando na direção que algumas pesquisadoras da educação infantil nos indicam como possibilidades,

> O debate sobre currículo na educação infantil é um desafio para as professoras e demais profissionais (direção, coordenação e apoio) que atuam com as crianças pequenas, mas também para as universidades e os cursos de formação docente para essa etapa educacional. Quais os princípios norteadores do currículo? Como organizá-lo? Como pensar os temas, tempos, espaços, atividades e materiais? (AQUINO & VASCONCELLOS, 2012, p. 74)

Tendo encontros semanais com as professoras, em três grupos distintos, de seis CEI's (Centro de Educação Infantil) em média e um conjunto de no máximo 90 profissionais, entre professoras/es e algumas coordenadoras pedagógicas, tive a oportunidade de trabalhar com a temática das relações sociais e culturais, e partir dos primeiros encontros diagnósticos onde pude a partir dos relatos das professoras eleger como foco as relações de gênero e étnico raciais.

Discutindo conceitos e pesquisas, partindo de referências clássicas na área como das publicações da Fundação Carlos Chagas, com destaque para o texto *Educação Infantil: classe, raça e gênero (1996)* de Fúlvia Rosemberg, passando pelas contribuições de Deborah Sayão (2003) *Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância,* artigo publicado em um Dossiê no contexto do GEPEDISC - Culturas Infantis sobre Educação Infantil e Gênero as interlocuções mais recentes como as abordadas no artigo de Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011) *A*

sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil.

Nesta experiência muito enriquecedora, de profundo respeito e admiração pelas professoras de educação infantil deste município[9], tive a oportunidade de se inspirar e sensibilizar-se na perspectiva do poema *"Posso entrar com a girafa?"* do professor de crianças, gestor público de educação e um dos fundadores da pedagogia da infância italiana (SILVA e FARIA, 2013), Loris Malaguzzi, escrito numa jornada de formação com educadoras infantis de San Miniato, na região Toscana da Itália e publicado após sua morte na revista *Bambini*, conforme Ana Lúcia Goulart de Faria nos apresentou em *"Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas"* (2007).

Posso entrar com a girafa?

A girafa tem o coração longe dos pensamentos
Se apaixonou ontem e ainda não sabe...
Não sendo uma girafa, Não tendo o coração longe dos pensamentos, Não estando apaixonado,
sei perfeitamente que força de amor envolve as coisas, as palavras, os fatos, as obrigações e as inteligências que tomaram vocês nestes dias fabricando jornadas de grande deleite e cultura em torno de uma empreitada que honra San Miniato, a infância, as nossas creches e as cultura infantis.
Agora a girafa percebeu que está apaixonada
Recolocando o coração perto dos pensamentos.
E está com vocês. E está comigo.

Loris Malaguzzi

[9] Experiência esta encerrada com um grande seminário de socialização com todas/os as professoras de Educação Infantil da rede municipal (em torno de 900 professoras), realizado no dia 25/11/2014, proporcionando um rápido e evidente retorno da formação continuada, evidenciado ao destacar em vários momentos que o dia 25/11 é o **"Dia Mundial de combate a Violência contras as mulheres"**, inclusive os grupos que trabalhei numa ***perspectiva feminista*** (da práxis), produziram um folder (entregue a todas/os participantes) com história da data, dados sobre a violência doméstica, informações e possibilidades de denúncia, indicando uma rede de apoio intersetorial (saúde, educação, assistência social e segurança).

O espaço e tempo na educação infantil na rede municipal de Florianópolis

De alguma forma, sinto-me como a girafa apaixonada entre as/os professoras/es de Educação Infantil de São José, assim como das que encontrei em Florianópolis, onde iniciei a formação continuada posteriormente, subsidiada pelas *"Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis"*, publicadas em 2012, mas que vem sendo construída também há mais de uma década, como nos aponta os *"Princípios pedagógicos para a Educação Infantil"*, ROCHA (2000), tendo em suas orientações curriculares como eixo estruturante as brincadeiras e os núcleos de ação pedagógica nas relações sociais e culturais e nas múltiplas linguagens e para a proposta de formação continuada em 2014 o tema *'O espaço e o Tempo na Educação Infantil'*.

Eloisa C. Rocha, pesquisadora e docente do CED/UFSC, também consta na autoria destas Orientações, junto com outras professoras-pesquisadoras, sendo autora da tese de doutorado "*A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma pedagogia da educação infantil"* (1999), realizou o primeiro estudo da arte sobre a educação infantil brasileira, tornando-se uma referência para pensar este campo, da pedagogia da infância em construção, sendo ela também importante colaboradora das construções curriculares e formações continuadas em Florianópolis.

Trabalhar no contexto da formação continuada com professoras de uma rede situada em uma ilha, belíssima, conhecida como a ilha da magia, tendo como tema O espaço e o tempo na Educação Infantil lançou-me no mais precioso dos limiares, que é da arte com as ciências, selecionando para um primeiro encontro um velho 'amigo' e inspiração constante: o Palomar de Italo Calvino (1994).

> Palomar é o nome de um famoso observatório astronômico que durante muito tempo ostentou o maior telescópio do mundo. Por intencional ironia, é também o

> nome do protagonista destes textos curtos de Italo Calvino, pois este senhor Palomar é todo olhos, mas funciona quase sempre como se fosse um telescópio ao contrário, voltado não para a amplidão do espaço, mas para as coisas próximas do cotidiano. É como se ele nos dissesse que as grandes questões do mundo e da existência também estão presentes em cada objeto que observamos, em cada cena que presenciamos, e que tudo é digno de ser interrogado e pensado. [10]

Palomar na praia: leitura de uma onda inspirou e animou o primeiro encontro da formação continuada 2014, com mais de 80 professoras do grupo 3 (das crianças pequenas, entre 2 a 3 anos) de diversas creches e Núcleos de Educação Infantil de toda a rede, da ilha e dos bairros na parte continental. Com uma dinâmica de leitura coletiva busquei trazer elementos da observação, do mar, das crianças e do cotidiano que despertassem suas sensibilidades e disponibilidade para este processo formativo que lança olhares sobre o espaço e o tempo em sua dinâmica, complexidade, contradição e possibilidade.

Uma das professoras contagiada pela poética de Palomar em sua síntese da leitura e discussão em grupo com as colegas escreveu:

> *...Há momentos que o mar está revolto e em segundos se torna manso...e nós como atentas observadoras delimitamos nosso olhar para então nos deparar com a infinita diversidade espacial, pessoal e de tempo, e então, nessa multiplicidade de momentos criar ações que amplie e contemple a todos. (*V. C.V., N.E.I. João Machado da Silva, 6/ Maio/2014)

Outra referência para complementar esta experiência poética que problematiza o tempo-espaço, como as descritivas narrações de Palomar, problematizando para o contexto da Educação Infantil, foi inspirada pelo trabalho de Maria Carmem Barbosa (2012) e suas reflexões sobre a organização da vida cotidiana das crianças, suas famílias e professoras/es. A pesquisadora aponta,

[10]Conforme site da Cia das Letras. http://www.companhiadasletras.com.br/

> Talvez o tempo seja o tema fundamental para ser discutido nas propostas de organização da vida cotidiana da educação infantil, pois ele é uma categoria política que diz respeito à vida das crianças, de seus pais e também de seus professores. Tempo acelerado, tempo do capital; Tempo para estar juntos; Brincar é a capacidade de inventar mundos; Narrar a vida, viver as narrativas; Encontrar, brincar e narrar: estratégias para romper a aceleração do tempo. (BARBOSA, p. 9, 2012)

Nesta perspectiva de narrar a vida e viver as narrativas, no decorrer dos meses de encontro com as professoras, busquei abordar aspectos que pesquisei em meu doutorado (SILVA, 2014) sobre a estética da infância no cinema, as poéticas e culturas infantis para refletir dos desafios da docência na pequena infância de se apropriar do tempo em sua dimensão política, evidenciando nas discussões o quanto a estética, na sua dimensão política de partilha do sensível (RANCIERE, 2005) está associada à ética e são constructos históricos culturais, criações humanas, em movimento no tempo e no espaço.

Assim como as perspectivas feministas[11] das relações culturais e sociais que abordei ao longo da formação continuada em São José, também animaram os encontros com a rede em Florianópolis, esta ainda repleta de narrativas mágicas com as histórias de bruxas de Franklin Cascaes (2012) e possibilidades transgressoras de inventar outros mundos e lugares históricos para as mulheres e as professoras de educação infantil.

Para não concluir... a infância nos limiares da formação das/os professoras/es: pesquisa, políticas e práticas de resistência

[11]E ainda contagiada com o 25/11 cito uma matéria publicada na data citada, na revista *Carta Capital* que diz: "De uma forma geral, pode-se dizer que o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero: o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão. Ou como disse Amelinha Teles na introdução de *Breve história do feminismo no Brasil*, "*falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo o que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades no decorrer dos tempos*" http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html Acesso em 25/11/2014.

A intencionalidade nas reflexões apresentadas neste texto, repleto de limiares fervilhantes de imaginação, invenção e transgressão vem do desejo de evidenciar um movimento e processo de formação de professoras/es na perspectiva da pesquisa, políticas e as práticas em uma dimensão da resistência, sobretudo ao tempo das dicotomias que separam as crianças da educação infantil dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Lançar olhares sobre a formação continuada nas redes de educação infantil citadas, também se configura neste processo permanente de descolonizar o pensamento sobre a formação continuada, esta como bem problematizada por Helena de Freitas (2002, 2007) configura-se historicamente como uma política de carta de intenções, marcada com embates de projetos distintos de formação e constantemente como uma prioridade postergada.

Postergada também como é os direitos das crianças de viverem suas infâncias, sobretudo na primeiríssima infância (dos 0 a 6 anos) em um espaço e tempo criado para e com elas: a creche, marcado por uma luta histórica do movimento feminista (FARIA, 2005), salientando um projeto político de transformação da sociedade e de combate das desigualdades de gênero na divisão sexual do trabalho e na responsabilidade coletiva da educação/cuidado das crianças.

Porém para finalizar que o espaço indissociado do tempo também mensura as reflexões, sobretudo as transgressoras, apesar dos tempos sombrios[12], retomo o tempo do brincar e narrar, reforçando que sinto-me apaixonada como a girafa mallaguziana, uma vez que no trabalho nos limiares fervilhantes da formação continuada das professoras, realizadas em suas horas atividades, uma conquista destas redes e suas docentes, assim como este direito à formação para, junto com elas/eles e suas crianças pequenas, pequenininhas, bebês, de São José e Florianópolis, estas redes estão resistindo a pacotes prontos de formação apostiladas.

[12]Sombrios de antecipações, obrigatoriedades, avaliações apostiladas...

Reinventando os tempos e espaços, nestas jornadas de grande deleite e cultura, onde é possível realimentar o otimismo da vontade citado anteriormente, sentindo a indissociabilidade da razão e da emoção, que aproxima o coração dos pensamentos em torno da infância, das escolas de ensino fundamental às creches, centros e núcleos de educação infantil e das culturas infantis.

Referências bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Leão de & VASCONCELLOS, Vera M. Ramos. **Questões curriculares para educação infantil** *e PNE*. In AQUINO, Ligia. Maria L. & FARIA, Ana Lúcia G.(Orgs.) Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARELARO, Lisete. JACOMINI, Marcia. A., KLEIN, Sylvie. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Tempo para viver o Cotidiano** In Revista Pátio Educação Infantil, Ano X, julho/setembro 2012.

BARRENTO. João. ***Limiares sobre Walter Benjamim.*** Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.

CALVINO, Italo. **Palomar.** São Paulo: Cia da Letras, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Revista Perspectiva do Centro de Educação da UFSC. V. 17, n. Especial, p. 11-21. jul/dez. 1999.

CAMPOS, Roselane F. **Educação infantil. Políticas e identidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CASCAES, Franklin. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina.** Florianopolis: Editora da UFSC, 2012.

DANTAS, Jefferson S.; PINTO, Fábio M.; MARCASSA, Luciana P. (Orgs.) *Formação* **Continuada e Politização Docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz** – Florianópolis: Ed. Insular, 2013

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, M. Tizuko e Pinazza, A. Mônica (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** In Revista Educação & Sociedade, Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP, v. 26, p. 1013-1038, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (Orgs.) **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil.** In Sociologia da infância no Brasil , Editora Autores Associados, Campinas/SP, p. 55-80, 2011.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis.** Secretaria Municipal de Educação de Florianólis., PMF, SMF, Florianopólis, SC: Prelo, 2012.

FREITAS, Helena Costa L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

_____. **A nova política de formação de professores: prioridade postergada.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Marcos C. O Coletivo infantil: o sentido da forma. In FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.) *O* **Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** SP: Cortez, 2007.

KISKIMOTO, Tizuko M. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil.** Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005

MELLO, Suely Amaral de. **Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural**. In Dossiê Infância, educação e escola, Revista Perspectiva do Centro de Educação da UFSC. V. 25, n. 1, janeiro/junho 2007, p. 83-104.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

PIMENTEL, Maria Elisa C. *O* **Direito à infância na escola: o estágio docente como campo de pesquisa.** Dissertação de Mestrado. CED/UFSC, Florianópolis, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de C. (Orgs.) **Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos.** Tese de Doutorado (Ciências Sociais aplicadas à Educação) em Educação. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34, 2005

ROCHA, Eloisa Acires C. **A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Tese de Doutorado (Ciências Sociais aplicadas à Educação) em Educação. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

_____. **Princípios pedagógicos para a Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação de Florianólis (Org.) Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal. 1 ed. PMF, SMF, Florianopólis, 2000, v. 1, p. 52-65.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero**. São Paulo, Cadernos de pesquisa, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.

SAYÃO, Deborah Thomé de. **Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância.** (pgs. 67-87) In Dossiê: Educação Infantil e Gênero, da Revista Pro-posições, Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP, v. 14, n. 3 (42), set/dez. 2003.

SÃO JOSÉ. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José:** uma primeira síntese 2000. São José: Secretaria de Educação e Cultura, 2000.

_____. **Caderno Pedagógico.** Rede Municipal de Ensino de São José. Educação Infantil. São José: Prefeitura Municipal d e São José: Secretaria Municipal de Educação/Setor Pedagógico, 2008.

SANTANA, Anamaria. **Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança.** Pro-Posições, vol. 10, n° 1 (28), p. 40-53, março de 1999.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. **O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade.** In Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia G. **Por uma nova cultura da infância:** *Loris Malaguzzi*. Revista Educação Especial, v. X, p. 98-111, 2013.

SILVA, Adriana A. **A Estética da Infância no Cinema:** poéticas e culturas infantis. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.

SOUZA, Gizele. **Educação da infância – estar junto sem ser igual: Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!** Educar, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008.

TELES, Maria Amélia de A. **Breve História do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa.** In: _____. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982

BAIXO DESEMPENHO E ENRIQUECIMENTO DA INTERAÇÃO: PROPOSTAS DE FEUERSTEIN E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Marcelo Concário[*]

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa mais ampla sobre o papel da língua portuguesa na construção do conhecimento escolar, a qual visou à promoção de ganhos no desempenho de alunos de ensino fundamental. Especificamente neste artigo, os três objetivos são: (1) discorrer sobre a obra de Feuerstein, as inter-relações entre língua materna e conteúdos específicos, e o gerenciamento da interação pedagógica; (2) exemplificar situações de enriquecimento da interação em intervenções do pesquisador; e (3) sugerir que atividades de estágio supervisionado possam ajudar alunos com baixo desempenho na escola. Para isso, parte-se do estudo interpretativo de bibliografia especializada, livros didáticos, depoimentos e registros nas intervenções com alunos, e gravações em áudio e vídeo. A análise de modos de interagir e da produção linguística dos alunos - mediante intervenções do pesquisador - revela indícios de tomada de consciência, de mudança de postura em relação aos conteúdos estudados e de reflexão sobre como falar/escrever sobre o que é estudado na escola contribui para um melhor desempenho nas tarefas pedagógicas.

Palavras-chave: Desempenho; Modificabilidade cognitiva; Interação e aprendizagem.

[*] Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências Humanas, FAAC - Unesp Bauru - mconcario@faac.unesp.br

POOR PERFORMANCE AND INTERACTION ENRICHMENT: FEUERSTEIN'S PROPOSALS AND THE MEDIATION OF LEARNING

Abstract
This text is the result of a larger study into the role of the mother tongue in the construction of school knowledge, with a view to promoting gains in the performance of teenagers. The three objectives in this particular paper are: (1) to address Feuerstein's ideas, how the mother tongue interrelates with specific content, and the management of pedagogical interaction; (2) to illustrate enriched interaction during interventions by the researcher; and (3) to point out that supervised internship actions may help underachieving students. This is done in light of an interpretive analysis of the specialized literature, course books, reports and notes concerning interventions with students, and video and audio recordings. The analysis of interactions and student output following the researcher's interventions reveals increased awareness and change regarding school knowledge and how speaking/writing about specific content may enhance their performance in the completion of pedagogical tasks.

Keywords: *Performance, Cognitive modifiability, Interaction and learning.*

1. Introdução

Sem dúvida alguma, a avaliação é um aspecto vital, também, nos processos de intervenção pedagógica. Nos últimos anos, vários instrumentos vêm sendo adotados no Brasil com o intuito de identificar e mensurar indicadores que possam ser objetos de políticas e práticas educacionais, e dos efeitos que elas geram na aprendizagem dos alunos.

Apesar do intenso, rico e - de certa forma - tradicional debate acerca das formas e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e de outros componentes do rendimento escolar, é importante enfatizar que a justificativa para a avaliação é, de fato, o aspecto central a ser valorizado nas reflexões sobre o tema.

Por que e para que avaliar deveriam ser, em todas as etapas do processo de avaliação - sobretudo no seu planejamento - as questões centrais para direcionar as escolhas teórico-metodológicas em sua gestão. Tal planejamento precisa incluir, portanto, um repertório de ações a serem praticadas com base no que for constatado durante o processo de avaliação. Ou seja, conceber políticas, processos e instrumentos de avaliação exige uma reflexão acerca do que poderá e deverá ser feito com base nos dados obtidos.

Este artigo não focaliza as formas de avaliar. Trata-se, na verdade, de um relato de parte de uma pesquisa em sala de aula, cujo foco incidiu em formas de intervir pedagogicamente, centralizando o papel da língua materna na interação com alunos que apresentavam baixo desempenho, com vistas a facilitar a sua construção do conhecimento na escola.

Com isso, espera-se que o presente relato possa inspirar o planejamento de ações visando à garantia dos direitos ao cuidado e à educação de qualidade, principalmente para alunos cujo desempenho esteja aquém das expectativas da escola, dos professores e de seus familiares, independentemente dos aspectos técnicos, implícitos ou explícitos, de como esse desempenho tenha sido avaliado.

Resumidamente, a premissa central neste trabalho é a de que o aluno considerado "fraco" requer trabalho pedagógico intensificado, e que uma forma de intensificar o trabalho pedagógico se dá pelo enriquecimento da interação com esse aluno. Seja na sala de aula ou em outro ambiente - dentro ou fora da escola -, uma interação enriquecida só será possível na medida em que o aluno tiver oportunidade de verbalizar seus saberes, sejam quais forem os seus níveis de correção ou refinamento. Ou seja, é essencial que se possa ouvir o que o aluno tem a "dizer" para, a partir da sua produção oral ou escrita, conceber e adaptar estratégias mais eficazes para mediar a aprendizagem necessária.

2. Sobre a pesquisa original

O estudo qualitativo original (CONCÁRIO, 2009), mais abrangente e que deu origem a este artigo, foi realizado entre 2005 e 2008 com o objetivo de responder duas perguntas:

> (1) O que pode ser inferido sobre as oportunidades de interação e produção linguística de alunos de 6º e 7º anos em relação a conteúdos estudados em aulas de História, Matemática e Ciências com base na observação de aulas, em depoimentos de professores e alunos, e em características dos livros didáticos utilizados? e
>
> (2) Como se configura a produção linguística dos alunos a partir de intervenções de ensino especificamente planejadas para promover a interação e produção acerca de conteúdos escolares de História, Matemática e Ciências, e das características das tarefas que lhes são propostas nessas intervenções?

Utilizando dados provenientes de observações de 82 aulas; depoimentos de 32 alunos, 52 professores e quatro estagiários (alunos de

Letras); análise de cinco livros didáticos e anotações de campo, foi constatado - em relação à primeira pergunta - que os alunos têm poucas oportunidades para falar ou escrever sobre os conteúdos específicos estudados na escola. Nas aulas, predominam o uso da lousa pelo professor e a cópia mecanicista pelos alunos. O ritmo pedagógico não proporciona conversas para revisar o que é estudado ou para explicitar a utilidade do que é abordado nos livros. A maior parte do material analisado não inclui sugestões sobre como organizar trabalhos em grupo ou como planejar, revisar e avaliar produção escrita ou oral que atendam as convenções da linguagem escolar.

Para responder a segunda pergunta, considerando 95 encontros (intervenções do pesquisador) com os 32 alunos participantes, foram analisadas anotações de campo feitas pelo pesquisador; textos dos participantes; entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo; e depoimentos de pais e educadores. Verificou-se que os participantes gradativamente lapidaram habilidades para trabalhar colaborativamente em grupo, direcionados pelos objetivos de aprendizagem e passando a desempenhar papéis mais ativos no esclarecimento e na definição desses objetivos. Ao longo dos três semestres da intervenção, foi observado que os participantes passaram a priorizar, como temas de suas conversas, os conteúdos estudados nos textos e nas atividades. Verificou-se, também, o uso crescente de estratégias pelos alunos para: (1) esclarecer o que era esperado deles; (2) planejar a construção de seus textos; (3) usar a linguagem adequada para comunicação escolar; e (4) avaliar a qualidade do seu trabalho.

A seleção desses alunos participantes ocorreu em duas etapas: (a) considerando as baixas notas em Matemática, Ciências e História, professores de duas escolas municipais de Ribeirão Preto indicaram aproximadamente trinta alunos; e (b) após a autorização dos responsáveis, foram constituídos dois grupos com encontros semanais, em que o pesquisador abordava conteúdos dessas disciplinas utilizando textos e atividades para promover maior interação e produção linguística dos alunos.

Aproximadamente quinze alunos tiveram presença constante nesses encontros.

As condições de trabalho nas escolas, incluindo o tamanho das salas, a heterogeneidade das classes e as eventuais deficiências na formação de professores foram levadas em consideração na análise dos dados.

3. A relevância da obra de Feuerstein

A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa envolve uma concepção sociointeracional da aprendizagem (GREDLER, 2005; VYGOTSKY, 1986; 1998; WERTSCH; STONE, 1985), com destaque para a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA; MASINI, 2006) e a teoria da modificabilidade cognitiva, formulada por Reuven Feuerstein (1979; 1980). A articulação desses fundamentos (CONCÁRIO, 2009, p. 33-56) se dá com a finalidade de enfatizar a importância da mediação, da interação e da língua materna na aprendizagem e, assim, analisar características dos materiais de ensino, ações do professor e negociação dos objetivos de aprendizagem.

Reuven Feuerstein nasceu em 1921 e graduou-se em Psicologia em Genebra, em 1952, na universidade dirigida por Piaget na ocasião. Com a criação de Israel, foi convidado pela agência judaica para desenvolver trabalhos no norte da África, com o principal objetivo de ajudar crianças a resgatar sua dignidade. A noção de resgate permeia os trabalhos de Feuerstein, e o destaque ora dado à sua obra se justifica pela relativa dificuldade de acesso a ela e pelo pequeno número de títulos em língua portuguesa dedicados ao assunto.

A tese de doutorado de Goulart (2000), por exemplo, descreve uma pesquisa sobre o ensino de alunos com necessidades especiais. O livro de Gomes (2002) contempla: (1) as contribuições da Psicologia Cognitiva e das obras de Piaget e Vygotsky para a Educação; e (2) a teoria da modificabilidade cognitiva, e as ferramentas criadas por Feuerstein para avaliar potencial de aprendizagem e demonstrar a implementação do seu

programa de enriquecimento cognitivo. Outros livros em língua portuguesa são os de Depresbiteris, Marcondes e Souza (2004), Garcia e Meier (2007) e Ros (2002). Uma das publicações mais recentes, com participação direta de Feuerstein é *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change* (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK; 2010).

Frequentemente associadas a trabalhos com portadores de deficiências, as propostas de Feuerstein também são usadas no encaminhamento do trabalho educacional de modo geral. Um manual para familiarizar professores com a teoria de Feuerstein, e com técnicas de intervenção, intitula-se *Mediated learning. Teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential* (MENTIS; DUNN-BERNSTEIN; MENTIS, 2008). Segundo as autoras, Feuerstein propõe a existência de duas modalidades de aprendizagem: uma pautada numa abordagem direta, ou acidental; e outra numa abordagem mediada, em que se destaca a importância de um mediador humano entre o aprendiz, os estímulos, o ambiente e as respostas desse aprendiz. Gomes (2002, p. 80) reconhece explicitamente que essa proposta de Feuerstein tem paralelo nas proposições de Vygotsky, e essa relação se fez marcar na pesquisa que originou o presente artigo.

Além da centralidade da mediação, há outros dois aspectos a serem destacados no pensamento de Feuerstein devido à sua forte relação com os objetivos da pesquisa apresentada anteriormente. São eles: (1) a premissa de que o processo de aprendizagem de todo ser humano pode ser modificado por meio da mediação (FEUERSTEIN, 1980, p. 1), e que isso representa, em última instância, promover mudança no indivíduo; e (2) a racionalização dos efeitos da privação cultural no desenvolvimento do indivíduo (FEUERSTEIN, 1980, p. 13).

Para Feuerstein, todo indivíduo pode ser modificado cognitivamente, uma vez que fatores genéticos podem, no máximo, afetar o grau da resposta desses indivíduos às novas situações de aprendizagem que eles vivenciam (1980, p. 8). Ele sugere que as situações de aprendizagem

envolvendo indivíduos com algum tipo de déficit poderão, somente, exigir variações correspondentes na qualidade e na quantidade do investimento necessário para promover desenvolvimento.

Essa concepção de desenvolvimento fundamenta o conceito da modificabilidade cognitiva. Para Feuerstein, a modificabilidade refere-se a aspectos estruturais da cognição e, uma vez que uma estrutura seja modificada, novas modificações serão possíveis a partir do desenvolvimento de uma nova arquitetura mental (FEUERSTEIN, 1980, p. 9). O objetivo da intervenção, portanto, é promover a construção dessa nova arquitetura mental.

No terceiro capítulo de *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Feuerstein (1980, p. 37-70) explica os fatores responsáveis pela falta de experiências mediadas de aprendizagem e, portanto, para a privação cultural. Assim como Vygotsky, Feuerstein destaca o papel da cultura e da mediação no desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo, incluindo o que se chama popularmente de inteligência e os modos de pensar. Para Feuerstein, entre grupos privados de cultura, as crianças vivenciam comportamentos imediatistas - ações voltadas para o presente - que não propiciam acesso às experiências de outros membros da comunidade por meio de representações ligadas à história desse grupo. Essa privação cultural na família - mesmo no caso de comunidades com rica bagagem histórico-cultural -, segundo Feuerstein, pode ser resultado de pobreza, de questões ideológicas, do tipo de relação entre pais e filhos, de patologias que acometem os pais, de autismo ou outros problemas biopsicossociais que comprometam a percepção de estímulos pelas crianças, e por problemas emocionais transitórios.

Extrapolando a questão da privação cultural para outros contextos de convivência social, particularmente para a sala de aula, pode-se considerar que um aluno que apresente baixo desempenho escolar e que, portanto, necessite de maiores investimentos em mediação para que as suas estruturas cognitivas possam ser modificadas poderá ser progressivamente

privado de cultura escolar. Essa hipótese baseia-se nas dificuldades que qualquer professor tem para concentrar esforços de mediação em alunos específicos nas classes numerosas.

No quarto capítulo de *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Feuerstein (1980, p. 71-103) prescreve quatro categorias de funções cognitivas deficitárias, que seriam resultado da falta de experiências mediadas, e que poderiam esclarecer o tipo de privação sofrida pelos indivíduos, além de direcionar as intervenções que visem a compensá-las ou eliminá-las.

As deficiências em relação ao insumo representam problemas na percepção decorrentes de déficit de atenção, falta de foco ou comportamento exploratório impulsivo, sem planejamento. Outros tipos de deficiências dessa natureza são problemas relacionados ao processamento de insumo linguístico, fragilidades de conceitos, problemas de orientação e organização espacial e temporal, e dificuldades para reconhecer propriedades constantes - por exemplo, massa, volume, tamanho e forma de objetos -, dificuldades para identificar e selecionar dados ou para integrar diversas fontes de dados.

Na fase de elaboração, ou de utilização de informações, pode haver dificuldades na definição de passos (subtarefas) ou na seleção de pistas e informações relevantes para o problema a ser resolvido. Pode haver dificuldade para integrar informações e passos, na formulação e no teste de hipóteses.

Limitações relacionadas à produção podem ser exemplificadas por bloqueios e timidez, modos de comunicação que não fazem sentido para outras pessoas, inabilidade de articular conceitos em proposições, falta de necessidade de se comunicar com precisão e pressa ou impulsividade nas verbalizações.

Finalmente, em relação aos fatores emocionais e/ou afetivos, podem ser reconhecidos elementos que, isolada ou coletivamente, afetem

negativamente os indivíduos nas tarefas cognitivas: receio, pouca motivação, rejeição, excesso de confiança etc.

Os tipos de déficit sinalizam, portanto, focos prioritários para a mediação. Para o presente autor, as dificuldades sentidas pelos participantes da pesquisa serviram como guia na escolha de materiais e no modo de utilizá-los. A interação dos alunos - entre si, com os materiais de ensino e com o pesquisador - foi constantemente monitorada para ser enriquecida, visando aumento de oportunidades para aprender e diminuição de incertezas, inseguranças e erros.

Segundo Mentis, Dunn-Bernstein e Mentis (2008), a interação com alunos (ou crianças) pode ser enriquecida pela mediação de professores (ou pais) por meio de intervenções que promovam aprendizagem de intencionalidade e reciprocidade, de sentido, de transcendência, de competência, de autorregulação e controle de comportamento, de compartilhamento, de individualização, de planejamento de metas, de desafios, de automodificação, de otimismo, e de entrosamento.

A mediação da intencionalidade se dá pela organização e interpretação de estímulos com a finalidade de focalizar a atenção do aprendiz. No caso do sentido, a mediação promove a interpretação dos objetivos de uma atividade e motivação. Mediar transcendência significa buscar ultrapassar as necessidades imediatas e diretas do aprendiz, viabilizando a aprendizagem de conceitos, princípios e estratégias generalizáveis que possam ser utilizadas em novas situações: trata-se do aprender para lidar com o futuro. Aumentar autoconfiança no aprendiz tem a ver com a mediação de competências, que muitas vezes tem como foco principal as percepções do aprendiz sobre o seu desempenho (processo) em vez dos resultados da atividade (produto). De modo semelhante, na mediação da autorregulação e do comportamento, o foco do mediador é o comportamento do aprendiz, buscando gerar conscientização das causas e dos efeitos das suas ações.

Em relação ao compartilhamento, a mediação visa à promoção da cooperação tanto em relação a aspectos cognitivos como afetivos nas atividades em grupo e, de modo contrário, a mediação da individualização busca valorizar as características particulares de cada aprendiz. A mediação de planejamento de metas explora aspectos metacognitivos de preparação, execução e avaliação de ações durante a aprendizagem.

No caso dos desafios, mediar consiste em incentivar o aprendiz a lidar com tarefas mais complexas com entusiasmo. A mediação da automodificação explora a reflexão do aprendiz sobre o seu potencial para mudar, destacando o valor do dinamismo desse potencial. Em relação a posturas otimistas, o foco da mediação é promover a percepção de que os problemas podem ser solucionados, em vez de se fomentar sensação de impotência diante de dificuldades. Finalmente, a finalidade de mediar entrosamento é contribuir para a percepção das vantagens de ser parte de um grupo, de uma comunidade e de uma cultura.

Na próxima seção são apresentados dados de pesquisa que exemplificam a necessidade, a ocorrência ou as consequências do enriquecimento da interação, especificamente envolvendo mediação de intencionalidade, sentido, transcendência, autorregulação, planejamento e entrosamento.

4. O enriquecimento da interação

As transcrições a seguir são provenientes de anotações do pesquisador sobre a dificuldade que os alunos participantes tiveram, sobretudo no início das intervenções, para falar sobre o tema dos encontros. Cada excerto é seguido da data em que houve o registro.

> Hoje foi difícil fazer com que eles falassem sobre o tema (o que é certo e errado na língua)... alguns alunos até tentaram responder a pergunta, mas acabaram falando sobre o modo como alguns conhecidos falam... personagens de programas de TV etc... eu deixei eles falarem... depois perguntei por que

> estávamos falando daquilo... Foi divertido... nenhum aluno sabia dizer com certeza... [14ago07]
>
> ... o [nome do aluno] disse que já tinham acabado, e eu perguntei o que eles tinham feito. Ele disse que já tinham respondido quantas medalhas de ouro o Brasil tinha ganhado, e eu falei que não era isso que o exercício pedia. O outro aluno da dupla perguntou o que tinham que fazer então, e eu pedi que lessem o exercício [2set07]

Com o tempo, os alunos pareceram ir se habituando ao ritmo dos encontros e passaram a demonstrar mais planejamento na execução das tarefas. Apesar de poucos alunos tomarem a iniciativa de solicitar esclarecimento prévio sobre as tarefas, mais tarde alguns deles passaram a interromper as atividades dos grupos e tirar suas dúvidas com o pesquisador antes de declarar que haviam concluído as atividades.

O trecho a seguir, uma anotação do pesquisador, indica que a repetição sistemática de procedimentos pode ter sido positiva.

> ... ver como esses meninos incorporam o controle de tempo nas responsabilidades do grupo... pode ser que tenha ficado automático, de tanto repetirmos ... [nomes de alunos] já fazem gracinha sobre o procedimento sem abrir mão dele... [03abril08]

A transcrição a seguir foi feita a partir de uma entrevista gravada em vídeo (A = fala de aluno; PE = fala do pesquisador) e demonstra a dificuldade do aluno para retomar o tema do encontro com o pesquisador. Por outro lado, a sua vontade de participar e a oportunidade de relatar o que havia sido feito favorecem a mediação com vistas à promoção de transcendência. Neste caso específico, notam-se a iniciativa do aluno no sentido de consultar o livro didático e o direcionamento do mediador para destacar a importância do título e de elementos não verbais no texto. Trata-se de explorar estratégias de leitura que podem ser aplicadas genericamente, com diferentes textos e atividades que dependam de sua interpretação.

> [A]... aí a gente falou daquela figura do dinossauro...
> [PE] Conta pra todo mundo como foi isso...
> [A] Tipo... aí tinha uma figura com dinossauro, planta e homem das cavernas... e... posso ver o livro?
> [PE] Claro!
> ...
> [A] Ah... aqui! Tinha um ratinho...

> [PE] Certo, mas por que fomos estudar essa figura? Qual é o título da unidade? (*1)
> [A] O título? ... Aqui! As origens do ser humano,
> [PE] E o que tem nessa figura que nos ajuda a entender a origem do ser humano (*1)... vai falando que eu vou prestar atenção. Se quiser ajuda, pergunta pra alguém.... Dá uma olhada nas perguntas que a gente comentou semana passada.
> [A] Ah... é aquela coisa que o homem das cavernas nasceu perto do Natal... não assim todo Natal... ai, como eu posso explicar? Tipo, os peixes mais antigos viveram há mais de 450 milhões de ano (lendo o livro)... um dia depois apareceram as plantas... como se fosse dia 20 de dezembro...
> [PE] Só um minuto... tá vendo que tem uma caixa onde aparece 450 milhões de anos e um círculo com o dia 19 de dezembro? (*2) Você se lembra disso?
> [A] É pra comparar a vida da Terra com um ano, aí o homem chega no último dia...
> [Verbalizações de AN1/25mar08]

As falas do aluno não configuram um bom produto textual. Entretanto, no processo interativo de produção, sobretudo com os trechos numerados no excerto acima, notam-se ocorrências de mediação visando (*1) ao direcionamento para marcar o tema da conversa e (*2) à indicação de fonte alternativa de informação para dar explicações sobre o tema. O material original, na verdade, tem a finalidade de ilustrar a evolução da vida na Terra com uma escala cronológica em que um ano equivale a 4,6 bilhões de anos. Em diferentes datas são localizados eventos característicos desse processo, por exemplo, dia 19 de janeiro seria o momento em que surgiram os peixes, e em 31 de dezembro apareceu o *Homo sapiens*.

A próxima transcrição exemplifica a dificuldade dos participantes para formular/relacionar conceitos, apesar do uso de palavras-chave, ao falar do tema dos encontros. Mesmo com a intervenção do pesquisador, não houve verbalizações de conceitos ou proposições, relações de causa e efeito, ou exemplificação.

> [A3] Eu lembro da atividade do empuxo, das frações, da Grécia... lá
> [A4] A Grécia antiga
> [A3] Da Grécia antiga... a dos raios, que foi agora, semana passada...
> [A4] Aquele negócio do Arquimedes...
> [A3] É... a do Arquimedes... os princípios de Arquimedes...

[A5] Aí tem peso, massa, volume...
...
[PE] O empuxo... e a gente viu algumas palavras pra relacionar a empuxo...
...
[PE, A3, A4, A5] Peso, massa, volume... densidade.
[PE] E o que era densidade mesmo?
[A5] Era o peso da... Terra
[A4] Era coisa de peso, massa e volume...
[PE] Pra que que a gente precisou dessa ideia da densidade... na experiência?
[A4] Pra gente entender melhor a experiência...
[Verbalizações de A3; A4 e A5/Escola2/13nov07]

A seguir, transcreve-se um trecho de uma entrevista posterior, de que também participou A3/Escola2. Nota-se melhor desempenho desse participante.

[A3] A gente estava falando de escala e o professor trouxe um mapa da França, parece...
...
[A1] Da Alemanha
[A3] É... da Alemanha. Aí a gente pegou a régua, e mediu a escala de uma cidade para a outra...
[A5] Que cidade?
[A3] Ah... não lembro, mas não tem problema... a gente mediu lá...
[A1] Aí a gente viu a distância de uma para a outra e depois a gente foi lá...
[A3] Usou a escala...
[A1] Usou a escala pra fazer uma conta pra ver...
[A3] Quantos quilômetros
[A1] É... pra ver quantos quilômetros ficavam entre aquele lugar e a outra...
...
[PE] Então o nosso objetivo com a atividade era o quê, A3?
[A3] Escala
[PE] E o que é escala?
[A3] A escala é tipo quando você pega... quando você usa o papel... tipo, você pega um centímetro da régua... Nossa tá todo mundo quieto
(Alunos riem)
[A3] Um centímetro da régua equivale a dez quilômetros, a dez metros... essas coisas...
...
[A3] A gente pegou o tanto que deu de uma cidade pra outra, aí somou... e depois fez proporção, e viu quantos quilômetros iam dar os centímetros de uma cidade para a outra
[Verbalizações de A1; A3 e A5/Escola2/05jun08]

Vários fatores podem explicar por que A3/Escola2 produziu turnos mais longos nessa segunda entrevista (seu amadurecimento de modo geral, o interesse pelo tipo de assunto, o modo como o assunto foi trabalhado). Entretanto, esse tipo de alteração na maneira de falar durante, e sobre, as

intervenções foi notado em outros momentos pelo pesquisador. Outros alunos também apresentaram turnos mais longos e bem articulados. Foi constatado, também, uso mais frequente de recursos para negociar sentido.

5. Sugestões para atividades de estágio e considerações finais

Os exemplos anteriores constituem fortes indícios de que o enriquecimento da interação seja necessário e eficaz para provocar mudanças no modo como alunos com baixo desempenho lidam com os conteúdos escolares. O desafio que fica, então, é como praticar esse enriquecimento nas escolas.

Esse desafio é recorrente em vários aspectos da avaliação de desempenho. Além do tradicional debate acerca das formas, dos instrumentos, dos momentos de avaliar a aprendizagem, é sabido que, cumpridas as etapas que permitam constatar fatos sobre o desempenho, uma questão ainda mais relevante é o que fazer com os resultados obtidos. Ou seja, que tipos de intervenção são necessários e possíveis para promover os ganhos desejados.

No campo teórico há propostas bem estabelecidas: muitos professores e profissionais não hesitarão ao falar sobre o que poderia/deveria ser feito se as condições de trabalho fossem mais favoráveis (salas menores, disponibilidade de recursos, valorização do professor etc.). Enquanto essas condições não se concretizam, talvez uma boa estratégia seja recrutar e preparar novos aliados. Progressivamente, então, ações mais ambiciosas poderão ser concretizadas desde que haja planejamento fundamentado em políticas para as escolas, de modo geral, ou de - pelo menos - cada escola, como instituição comprometida com os interesses e as necessidades da comunidade que a constitui.

Nesse sentido, alguns caminhos podem ser propostos: (1) destacar o papel da mediação/interação na formação de professores, principalmente nos cursos em que pouco se enfatizam estudos da linguagem; (2) incentivar

projetos envolvendo estagiários em atividades complementares para os alunos, fora das aulas, para que pequenos grupos possam ser atendidos quanto a necessidades específicas e prioritárias - isso pode, ainda, valorizar e motivar os estagiários, que muitas vezes vão às escolas só para cumprir exigências legais e não têm oportunidade de propor e executar atividades de intervenção com os alunos; (3) viabilizar a formação de classes com menor número de alunos, principalmente no ensino fundamental; (4) explorar recursos tecnológicos para aumentar a interação dos alunos com os conteúdos de disciplinas específicas da escola; (5) recrutar Linguistas Aplicados para a criação e revisão de materiais de ensino, e na formação de professores; (6) promover valorização do diálogo na família, sobre o que se estuda na escola e da importância desse conhecimento; (7) incentivar a participação de profissionais de diferentes áreas em eventos nas escolas, para interagir com os alunos sobre o papel dos conteúdos escolares nas suas atividades de trabalho.

Especialmente em relação ao envolvimento de estagiários na rotina escolar (item 2, acima), vale ressaltar que muitos futuros professores - pelo menos em cursos de Letras em que o pesquisador já atuou como docente - alegam ser subaproveitados nas escolas em que cumprem as exigências do estágio supervisionado. Frequentemente, nas atividades de observação, os estagiários assistem passivamente ao que acontece na sala de aula, buscando não interferir na rotina pedagógica. Por vezes, os estagiários acabam envolvidos em atividades operacionais e administrativas que incluem atendimento de telefonemas, anotação de recados e até "tomar conta" de classes quando há falta de professores.

Com preparação, orientação e supervisão adequadas, os estagiários poderiam atuar em atividades de reforço escolar, com grupos de discussão e estudo, para intensificar a interação com/entre alunos que apresentassem mais dificuldade para cumprir atividades nas aulas regulares. Esse tipo de enriquecimento da interação poderia ser propiciado em grupos menores e horários complementares, com materiais adaptados para atender as

necessidades específicas dos participantes. Naturalmente, esse tipo de experiência demandaria participação mais ativa dos estagiários, gerando oportunidades para planejar e realizar mediação pedagógica que os desafiassem e motivassem.

Ao mesmo tempo, essa participação ativa dos estagiários poderia aliviar demandas nas escolas e contribuir para que os alunos e seus familiares percebessem impactos positivos do cuidado mais personalizado prestado pela instituição de ensino. Trata-se, como já foi explicitado, de uma recomendação embasada na premissa de que a mediação/interação enriquecida seja a ação mais indicada para suprir lacunas no desempenho dos aprendizes. Durante a realização da pesquisa que originou este artigo, vários dados foram obtidos que corroboram essa premissa.

Referências bibliográficas:

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**. A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.

CONCÁRIO, M. **A língua portuguesa e a construção do conhecimento escolar.** 2009. 201 f. Tese (Doutor) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.

DEPRESBITERIS, L.; MARCONDES, O. T.; SOUZA, A. M. M. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment.** An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park, 1980.

____. **The dynamic assessment of retarded performers.** The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Baltimore: University Park, 1979.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Beyond smarter:** mediated learning and the brain's capacity for change. New York: Teachers College, 2010.

GARCIA, S.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. São Paulo: Mind Lab, 2007.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOULART, A. M. P. L. **O professor na mediação cultura: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais.** 2000, 243 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

GREDLER, M. E. **Learning and instruction:** theory into practice. 5. ed. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall, 2005.

MENTIS, M.; DUNN-BERNSTEIN, M.; MENTIS, M. **Mediated learning.** Teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2008.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. ***Aprendizagem significativa.*** A teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein.** O processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Tradução de Monica Stahel. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. **Thought and language.** Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge: MIT, 1986.

WERTSCH, J. V.; STONE, C. A. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) **Culture, communication and cognition.** Vygotskian perspectives. Cambridge: CUP, 1985, p. 162-79.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS

Adriana Alves Fernandes Vicentini
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Professora da Uniesp

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

Este texto tem como objetivo principal abordar o desenvolvimento profissional docente no trabalho com a alfabetização de idosos, tendo a discussão da experiência, em Larrosa e de linguagem, em Bakhtin, como dispositivos disparadores desse processo. Compartilha-se a trajetória de uma professora em uma sala de alfabetização de idosos em uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, desde 2009. A prática educativa vivenciada como docente com o idoso constitui-se como um referencial que se encontra problematizado criticamente, com o intuito de potencializar o percurso de desenvolvimento profissional. Discute-se a relevância de tais conceitos como fundantes para este processo.

Palavras chave: Experiência de Ensino; Linguagem; Alfabetização de Idosos.

THE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN LITERACY WORK WITH THE ELDERLY

*Abstract:*This paper discusses the professional development of teachers with the elderly students, with the discussion of the experience and language as trigger devices. It shares the trajectory of a teacher in a literacy classroom for elderly students in a municipal school at a city in the inner state of São Paulo, for four years. The educational practice experienced as a teacher with the elderly students was established as a reference that is questioned critically, in order to enhance the professional development path. Action and experience act at the same time and appear as a stabilization point, it also represents a mode of opening.

Keywords: *Teaching experience; Language; Elderly Literacy*.

Apresentação

O presente texto tem como objetivo principal abordar o desenvolvimento profissional docente na Educação de Idosos[1]. Para isso, compartilha-se a experiência de uma professora em sala de alfabetização de idosos na rede de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. A professora lecionou nessa sala desde o ano de 2009 até 2013. Seu trabalho foi fonte de produção de dados para duas pesquisas[2], que embasam o presente artigo.

Quanto ao método utilizado para esta escrita, este é entendido como estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) é "o estudo de *um* caso, (...), como o de uma professora competente de uma escola pública" (p. 17). Os dados aqui apresentados foram coletados usando o instrumento de coleta conhecido como Diário de Campo da docente. Alguns trechos foram capturados por serem considerados relevantes para a discussão do tema e por isso foram transcritos para análise. Parte-se, também, da transcrição de trechos de narrativas produzidas pelos alunos da turma em questão.

Dessa forma, para organização dessa escrita, primeiramente discorre-se brevemente sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente e, posteriormente, narra-se seu percurso profissional, analisando-o como possibilidade de compartilhar estabilidades e aberturas na ação educativa com os idosos. Assim, no processo observado, ao mesmo tempo em que a ação e a experiência docente apresentam-se como pontos de estabilização também se constituem como um modo de abertura. Isto é, a prática e a experiência como ponto de apoio para compreender e significar novas situações

1 No contexto deste texto assume-se a Educação de Idosos como uma parte integrante da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

2 Vicentini (2012) e Gazoli (2013).

formativas também se revelam como um lançamento ao desconhecido em um movimento constante de busca por formação e abertura.

Igualmente, parte-se da compreensão de linguagem enquanto acesso ao mundo do educando, fundamental para aproximá-lo do processo de ensino e de aprendizagem. Transgredir a linguagem das consignas de atividades a favor de uma escuta alteritária – que considera o dizer do outro em uma relação dialógica – possibilita apreender os diferentes modos de aprender dos idosos, a partir da investigação dos indícios e interpretações produzidos neste processo. Suas narrativas mostram-se como dispositivos potentes para ressignificação do vivido no contexto da aprendizagem escolar.

Há que se considerar que uma importante dimensão do desenvolvimento profissional docente acontece no trabalho educativo com esses sujeitos, os quais procuram os espaços escolares não somente como lugares de aprendizagem, mas de convivência. Em tais espaços o alfabetizar-se não se constitui como único objetivo, desta forma necessita-se de uma abordagem complexa e diferenciada, bem como de um olhar estratégico relevante para gerar novas e produtivas aprendizagens junto aos estudantes idosos.

Desenvolvimento Profissional Docente

Pensar o conceito de desenvolvimento profissional docente faz-se importante no movimento da ação cotidiana da professora no trabalho de alfabetização com idosos. Assim, o conceito designado para nomear a chamada formação continuada é denominado *desenvolvimento profissional*, o qual para Garcia (1995) é a expressão "que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino"(p. 55). Não se trata, somente, de uma mudança terminológica, mas de entender a formação continuada sob uma outra amplitude. Para Garcia (1995) a ideia de *continuum* deve permear toda

a trajetória da formação docente. Diante desta perspectiva, tanto a formação inicial quanto a formação continuada nos remetem a pensar o processo formativo como desencadeamento do desenvolvimento profissional docente.

Nas palavras do autor,

> A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA,p. 55)

Na literatura, muitos autores têm se voltado a olhar, mais detidamente, o desenvolvimento profissional dos professores, dentre os quais destacam-se: Nóvoa (1995), Garcia (1995), Leite (2000),Giovanni (2003), Imbernón (2004), Vicentini (2012), dentre outros.

Sendo a ideia de *continuum* (GARCIA, 1995) olhada sob o prisma formativo em constante desenvolvimento, a aprendizagem é entendida como veículo permanente e norteador de todo trajeto profissional. Sob esses aspectos, os aprendizados são considerados inacabados e temporários, remetendo-se à compreensão de movimentos que os conhecimentos sofrem no decorrer do tempo. Inacabados porque, continuamente, encontram-se em movimento permanente, e temporários porque são provisórios no sentido de que, a cada nova experiência e aprendizagem, o desenvolvimento do profissional docente reconfigura-se.

Neste sentido saltos qualitativos e quantitativos no percurso profissional docente são compreendidos como essenciais sob tal prisma, sendo este permeado pelas dimensões pessoais e profissionais, conferindo a estas um caráter unitário e indissociável.

Nóvoa (1995), por sua vez, entende que a ideia de desenvolvimento profissional associa-se, ainda, a mais uma dimensão: envolve compreender o professor como protagonista de sua profissão. A partir deste ponto de vista, o docente deve atuar, inclusive, diretamente

na implementação das políticas públicas educacionais que influenciam e direcionam os rumos da educação, para além do espaço escolar restrito, entendendo seu alcance em um âmbito muito mais amplo.

Para Nóvoa (1995),

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (p. 27)

Imbernón (2004), também discute o conceito, explorando algumas dimensões singulares:

> Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (p.44).

O autor pontua, com destaque, o lugar das condições de trabalho dos professores e da concretude da profissão docente que, também, constitui-se como parte do processo de desenvolvimento profissional. Tratam-se de elementos imprescindíveis que constituem, inegavelmente, o trajeto de todos os educadores dentro do conceito aqui abordado.

Os autores aqui discutidos colaboram para o enriquecimento do conceito de desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a compreensão da sua complexidade. Neste sentido, as abordagens por eles tratadas permitem observar que o referido conceito não é simples e que são necessários diversos fundamentos, em diferentes dimensões, para que seu entendimento efetivo aconteça de forma a favorecer a aprendizagem de educadores e educandos.

Pensar sob essa amplitude nos ensina que os conhecimentos que movimentam o refletir sobre o universo pedagógico são extremamente

importantes, porém não são redentores, pois as condições exemplificadas pelos autores nos mostram aspectos que denotam um olhar mais problematizador sobre o desenvolvimento profissional docente.

Esse, ao ser relacionado com o campo de atuação com os idosos, possibilita encontrar desafios singulares que lançam os educadores ao redimensionar da finalidade da ação educativa. Nesse sentido, nas próximas linhas centraliza-se uma discussão sobre o viver/fazer educacional com os idosos.

O trabalho com Alfabetização de Idosos

No ano de 2009, a professora Ana[3] iniciou o trabalho com a Alfabetização de Idosos (ALFI), o qual gerou os dados que constituem a base de análise deste artigo. Tratava-se de uma sala diurna, com funcionamento em um espaço não escolar. A reflexão deste texto parte, inicialmente, de um relatório datado de 19.08.2009, elaborado pela docente, que retrata o perfil da sala de aula, bem como as condições de trabalho, apresentando o contexto em que se situa esta discussão:

> *A classe possui 15 alunos matriculados e frequentes, sendo 14 destes, idosos. O espaço físico é reduzido e pouco iluminado, o que dificulta a visualização das atividades que são escritas na lousa, pois a luz reflete na mesma, que pelo fato de ser branca complica ainda mais. É preciso ressaltar, ainda, que a referida lousa está gasta e tenho dificuldade para apagá-la, visto que há manchas não removíveis.*
>
> *A sala de alfabetização também se localiza entre a sala de espera para atendimento da assistência social e uma sala de reuniões de atendimento ao público, isso significa que, mesmo fechando a porta, há barulho que incomoda o andamento da aula.*

3 Nome fictício.

> *Um outro ponto refere-se a falta de espaço adequado para intervalo, apesar de existir uma sala ao lado, como já foi mencionado a mesma é ocupada para periódicas reuniões.*
>
> *Uma opção para a solução desta problemática seria ocupar uma sala ventilada, espaçosa e clara que há na parte superior do prédio, mas há uma enorme escada desconfortável para alunos idosos, podendo ocasionar acidentes.*

O registro acima descreve vários pontos relacionados à estrutura física de trabalho, pois se tratava de um projeto de parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Promoção Social, o que implicava em as aulas acontecerem em espaços não escolares.

Esse relatório, como outros, também referenciava a primeira experiência da docente em lecionar com/para idosos. Apesar desse desafio, nos primeiros dias desenvolveu um trabalho de conquista daquele grupo, pois identificou estudantes com muitas curiosidades: quem era aquela professora que estava agora lecionando para eles depois de alguns anos "no lugar" da outra docente que eles já conheciam e tinham construído uma relação de afinidade? Mudaria toda a forma de ensino daquele espaço frequentado por eles há anos? Aprenderiam outros/novos conteúdos? Estas eram algumas perguntas apresentadas à professora naquele começo de trabalho, perguntas por ela registradas em um diário de campo.

Diante dessa situação, pode-se afirmar que o primeiro desafio foi desenvolver o que Nóvoa (2009) nomeia como *tacto pedagógico*, que é a capacidade de comunicação, uma certa sensibilidade de compreensão do modo de ser professor junto aos estudantes idosos. Nas palavras do autor é:

> A capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. É também essa serenidade de quem é capaz de se dar o respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

Também Vicentini (2012), ao discutir a natureza relacional deste conceito, afirma:

> Nessa perspectiva, o *tacto pedagógico* é um dispositivo regulador da profissão, pois além de ser um elemento norteador e relacional da ação pedagógica em sala de aula ele também contribui para a minimização da evasão escolar. Desse modo, podemos dizer que ele possui um sentido estratégico quanto à formação docente: pensá-la a favor da aprendizagem discente (p.108).

Considerando as discussões apresentadas, a professora entendeu que era necessário compreender as lógicas pessoais e experienciais daqueles estudantes. Aqueles idosos possuíam uma compreensão social de escola como lugar onde professor ensina, aluno aprende e o conhecimento é transmitido. Devido a isso, solicitavam correções no caderno, atividades que envolviam silabação, contas desconectadas de situações problemas, entre outras práticas tradicionais. No entanto, a docente esperava, inicialmente, desenvolver atividades mais desafiadoras, trabalhar com projetos diversos, alfabetizar com textos, mas aprendeu que era necessário introduzir tais práticas paulatinamente, com o objetivo de viabilizar a permanência do grupo.

Além disso, aparentemente contraditório era o fato de tal aprendizagem não ser a prioridade dos idosos, pois muitos narravam à necessidade de participar de um grupo, de estar e coexistir em espaços de convivência humana.

No final de 2009, por intermédio de uma solicitação da professora, a sala mudou de local, sendo realocada para um espaço de uma igreja do bairro. Na época, a docente já conhecia melhor o grupo, nesse sentido, seu relatório já elucidava mais apontamentos sobre o trabalho pedagógico:

> *A sala de alfabetização de idosos está localizada em uma das salas da Igreja do Belo Ramo e possui 16 alunos. A referida classe possui alunos em diferentes momentos da alfabetização: iniciantes, em processo e mais experientes.*

> *Em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, podemos afirmar que, especialmente os iniciantes, necessitam de bastante atenção por parte da professora, esse fato me faz organizar um planejamento didático estratégico a fim de atender as singularidades desses idosos. Contudo, pode-se, de maneira geral, observar avanços importantes no aprendizado, assim como, em relação à convivência do grupo. Trata-se de pessoas que gostam de conviver, de frequentar a escola, sendo este muito mais que um momento de aprender as letras, mas uma forma de inclusão social, de sentido para a vida.*
>
> *Para 2010, pretendo adotar um livro didático como norteador do trabalho com a intenção de oferecer aos alunos mais um recurso de estudo e aprofundamento das temáticas estudadas.*
>
> *Pretendo, também, trabalhar com um projeto que envolva poesia e música, pois percebi que esses recursos envolvem a dimensão afetiva de modo significativo e, nesse sentido, acredito que a esfera cognitiva será mais bem acessada e poderá ter maior efeito na aprendizagem dos alunos.*
>
> *<u>Estrutura física</u>*
>
> *No segundo semestre o lanche foi oferecido gentilmente pela EMEF F. A. T. L., bem como, materiais escolares para os estudantes e objetos de uso cotidiano como giz, apagador, copos descartáveis etc.*
>
> *É preciso ressaltar que a atual sala possui condições importantes para o desenvolvimento das aulas: é clara, ventilada, espaçosa, sendo a iluminação relativamente adequada para os idosos.*
>
> *A sala fora disponibilizada pela igreja, sem custo algum.*
>
> *<u>Atividades extraclasse</u>*
>
> *Neste ano participamos de bailes temáticos promovidos pelo Centro de Vivência da 3ª idade, assistimos filmes utilizando a sala de projeção do Centro de Vivência, fomos à Holambra, na exposição de Lasar Segall, no shopping Dom Pedro, no Parque Ecológico de Paulínia, no Parque do Jambeiro em Campinas. Realizamos uma exposição de fotos das turmas dos 4 núcleos do ALFI, localizados em quatro bairros da cidade.*

Naquela ocasião, a professora já se questionava sobre a finalidade da Educação de Idosos. Dentre estudos diversos encontrou Finger e Asún (2003), que tratam da importância de o professor olhar criticamente e se perguntar sobre a instrumentalização do ensino na

atual sociedade industrializada. Segundo tais estudiosos, é preciso "desvendar os fundamentos e traduzi-los em práticas correspondentes de educação de adultos". (p.15) Uma saída é pensar tal segmento educacional como uma ferramenta no entendimento do mundo em que se vive, como uma forma de se relacionar consigo, com os outros e com o ambiente de maneira responsável. Assim, é necessário produzir um olhar crítico quanto aos fundamentos que orientam e/ou que estão subjacentes à Educação de Idosos em nossa sociedade.

O conceito de instrumentalização possibilitou maior compreensão no trabalho com os idosos, sendo que, na perspectiva dos alunos, o objetivo da escola para parte do grupo era aprender e para os demais era a construção da convivência com as pessoas da mesma faixa etária.

A partir do estudo dos autores citados e da realidade vivida pela professora com o grupo, ela identificou-se com a maioria dos profissionais que atuam com a Educação de Adultos no Brasil, uma vez que eles deparam-se, geralmente, com a precarização de sua própria formação, pois os cursos de Graduação ainda pouco tratam as especificidades da atuação com adultos e idosos no campo da educação e, quando o fazem, trabalham de modo superficial e efêmero.

Há, de fato, muito o que produzir em termos de investigação, quanto à formação do educador de idosos, bem como, muitas ações a problematizar: desde a formação inicial com a presença de uma disciplina na graduação que trate dessa temática, até nas próprias redes públicas de ensino, que ainda pouco oferecem ou se preocupam com o desenvolvimento profissional docente. Se realmente há preocupação, esta pouco se explicita na prática do cotidiano dos sistemas educacionais. Isso pode ser evidenciado através de ações recorrentes, como a eventual ou a nenhuma existência de encontros de formação sistemáticos, considerando a especificidade do referido segmento educacional (VICENTINI, 2012).

Podemos dizer que o critério da profissionalização do educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que entendemos como compatível com a discussão aqui sustentada sobre a Educação de Idosos –, tem sido colocado como fundamental (CANÁRIO, 2000), uma vez que a ele é designada a tarefa de contribuir com a formação do sujeito que possui experiências e saberes já experimentados ao longo de sua vida. Não se trata de firmar uma dicotomia irrelevante entre professor de crianças e educador de adultos, mas de reconhecer que são campos de investigação com singularidades pertinentes a demandas e reflexões singulares.

Apoiando-se em Canário (2000), defende-se que a profissionalização do educador de EJA permite vislumbrar a perspectiva do desenvolvimento de diversas possibilidades de ações nesse campo, como por exemplo, a intensificação de produção de material de apoio ao profissional, a afirmação/sistematização de um campo da didática que apoie e construa com o educador os saberes pertinentes às necessidades dos alunos, neste caso na Educação de Idosos, em uma relação de diálogo e produção de conhecimento.

É preciso que o repertório prévio do aluno seja valorizado de maneira a entender que a realidade é o ponto de partida: faz-se importante "imitar o mundo", ou seja, aproximar-se dele para nele interferir.

Nesse sentido, dialoga-se novamente com Nóvoa (2009), ao dizer que a formação de professores "deve passar para dentro da profissão" (p.36). Entende-se que se faz necessário firmar o lugar do professor de idosos, ou seja, o que tal docente tem a dizer sobre sua experiência? Quais as práticas que promoveram a aprendizagem dos alunos? Quais dúvidas e dilemas? Quais ideias, propostas e situações experienciais têm para resolução de situações diversas vividas no contexto da docência com idosos?

Se o sentido da profissão professor é construído dentro da própria profissão, no diálogo com diversas situações, contextos e experiências, então entende-se que o conhecimento profissional docente passa por sua voz e pelo dizer de seus saberes, que foram e são produzidos na e dentro da profissão. Ao pensar na Educação de Idosos, esse princípio é fundamental, pois é essencial que o docente produza conhecimentos, a partir de sua prática e estudo, sobre as singularidades da aprendizagem no mundo adulto, possibilitando um desenvolvimento profissional qualificado de forma a atender tais especificidades.

A experiência docente como plataforma de estabilização e abertura

Ao observar a prática da professora Ana, uma estratégia que tem se revelado promissora é a consideração e o desenvolvimento de um trabalho sistemático quanto às histórias de vida dos estudantes idosos. Trata-se de uma porta de entrada para o educador produzir e pensar o seu fazer.

Durante as aulas, os alunos narravam fragmentos de suas histórias de vida e não era incomum repeti-las inúmeras vezes em outros momentos. A repetição acontecia com a mesma riqueza de detalhes, com os mesmos atores e, inclusive, com os pontos de vista dos narradores.

Na sua condição de ouvinte, Ana, inicialmente, alertava os narradores da história já contada. A reação quase sempre era prosseguir o assunto, apenas comentando a história.

Em razão disso, a docente desenvolveu um trabalho de leitura e apreciação de textos literários de diversos autores, que remetiam e promoviam o contar de histórias. No fim do ano de 2009, construíram um livro de memórias da classe. Na ocasião, a docente registrou:

> *Todos os dias estamos lendo trechos de textos que envolvem a temática da memória. Em especial, o texto "Menina do*

> *interior" de Raquel de Queiroz, provocou narrativas sobre a infância de um modo envolvente nos alunos.*
>
> *Foi a partir dessa leitura, em especial, que os alunos encontraram apoio para produzirem seus próprios textos. Penso que o jeito como a autora escreve influenciou significativamente a escrita dos alunos.*
>
> *Fizemos muitas reescritas, organizando as idéias e selecionando o que seria escrito no papel.*
>
> *Optamos por digitar e organizar em forma de um livro da classe.*
>
> *Conversamos como seria essa produção: discutimos o que é um prefácio, índice, enfim, a organização de um livro. Convidamos a professora Ana Aragão para prefaciar, inclusive a escrita do email foi trabalhada em sala de aula de modo coletivo (sua estrutura, linguagem e finalidade) depois resolvemos publicar.*

A produção do livro sobre a autobiografia dos alunos não representou somente uma produção, mas implicou em muitas aprendizagens aos estudantes e à professora. Aprendizados de diferentes naturezas: modos de viver a infância e forma de vida em um dado tempo nesse país, pouco ou nenhum acesso à escola, concepções sobre a mesma.

Há dois textos, em especial, aqui destacados para exemplificar os aprendizados dos estudantes:

> *Eu cuidava de casa e ia levar almoço na roça e depois abanava café, tinha nove anos de idade. De tarde vinha para casa, tomava banho, jantava arroz, feijão, salada e pão caseiro quando minha mãe fazia.*
>
> *Minha mãe dizia que não precisava passar roupa de roça, mas eu sempre fui caprichosa, principalmente com as roupas de meu pai, era mimada por ele, sempre me dizia que eu era muito inteligente.*
>
> *Minha vida era trabalhosa, mas eu gostava. Só que meu pai não me deixava ir para escola porque tinha que ajudar minha mãe. Tirava água do poço e lavava roupa na tábua para depois, passar.*
>
> *Nessa época via as crianças voltando da escola com seus materiais e eu levando almoço pro meu pai e irmão no cafezal e pensava: "poderia ser eu... Mas tô trabalhando igual a uma doida..."*

> *O tempo passou e já adulta, inclusive, operada de hérnia encontrei uma menina pra me ajudar nos afazeres da casa e ela disse que iria fazer a matrícula na escola pra mim, mas meu marido disse que não, pois escola é pra criança, gente adulta, tem mente cansada, bati o pé, fui teimosa e comecei a estudar, agora tenho apoio de todos. (Nair[4], 72 anos)*

> *Quando eu era criança, só carpia roça de café, plantava milho e feijão com máquina. De sábado eu ficava em casa, fazia faxina e passava roupa. Com dez anos,comecei fazer pão, "aqueles pãozão dessa grossura", "aqueles pãozão gostoso". Fazia arroz, feijão, carne de porco e frango. Aprendi a fazer tudo de panela. Eu inventava bolo e depois que casei, aprendi fazer até camisa para o "véio".*
>
> *Minha infância não foi boa porque com oito anos eu pregava aquelas enxadas "desse tamanzinho" para limpar tronco de café. Um dia, uma aranha pegou meu dedo e eu coloquei na boca, e só senti que tudo ficou branco. Pedi ajuda do vizinho que me deu um contra veneno. Quanto sofrimento, eu não tenho saudade daquele tempo! Eu reclamei com minha mãe dizendo que eu não tive infância e ela disse que a dela foi muito pior. (Aparecida, 72 anos)*

As narrativas destacadas foram construídas a partir da oralidade das estudantes. Retratam o desenvolvimento da inteireza de uma vida, associada ao desejo de viver o aprender na escola.

Explicitam, inclusive, cenas da realidade de uma camada social vividas por volta das décadas de 1940 e 1950, anos em que as alunas referenciadas viveram a fase inicial de suas vidas. Revelam, ainda, certo modo de viver, costumes, papéis sociais, além do pouco acesso à escola. Mostram um contexto social em que parte importante da população vivia na Zona Rural. Em Romanelli (2012) encontram-se dados que indicam a distribuição da população no Brasil, que na década de 1940 era de 68% concentrada na Zona Rural e na década de 1950 era de 63,84%. Portanto, a maior parte da população vivia na Zona Rural. Em Romanelli (2012, p. 78) há dados, ainda, que revelam as taxas de analfabetismos em 1940, de 54,11%, e 1950, de 47,64%.

4 Todos os nomes aqui referidos são fictícios.

Considerando os dados acima apresentados, pode-se encontrar o tempo das narrativas contadas pelas estudantes Aparecida e Nair. Certamente, estavam localizadas nas estatísticas pertencentes à Zona Rural de uma sociedade com alto índice de analfabetismo.

Os fragmentos das narrativas contadas pelas referidas estudantes relatam uma experiência que advém da reflexão do próprio viver. Benjamin (1994) discute a experiência como saber compartilhável:

> Qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (p.115)

O referido autor valoriza as narrativas da experiência como fonte de "patrimônio cultural". Já Larrosa (2004) afirma que "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. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (p.115). Nesse sentido, para este último autor a experiência seria algo raro em tempos de tantas informações, em uma velocidade acelerada de produção e consumo, por isso:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 115)

Assim, pode-se entender que a experiência possui uma dimensão qualitativa, ou seja, ela não seria um evento qualquer. Ela possui uma

esfera formativa. Algo que move o sujeito e, por essa razão, constitui a sua singularidade. Apesar de se caracterizar como algo identitário, ela expressa um contexto, sendo potente e possível de ser compartilhada.

Deste modo, ela pode formar um repertório de acontecimentos que podem ser narrados e partilhados, sendo assim, uma forma de produção de experiências outras e de construção de narrativas cada vez mais qualificadas.

Ao acessar as narrativas dos idosos, localiza-se um saber da experiência, uma vez que:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2004, p.1)

Enfatiza-se que a dimensão das histórias de vida ainda merece maior atenção no trabalho com a formação dos educadores de idosos.

Trata-se de uma forma promissora de contribuir no campo da elaboração de uma teoria da formação de adultos, como bem ressaltam Nóvoa e Finger (1988). O uso das histórias de vida favorece a construção de conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito adulto, propiciando a construção e o refinamento de princípios teórico-metodológicos no trabalho educativo com estes sujeitos.

Sabemos que o educador que lida com idoso compreende que o mesmo está imbricado na ação da vida civil: trabalho, atuação em diferentes espaços sociais. Esta condição é rica de experiência como contexto de produção da prática docente. Nesse sentido, é fundamental saber lidar com a imagem que os alunos têm de si: muitos se vêem, inicialmente, como incapazes, inseguros sobre suas próprias possibilidades de aprendizagem.

Na relação vivenciada entre professora e alunos, a experiência que compõe os idosos, extremamente rica e marcada por suas trajetórias de vida e, também, por suas inseguranças, encontra-se com a experiência do professor, imbuído de suas ideias sobre o como ensinar. Este encontro de experiências transforma a forma como ambos, professor e alunos, entendem o fazer docente, em um processo contínuo de negociação do que está posto e do que pode vir a ser.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que a experiência é plataforma, ou seja, ponto de estabilização dos conhecimentos produzidos ao longo da trajetória profissional, ela é também a reconfiguração do ser. Por esta razão, possibilita ao sujeito lançar-se ao que não sabe. Assim, o desenvolvimento profissional docente com idosos se compõe de movimentos de ação, reação e invenção do que se sabe e do que se faz.

A linguagem enquanto acesso ao mundo do educando

Uma outra dimensão importante a ser levada em conta nas ações da professora é a perspectiva de linguagem por ela assumida.

Tomando de empréstimo uma perspectiva de linguagem apresentada por Bakhtin e Voloshinov (2004), pode-se apreender das atividades pedagógicas propostas pela professora Ana a consciência da importância de assumir a linguagem verbal como constituidora da vocação humana de produzir mundos e, ao mesmo tempo, ser produzida por eles, como tão bem lembra Freire (1982) - a vocação para ser mais, sempre a partir do outro e dos outros, que nos constituem e nos povoam, com palavras e sentidos.

Assim, tanto o outro que narra o que sou como o que narro do outro, constituem-se o legado humano de narrativas e linguagens a produzirem o humano possível que pode vir a existir em nós, como um todo, e cada um, em particular.

Bakhtin (2003), com suas palavras, sempre e modestamente constituídas no diálogo com seus inúmeros outros, nomeados ou não, indica que a construção do trabalho da própria linguagem e do que a linguagem pode apresentar, toma o diálogo como o *locus* constitutivo dessa forma de inscrição do humano no mundo dos sentidos e das concretudes, que tanto produz a vida, como também produz o que se diz como vida e a ela dá sentido, porque também sobre esse sentido se diz algo.

A professora Ana, ao favorecer que seus estudantes idosos contassem suas histórias, possibilitou que estas histórias narradas fizessem parte do seu horizonte de possibilidades docente e com isso, ao fazerem parte também da história de vida da docente, constituiu novos horizontes de aprendizagem e ensino junto aos seus estudantes.

Esta escuta alteritária, vislumbrada por Bakhtin (2003) e também por Benjamin (1994), produz uma possibilidade de inscrição alteritária que provoca e promove novas relações, novos horizontes de possibilidades, novas faíscas a vislumbrarem o futuro, novas

compreensões do vivido, novas articulações entre a professora Ana, seus outros, como os estudantes idosos, ela como outro destes estudantes e outro dela mesma, em seu processo de desenvolvimento profissional.

A linguagem, compreendida enquanto um texto polifônico e dialógico, é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso. Sua originalidade consiste no fato de colocar o contexto de enunciação no interior do enunciado. (AMORIM, 2004)

A pesquisa narrativa deve garantir isto: que o contexto esteja presente; que as muitas vozes que compõem uma pesquisa estejam asseguradas; enfim, essa polifonia que permite que os sujeitos sejam constituídos por outros e por suas vivências e que constituam-se com os seus outros.

Pode-se fundamentar muito da pesquisa narrativa com Bakhtin (2003), uma vez que essa carrega vários sujeitos. É um texto polifônico a medida em que para escrever, volta-se ao vivido de uma outra maneira, porque já se é outro e, assim, dedica-se um olhar exotópico para aquilo que foi vivido; e, ainda, ao escrevê-las, dá-se acabamentos provisórios a si mesmo e a diferentes situações.

Esse algo, pronunciado ou mudo, exprime o principal critério de acabamento na medida em que ele permite uma resposta. O acabamento é o que torna possível a resposta do outro ao enunciado. Ou ainda, a reposta do outro indica o acabamento de um enunciado (AMORIM, 2004)

Bakhtin (2003) explica que:

> A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes/exotópicos a ela mesma. (p.11)

Dessa maneira, ao possibilitar que os estudantes idosos narrassem suas experiências, a professora Ana colocou-se neste outro lugar, olhando para o vivido com certo distanciamento, tendo acesso à consciência dos estudantes quando do ocorrido e, mais, dando-a um certo acabamento, ao estar num lugar exotópico determinado, enxergando novas razões e construindo movimentos de abertura e estabilidade na relação pedagógica estabelecida.

Ao adentrar a linguagem dos estudantes idosos e acessar os mundos por eles construídos via linguagem manifestada em suas histórias de vida, a professora não só conseguiu construir sentidos outros possíveis para sua ação docente, como também gerou a possibilidade de uma interação que constituiu-se de aprendizagem e ensino para todos os participantes da relação pedagógica: professora e estudantes.

Considerações Finais

Na escrita desse texto, procurou-se analisar o conceito de experiência e de linguagem na educação de idosos. Para tanto, narrou-se a trajetória de uma professora com o objetivo de explicitar uma discussão sobre tais conceitos nas práticas pedagógicas e, ao fazê-lo, evidenciou-se: a necessidade de determinadas condições de trabalho; o encontro da experiência docente e discente; a escuta alteritária e a questão da linguagem no desenvolvimento profissional docente.

No que se refere às condições de trabalho, faz-se importante enfatizar que elas interferiam de forma significativa na maneira como a professora pensava, planejava e atuava pedagogicamente. Através dos relatos registrados nos relatórios da professora, verificou-se que quando as condições de trabalho tornaram-se mais adequadas, foi possível para a profissional dar maior atenção a outros aspectos fundamentais, uma vez que os problemas estruturais deixavam de ser uma preocupação

constante. Faz-se importante ressaltar que estas condições não são determinantes, mas dificultam ou facilitam, de forma marcante, o pensar e fazer docente.

Quanto ao conceito de experiência abordado, destaca-se que há uma experiência do aluno, bem como existe a do professor, contudo é em um processo relacional que ambas encontram-se, então emerge a experiência que constitui o desenvolvimento profissional docente. Ou seja, ela surge, também, a partir de uma relação entre professores e alunos.

Destaca-se, ainda, que no caso dos alunos idosos, o processo de compartilhar experiências é fundamental para o envolvimento dos sujeitos com seu próprio processo de aprendizagem, visto que a linguagem por eles manifestada possibilita que o professor ou professora possam adentrar no mundo da vida por eles construído e com isso produzir uma escuta alteritária com o intuito de apreender seus diferentes modos e sentidos linguajeiros.

Sinaliza-se que é essencial considerar a relevância de um olhar estratégico para o desenvolvimento profissional docente no sentido de potencializá-lo em seu aspecto coletivo no interior do espaço educativo, seja ele a unidade escolar ou não. É necessário construir um projeto de trabalho para que questões vivenciadas em sala de aula sejam objeto de discussão e produção de conhecimentos.

Afirma-se, contudo, que ao dizer, nesse texto, que o desenvolvimento profissional do educador acontece fundamentalmente no interior do espaço educativo, não se deixa de reconhecer as potencialidades de outros tempos e espaços. Entretanto, faz-se importante reconhecer o valor deste conceito que se dá sob as dimensões pessoais, profissionais e, inclusive, organizacionais.

Certamente, os conceitos de experiência e linguagem permitem perceber a transformação dos alunos através das suas narrativas e histórias de vida. Ao articular as experiências que, insistentemente,

emergem na relação de ensino e aprendizagem a uma compreensão de linguagem enquanto acesso ao mundo, foi possível evidenciar necessidades essenciais ao desenvolvimento profissional docente na Educação de Idosos.

O trabalho docente constitui-se como mote do desenvolvimento profissional, ou seja, a própria natureza do fazer pedagógico com idosos é que movimenta tal processo. Contudo, não se trata de algo dado: destaca-se a importância de assumir a necessidade do emergir das experiências dos idosos e docentes. O desenvolvimento profissional é potencializado quando o encontro de experiências acontece. Porém, tal encontro requer tempo, reflexão, disposição, interesse, implicação: elementos contrários em uma sociedade de consumo, pautada nas prerrogativas do capital. Tornar estas condições possíveis e favoráveis é responsabilidade, também, das políticas públicas educacionais: condições de trabalho, de produção de conhecimento, de formação.

Portanto, a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos idosos na perspectiva aqui apresentada, gera, necessariamente, um outro compromisso docente e, consequentemente, convoca novos modos de desenvolvimento pessoal e profissional na Educação de Idosos.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu Outro. Bakhtin nas Ciências Humanas.* 1. ed. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. e VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política:*ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANÁRIO, R. *Educação de Adultos:*um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista do Programa de estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação.* Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Educ, n 06, p. 10-27, 1996.

FINGER, M. e ASÚN, J. M. A *Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.*11. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1982.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 51-76.

GAZOLI, D. G. D.*Afetividade e Condições de Ensino na Educação de Jovens e Adultos.* Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2013.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada.In: CHAVES, S.M., TIBALLI, E.A. (Orgs) *Concepções e práticas em formação de professores:*diferentes olhares. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional:*Formar-se para a mudança e aincerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs) *Escola Viva:* elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-151.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais.In: AZZI, R. G., BATISTA, S. S., SADALLA, A.M. F. A. (Orgs.) *Formação de Professores:*Discutindo oEnsino dePsicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000. 180 p

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A.. *Professor:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, L. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Portugal: Porto Editora, 1997. p. 91-107.

PEREIRA, E. M.A., LEITE, S. A. S. Formação continuada de professores: os desafios para as redes municipais de ensino. In: *Centros de Formação continuada de professores em municípios.*Atas. Anais do seminário. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 01-05.

ROMANELLI, O. O.*História da Educação no Brasil.*37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A.; FINGER, M.*O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A.. *Professor:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 15-34.

VICENTINI, A. A. F.*Narrativas Autobiográficas de professores-formadores na Educação de Jovens e Adultos:*lugares reinventados em comunhão. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. 2012.

PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EJA: UM ESTUDO SOBRE SUAS PRÁTICAS NÃO LETIVAS

Andréa Thees
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho representa um recorte de uma pesquisa de Mestrado que consistiu em investigar como são desenvolvidas as práticas profissionais de professores de matemática que lecionam na EJA. Neste artigo apresento as práticas não letivas: de formação e na instituição. Por meio de um estudo de caso do cotidiano de três professores de matemática que lecionam para pessoas jovens e adultas, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos investigativos foram as observações de campo, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. O estudo indicou que existe uma deficiência na formação inicial e continuada do professor de matemática para lecionar na EJA. Na instituição escolar, a falta de colaboração caracteriza uma postura profissional marcada pelo individualismo. Nas práticas não letivas na instituição sobressai uma atitude desinteressada, com professores que desconhecem as leis e regulamentações referentes à modalidade em que lecionam, cumprindo apenas as regras e exigências do sistema educacional.

Palavras-chave: educação matemática; práticas não letivas; educação de jovens e adultos

MATHEMATICS TEACHERS OF ADULT EDUCATION: STUDY ABOUT THEIR NON-PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract
This work is an excerpt from a Masters research that investigated how the professional practices of mathematics teachers in Adult Education (AE) are developed. In this article I will present the non-pedagogical practices: about formation and at the school institution. By a case study of the daily routines of three mathematics teachers of AE, a qualitative research was developed, employing these investigation tools: field observation, semi-structured interviews and questionnaires. This study indicated a shortcoming during the graduation and in the continuous development of the mathematics teachers in the AE. In the school institution, the lack of collaboration characterizes an individualistic work. In the field of non-pedagogical practices, teachers displayed a non-committed attitude, unaware of laws and regulation regarding AE, simply following rules and demands from the educational system.

Keywords: Mathematics Education; adult education; professional practice

Introdução

O debate sobre as práticas de professores de matemática da EJA vem ocupando cada vez mais lugar de destaque, tendo em vista a quantidade de publicações, grupos de pesquisas e de trabalho, congressos e seminários sobre a temática. De fato, as práticas letivas influenciam diretamente na relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professores e alunos. Entretanto, a docência não se resume apenas às situações que decorrem da sala de aula ou do trabalho realizado com e para os alunos. O professor também desempenha outros papéis que estão inteiramente relacionados às suas práticas profissionais.

Apesar de influenciarem diretamente as práticas letivas, as práticas não letivas parecem ser preteridas nas pesquisas e investigações sobre práticas profissionais. A carência de estudos, constatada a partir de uma rápida consulta às principais publicações de educação e educação matemática, juntamente com a relevância da temática para a área, motivaram alguns questionamentos: quais práticas profissionais são consideradas não letivas e por quê? Como os professores de Matemática da EJA estão desenvolvendo suas práticas não letivas? De que maneira as práticas não letivas influenciam as práticas letivas?

Considerando o ineditismo de alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre as práticas profissionais de professores de matemática da EJA, optei por recortar este trabalho, limitando-o às práticas não letivas. Desta forma, apresentarei os resultados obtidos com o objetivo de analisar como são constituídas as práticas não letivas de professores de matemática de jovens e adultos.

Iniciarei conceituando o termo *práticas profissionais de professores* e seus desdobramentos, segundo o referencial de Ponte e Serrazina (2004), Ponte (2011) e Ponte, Quaresma e Branco (2008), apresentando uma síntese do que dizem as pesquisas sobre práticas não letivas de professores de matemática da EJA. Em seguida,

descreverei brevemente os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Depois, prosseguirei o artigo trazendo os resultados obtidos, dentro do recorte proposto. Ao finalizar, buscarei evidenciar a influência das práticas não letivas no compromisso ético e político em relação à EJA, bem como a intenção de contribuir no processo de mudança qualitativa.

Equacionando a investigação

Como em Ponte e Serrazina (2004), Ponte (2011) e Ponte, Quaresma e Branco (2008) entendo que a expressão *práticas profissionais de professores* refere-se às ações realizadas pelos professores nos momentos em que atuam em função da profissão de professor e não somente quando estão lecionando. As distinções sugeridas pelos autores auxiliam também na categorização das práticas letivas e não letivas. Enquanto as primeiras dizem respeito mais diretamente à relação de ensino aprendizagem, estando os alunos envolvidos diretamente ou indiretamente, as outras se relacionam a diferentes ações dos professores.

Por exemplo, integram o grupo de práticas não letivas, as práticas de formação inicial, continuada, autoformação e a colaboração em projetos e grupos, ou seja, o modo como professor atua em relação ao seu desenvolvimento profissional. As práticas não letivas na instituição referem-se à participação do professor em reuniões, ao conhecimento da legislação e regulamentos, à relação com o órgão oficial ou com o empregador e responsabilidades afins, aos movimentos associativose à participação em pesquisas. Todas estas práticas fazem parte da profissão docente e não existem isoladamente das práticas letivas (PONTE e SERRAZINA, 2004).

O esquema a seguir foi elaborado com o objetivo de apresentar a conceituação de Ponte e Serrazina (2004) e Ponte (2011) para práticas profissionais e procura ilustrar as distinções entre as práticas letivas das práticas não letivas dos professores.



Figura 1 – Esquema das práticas profissionais letivas e não letivas

As pesquisas sobre educação de jovens e adultos vêm se desenvolvendo com bastante amplitude, buscando abarcar diferentes temáticas. No entanto, como neste trabalho o foco é investigar o desenvolvimento das práticas não letivas dos professores de matemática, convergi esta revisão de literatura aos estudos destes campos, priorizando as práticas de formação e colaboração.

Para um verdadeiro movimento em prol da sua formação, os professores necessitam ter "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado" (FREIRE, 1996, p. 57). Em outras palavras, a contínua ação de busca é consequência da certeza de inconclusão. Seria uma contradição se, sabendo-se inacabado, o ser humano não participasse de tal movimento. Entendida como uma prática profissional de caráter ininterrupto, a formação inicial, continuada e autoformação do professor, fundamenta-se na ideia freiriana de que é aprendendo que percebemos ser possível ensinar.

Algumas pesquisas sobre formação docente (BRUNELLI e DARSIE, 2011; GILS, 2010; COROA, 2006; LOPES, 2009) indicaram que, mesmo com a crescente visibilidade em termos de EJA, ainda existe uma deficiência na formação inicial e continuada de professores de matemática no que se refere a uma formação específica para atuarem na EJA. Nesse sentido, Fantinato et al. (2011, p. 7) acreditam que a formação dos professores de matemática da EJA,

deveria se aproximar de alguns autores das ciências sociais como uma forma de humanizar o ensino de matemática, em conexão com as propostas da etnomatemática.

Já os processos de formação continuada são vistos por Brunelli e Darsie (2011) como uma alternativa para sanar possíveis falhas ocorridas durante a licenciatura em matemática. Gils (2010) considera pertinente a formação docente continuada nas perspectivas da educação popular e da etnomatemática visando diminuir o descompasso entre a formação inicial e a atuação docente em turmas de jovens e adultos. Esta falta de engajamento na atuação profissional decorrente da deficiência na formação inicial, induz os professores de matemática da EJA a desenvolver seu trabalho quase que totalmente sozinhos, com muito pouca ou nenhuma orientação dos órgãos competentes, ou de cursos de formação continuada. Nesta direção aponta também o trabalho de Coroa (2006):

> A formação inicial deficiente do professor leva também a um problema sério dentro das escolas que é a falta de um Projeto Político Pedagógico. Como não temos uma formação inicial adequada e preocupada com o trabalho que o professor vai exercer em sala de aula, não percebemos a preocupação dos professores com o envolvimento em projetos dentro das escolas. Isso tem levado os professores a trabalharem de forma isolada, o que consideramos prejudicial aos alunos e ao desenvolvimento profissional dos próprios professores. Consideramos que o governo precisa tomar mais decisões institucionais (...). (COROA, 2006, p. 97)

Outro resultado semelhante apareceu na pesquisa de Lopes (2009). Segundo o autor, a formação continuada dos decentes da EJA, quando há, não atende às suas necessidades e expectativas, levando os professores a construir seus saberes de modo solitário. De modo intencional, toda iniciativa de formação continuada precisaria desenvolver estratégias que favoreçam a colaboração como uma prática construída pelos integrantes de um grupo. A pesquisa de Fiorentini (2011) levantou indícios de que o trabalho colaborativo seja fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que visto como um espaço de construção de saberes.

Independentemente da distinção proposta por Ponte (2011), as práticas de formação inicial, continuada, de autoformação e de colaboração de professores de matemática se entrelaçam nas ações cotidianas escolares, sofrem interferências umas das outras e passam, assim, a influenciar diretamente a atuação do professor no contexto escolar. Frente ao quadro inquietante em termos de educação no Brasil, os resultados destas investigações criam possibilidades de compreensão, análise e discussão das práticas não letivas de professores em contextos educacionais, em especial, naqueles voltados à educação matemática de jovens e adultos.

No que se refere à metodologia da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, conforme propõem Lüdke e André (1986) e escolhi o estudo de caso, segundo a definição de Bogdan e Biklen (1994). Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma instituição escolar da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, com turmas de educação de jovens e adultos. Garantidas as autorizações oficiais, iniciaram-se as observações das aulas dos três professores de matemática lotados nesta instituição, os quais concordaram em participar, e durante quatro meses diariamente, estive em campo observando suas práticas docentes das dezenove horas às vinte e duas horas.

Alguns assuntos observados durante as aulas foram categorizados e aprofundados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Além dessas duas formas de coleta de dados, verifiquei a necessidade de aprofundar alguns tópicos através da aplicação de um questionário que foi respondido pelos três sujeitos da pesquisa. Sendo assim, as questões norteadoras desta investigação sobre práticas não letivas dos professores de matemática da EJA foram sendo respondidas ao longo do processo de análise dos dados, coletados por meio desses diferentes instrumentos.

Práticas não letivas dos professores Eva, Mara e Jair[1]

[1] Nomes fictícios.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores Eva, Mara e Jair, então com 49 anos, 56 anos e 57 anos. Os professores lecionavam Matemática na educação de jovens e adultos, nas turmas de terceiro e quarto ciclo, equivalentes ao Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Os sujeitos, que solicitaram não serem identificados, haviam se graduado em Matemática com licenciatura plena e, na época da pesquisa, em 2011, informaram lecionar há doze anos, vinte e um anos e cinco anos, respectivamente.

As práticas não letivas dos professores de matemática, segundo Ponte e Serrazina (2004, p. 2) se relacionam de forma menos direta com o ensino aprendizagem dos alunos. Os autores sugerem organizá-las em práticas de formação e práticas na instituição, e afirmam que ambas não existem isoladamente das outras práticas letivas. Em uma interpretação pessoal, conceituei como práticas não letivas as ações relacionadas com assuntos de fora da sala de aula realizadas pelo professor tendo em vista atingir certos objetivos, sem ter a intenção de lecionar algo diretamente aos educandos.

Práticas de formação

Em relação às práticas de formação, os professores Mara e Jair confirmaram, durante as entrevistas e ao responderem os questionários, que *não receberam formação específica para lecionar na EJA*. A professora Eva alegou que "os cursos de formação continuada que participei são muito distantes da realidade da EJA". Como foi identificado durante as entrevistas, após a formação inicial, os três professores pesquisados cursaram pós-graduação em áreas diferentes da EJA. Consequentemente*, a lacuna deixada pela ausência de formação como educadores de jovens e adultos pode levar à inadequação de algumas de suas práticas docentes*. Para Fonseca (2005, p. 55), "existem três dimensões, absolutamente solidárias, que devem fazer parte da formação do educador matemático de jovens e adultos". São elas:

> – Sua intimidade com a matemática, não apenas no que se refere à ampliar ou transformar conhecimentos matemáticos e significados construídos pelo educador, mas para possibilitar uma visão mais flexível que o habilite a reconhecer, respeitar e trabalhar as contribuições e demandas dos seus alunos;
> – Sua sensibilidade para as preocupações, as necessidades, o ritmo, os anseios da vida adulta, desenvolvendo no educador a disposição de abrir-se à experiência do outro, acolhendo-o, e de refletir sobre a sua prática pedagógica exercitando-se na compreensão do ponto de vista que esse aluno pode construir;
> – Sua consciência política, o papel ético e político da ação educativa desenvolvida pelo educador, capacitando-o a compreender a EJA como um direito do cidadão, uma necessidade da sociedade e uma possibilidade de realização da pessoa como sujeito do conhecimento. (FONSECA, 2005, p. 55-64)

A carência na formação docente levou a professora Mara a acreditar que não existem implicações concretas acarretadas pela falta de preparo para lecionar da EJA. Mara considerou conseguir adequar sua prática docente ao aluno da EJA, pois procurou sempre "explicar tudo muito bem detalhado, com palavras de fácil compreensão ao vocabulário deles, facilitando a aprendizagem". Jair concordou que não foi preparado para ensinar, mas que apenas "aprendeu e se aperfeiçoou na matéria" e colocou em uso "o processo da compreensão e da paciência". O professor justificou sua estratégia da "compreensão, já que alguns demoram muito para reagir ao ensinamento e da paciência para procurar ajudá-los o máximo possível inclusive repetindo diversas vezes o conteúdo dado".

Eva tem consciência da dificuldade em "adequar o currículo mínimo ao nível variado das turmas". No seu entendimento, sua inexperiência inicial e a falta de orientação a fizeram perceber que a melhor alternativa para adequar sua prática docente ao aluno da EJA seria "criar vínculos e caminhar junto com meus alunos".

Uma formação inicial deficiente aliada à ausência de uma formação continuada ou incompatível com as demandas da EJA coloca os professores em uma situação de despreparo para lecionar nessa modalidade. Percebi em suas falas *a crença de que a formação profissional ocorre no dia-a-dia, na prática*, quando na verdade estes

professores passam ano após ano reproduzindo, com seus educandos jovens e adultos, suas ineficientes e inadequadas práticas letivas.

Respaldados pela lei, caberia aos professores da EJA procurar participar de cursos de formação continuada visando aperfeiçoar suas práticas letivas, buscando uma formação "que os habilite a participar da educação matemática de seus alunos e de suas alunas, pessoas jovens e adultas, com a honestidade, o compromisso e o entusiasmo que essa tarefa exige" (FONSECA, 2005, p. 55). A autora ainda recomenda que

> a formação dos educadores de jovens e adultos deverá contribuir para uma compreensão amadurecida da mudança de perspectiva que representa passar da preocupação com *o que é que dá prá ensina de Matemática numa escola para jovens e adultos* para a busca da *inserção do ensino da Matemática na Educação Fundamental de pessoas jovens e adultas*[2]. (FONSECA, 2005, p. 71).

O problema começa imediatamente a seguir, pois com uma jornada de trabalho tripla, tendo que lecionar nos turno da manhã, tarde e noite para garantir uma remuneração razoável, os professores não têm disponibilidade de tempo para participar dos cursos de formação continuada. Mesmo quando conseguem adaptar o próprio horário de trabalho para conseguir frequentar um desses cursos oferecidos pela secretaria de educação, podem faltar vagas e a inscrição do professor ser recusada.

Esta questão foi revelada pela professora Eva durante uma das nossas conversas informais, entre uma aula e outra, enquanto caminhávamos pelo corredor do colégio. Com a conversa fluindo meio sem rumo, perguntei sobre o curso oferecido pela SEEDUC para professores de matemática da EJA, no qual ela havia se inscrito semanas antes. Quando me falou sobre o curso, Eva comentou que a ementa proposta no programa continha temas interessantes e ela estava empolgada para começar logo. Ironizando a situação, mas aparentando estar realmente decepcionada, Eva contou que "o curso começou sim, eu é que não fui aceita". Para ela, o pior nem era não ter "conseguido uma vaga". O motivo daquela decepção era ela estar se

[2] Grifos da autora.

sentindo ignorada pela "organização do curso que nem ao menos enviou um comunicado explicando porque recusaram a minha inscrição ou informando a data do próximo curso". "Acho isso uma tremenda falta de consideração", concluiu.

Constatei, através deste relato, que os professores acabavam construindo seus saberes individualmente devido à escassez de oferta de vagas em cursos de formação continuada para os docentes da EJA, conforme afirma Lopes (2009). Este tratamento dispensado à iniciativa de uma professora da rede pública de ensino atenta às necessidades de investir na sua formação continuada, reforça ainda mais a concepção de docência como um percurso solitário.

Além das demandas explicitadas aqui, a formação de educadores de jovens e adultos implica em revisitar diversas questões importantes, dentre elas a noção do tratamento legal destinado a esta modalidade. A falta de conhecimento da legislação em vigor pode acarretar alguns equívocos que certamente obstruirão um entendimento da EJA na íntegra. Para exemplificar, lembrei-me de um trecho durante a entrevista da professora Eva, no qual ela afirmou não ter percebido nenhuma mudança concreta a partir da vigência do Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) e da implementação das suas resoluções:

> Pesquisadora: – Mas já era EJA ou ainda era considerado supletivo?
> Professora Eva: – Não sei qual é a diferença. Qual é a diferença do EJA para o supletivo?
> Pesquisadora: – A EJA tem uma legislação própria e é reconhecida como uma modalidade de ensino, exatamente para acabar com essa noção de suplência...
> Professora Eva: – Mas é a mesma estrutura. Eu trabalho aqui há 12 anos. Há 12 anos é a mesma estrutura. No começo nem tinha (ensino) médio, era só o supletivo...

O Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), que se ocupa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assegura que "*desaparece* a noção de *Ensino Supletivo* existente na Lei nº 5.692/71" [3]. Arroyo (2007, p. 27) confirma essa visão e denuncia que "sem alargar essa estreita visão do direito à

[3] Grifos do autor.

educação não sairemos do mesmo lugar: a EJA continuará um tempo de suplência. Ultimamente os termos suplência, supletivo, vão sendo abandonados, porém a lógica continua a mesma".

A ausência de conhecimento por parte dos professores pesquisados em relação aos documentos oficiais, não se restringia ao Parecer 11/2000. Um dos temas abordados durante as entrevistas realizadas com os professores deste estudo de caso foi a questão do currículo de matemática sugerido oficialmente para a EJA. Eva, Mara e Jair desconheciam a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos[4] (BRASIL, 2002a, 2002b). Eva lembrou que, no início de 2011, ouviu falar numa tentativa de estruturação curricular para a EJA, mas que não havia se concretizado.

> Na EJA eles estão estruturando, mas... Foi até complicado fazer um planejamento pra esse ano. Falaram que iam impor (o currículo mínimo) na EJA, mas não... Ficou a coisa meio mal-ajambrada, né? Eu até pesquisei no site da Secretaria de Educação o que eles sugeriam, mas achei nada pra EJA...

Por esta razão, os professores elaboravam o planejamento de matemática para a EJA priorizando os conteúdos que eles mesmos consideram "absolutamente indispensáveis e básicos para o período seguinte". As propostas curriculares nacionais foram elaboradas, segundo Ventura (2008, p. 125), como *sugestão*[5] para os sistemas de ensino. Contudo, apesar de serem mecanismos criados com funções meramente regulatórias, deveriam ser conhecidas para então serem ou não criticadas.

Esta proposta curricular está inserida numa política educacional que considera as especificidades de alunos jovens e adultos, assim como as características desta modalidade de ensino, onde se destacam alguns princípios:

[4]Esta proposta curricular foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos - COEJA, para atender à demanda de dirigentes e professores de diversas regiões de nosso país e está organizada em três volumes. O volume 1 apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. A SECAD sugere a leitura do documento introdutório desta coleção, para compreender melhor os documentos dos volumes 2 e 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 27 jan 2012.

[5]Grifo da autora.

> • a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
> • o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
> • a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
> • a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
> • o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
> • a certeza de que todos são capazes de aprender. (BRASIL, 2002a, p. 7)

O problema está em garantir que estes princípios sejam efetivados na prática, o que só irá se concretizar quando houver uma conscientização sobre a importância de se conhecer os documentos oficiais que regulamentam a educação de jovens e adultos.

Sendo assim, parece fundamental que os professores da EJA estejam atentos à sua autoformação, no que se refere ao entendimento das leis que definem e conceituam a modalidade na qual lecionam, e à sua formação continuada, no que se refere a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Práticas na instituição

As práticas de colaboração dos professores têm sido apontadas como um dos aspectos mais importantes de uma nova cultura dos professores (PONTE e SERAZINA, 2004). Embora mereçam destaque nas análises sobre as práticas não letivas na instituição, no estudo realizado, detectei que os professores participantes *não trabalhavam de forma colaborativa*. Todavia, acredito na colaboração como uma estratégia de trabalho bastante adequada para lidar com as

diversas questões surgidas no cotidiano dos ambientes escolares e na vida dos sujeitos que deles participam.

Apesar de um ambiente amigável e do clima de coleguismo entre professores, funcionários e direção, notei a ausência de colaboração na preparação e na realização de projetos educativos e na reflexão sobre as práticas letivas. Provavelmente, todos se beneficiariam trabalhando em conjunto. Mas, como nem todos pensam assim, os encontros informais acabam sendo mais frequentes do que os trabalhos formais e organizados em grupo. Assim, pareceu prevalecer entre os professores pesquisados uma prática não colaborativa e uma cultura profissional "marcada pelo individualismo" (PONTE e MENEZES, 2009, p. 3).

Como as práticas não letivas na instituição não se resumem às práticas de colaboração tentei observar também de que modo os professores participam de reuniões e conselhos de classe, sua maneira de agir perante os procedimentos oficiais reguladores da atividade pedagógica e suas responsabilidades em relação às questões oficiais. Essas práticas dizem respeito também aos movimentos associativos e a disponibilidade para participar de pesquisas.

Durante o período correspondente à realização da pesquisa de campo, foram agendados dois conselhos de classe. O conselho de classe é uma boa oportunidade para os professores conhecerem melhor os alunos e as atitudes destes em relação às outras matérias e aos outros professores. Considerando isso, os professores pesquisados informaram que participavam, sempre que possível, dos conselhos de classe. Nessas ocasiões, *realizavam um levantamento do caminho percorrido pelo aluno e procuravam saber quais seriam as expectativas futuras destes educandos*. Pude verificar o resultado desta prática não letiva nas entrevistas realizadas com os professores Eva, Mara e Jair. Os três professores afirmaram conhecer bem "seus" alunos buscando ajudá-los enquanto estudantes daquela instituição. Sobre isto, a direção da escola confirmou que "os professores daqui têm um cuidado, uma atenção, um carinho especial com os alunos que

é difícil de ver por aí", reconhecendo a importância desta postura nos professores de matemática.

Os professores deste estudo de caso eram, simultaneamente, matemáticos, educadores e funcionários públicos. Como funcionários públicos, estavam obrigados a cumprir os procedimentos e as determinações impostas pelo órgão regulador da sua atividade profissional corretamente. Porém, nem sempre esta fiscalização era feita de forma adequada, acarretando certo descontentamento nos professores em relação aos supervisores escolares. Para Eva, essas intromissões costumam ser improdutivas.

Presenciei uma destas visitas de fiscalização escolar exatamente no dia em que estava entrevistando a professora Eva. Vimos que o encarregado pela supervisão estava conferindo uns documentos na secretaria. Eva apontou para ele e comentou:

> Professora Eva: – Vira e mexe tem gente aqui, que é supervisor não sei do quê, não sei do quê lá... Toda hora troca, a cada 6 meses ou um ano, troca. Tem várias pessoas, esse aí não é o único que vem. Então essas pessoas se acham no direito de palpitar... e pronto!
> Pesquisadora: –São fiscais da secretaria?
> Professora Eva: – É... e ele recebe ordens também. Até que esse agora é tranquilo. Mas tivemos um extremamente arrogante, que chegou a agredir verbalmente a gente. Ele marcou uma reunião de forma muito agressiva. Falou que, encurtando, quem não obedecesse, quem não seguisse ao pé da letra tudo o que ele estava falando, de repente podia cair numa escola lá na Vila do João, lá na Avenida Brasil... Que nós não éramos professores daqui, e sim do estado. Então, a gente podia ser remanejado. Começou a ameaçar e ameaçar! De uma forma muito estúpida, muito estúpida! Cada vez que este senhor vinha, eu fazia questão de sair do ambiente onde ele estava. Eu não frequentava as reuniões dele. (...) Ele foi transferido, sumiu.
> Pesquisadora: –Ele era contratado para quê?
> Professora Eva: – Ele vinha fiscalizar a escola, fazer relatórios dizendo que os alunos não estavam devidamente uniformizados, sei lá, de um monte de coisas, regras que não cabiam a ele.

Em outros momentos, os professores eram convocados a preencher formulários enviados pela SEEDUC sobre os mais diversos assuntos. Desta forma, se questionam sobre a utilidade desses controles burocráticos que não resultavam em ações na prática,

conforme bem situou Mara dizendo que "é totalmente inútil e ninguém fica sabendo o que eles fazem com tanto papel". Lembro que, quando entreguei o questionário final desta pesquisa para o professor Jair responder, ele aproveitou para compará-lo aos questionários da secretaria. Até porque, conforme sinalizou, ele "não se incomodaria de preencher se depois houvesse um retorno sobre essas ações do governo". Contudo, em relação a colaborar com a pesquisa em questão, o professor Jair comentou:

> Vou responder com todo o prazer. Eu acredito na pesquisa. Sei que na área da educação as mudanças são lentas, demoram a ser implementadas. Os professores precisam, precisam não, têm obrigação de denunciar o que veem de errado. Com a ajuda de vocês, das pesquisas de vocês, a situação pode ir melhorando pra todos os lados. Quem sabe?

Esta disponibilidade para participar da pesquisa esteve presente também na postura colaborativa das professoras Eva e Mara. No cotidiano desta investigação, as práticas não letivas na instituição foram sutilmente surgindo e sendo indiretamente percebidas até se constituírem em objetos passíveis de análise.

Numa determinada ocasião, os alunos e docentes foram convidados a assistir uma peça de teatro e, como também havia sido convidada, aproveitei para observar e compreender melhor esta prática profissional no cotidiano daqueles sujeitos. Não houve nenhum tipo de prática letiva antes, durante e depois do passeio cultural, que envolvesse os sujeitos observados. Sendo assim, considerei a ida ao teatro como uma prática não letiva, já que a atividade não foi planejada pelos professores envolvidos, nem teve a intenção de concretizar a relação ensino aprendizagem com e para o aluno da EJA. Entretanto, durante o passeio cultural, acredito que cada um aproveitou a situação de uma forma diferente, ora ensinando, ora aprendendo alguma coisa naquele dia.

Afirmar simplesmente que a ida ao teatro era uma prática não letiva me pareceu, de certa forma, imprudente. Para redimir esta dúvida, recorri às considerações de Carbonell (2010, p. 40) que acredita nas saídas com alunos como excelentes meios para intensificar suas relações com os colegas e, sobretudo, "apropriar-se

dos bens culturais da cidade onde residem, convertendo-se em um conduto para a inclusão cultural dessas pessoas". Ainda segundo a autora:

> Levar os alunos jovens e adultos a museus, galerias, centros de cultura, teatros, feiras, praças e eventos culturais é essencial para a apreciação da arte na sua forma genuína, viva, original, além de ser um excelente meio para estimular a frequentação autônoma e o retorno a esses locais. Percorrer as salas de um museu, ouvir um concerto, assistir a um espetáculo de teatro, sentar-se em um banco de praça para conversar sobre a escultura que nunca recebera a devida atenção são atividades que abrem caminhos para a fruição e o prazer que o contato com a arte pode proporcionar. (CARBONELL, 2010, p. 40)

Os alunos da EJA dificilmente visitam esses locais a não ser através de uma mediação da escola. Enquanto justificou a importância destes eventos como possibilidades de transcender as quatro paredes da sala de aula, a autora sinalizou que estas saídas estão imbuídas de valores não somente culturais, mas também sociais e de lazer. Para Bourdieu,

> A função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática cultural duradoura e intensa. A instituição deveria, pelo menos em parte, compensar a desvantagem daqueles sujeitos que não encontram, em seu meio familiar, incitação às práticas sociais que cultivem a apreciação da arte. (BOURDIEU apud CARBONELL, 2010, p. 44)

Lembrando que uma prática não letiva ocorre quando não se tem a intenção de ensinar algo diretamente ao aluno, considerei a ida ao teatro como uma prática não letiva de autoformação cultural. Prática esta que deveria ser mais frequente, visto que abarca tanto os professores quanto os alunos. No entanto, os saberes adquiridos através desta prática só farão sentido aos alunos quando estiverem em consonância com o projeto político pedagógico da escola. Para Carbonell (2010, p. 45) isto significa uma prática "com objetivos mais amplos que capacitam o adulto a dominar novas tecnologias, a trabalhar em equipe, a expressar-se com segurança na língua materna, a desenvolver seu espírito crítico e sua consciência cidadã".

Encerrando a análise das práticas de formação e das práticas na instituição, parece fundamental que os professores da EJA, além de estarem atentos à sua autoformação e à sua formação continuada, possam se mobilizar no sentido de colaborar entre si e com grupos de pesquisa, participar de sindicatos, conhecer as leis que regem a docência na rede pública e frequentar reuniões e conselhos de classe. Estas práticas não letivas estarão influenciando diretamente suas práticas letivas e esta atitude parece ser fundamental para que o exercício das práticas profissionais destes professores de matemática da EJA esteja coerente com a proposta de ensino democrático, laico e de qualidade que a sociedade tanto espera.

Conclusões provisórias: porque não precisamos do fim para chegar

Sobre as práticas não letivas, as primeiras conclusões provisórias deste recorte de pesquisa dizem respeito às concepções da EJA reveladas pelos professores participantes. Eva, Mara e Jair têm opiniões parecidas quanto *à finalidade da EJA como uma oportunidade*. Suas concepções em relação às funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, mesmo que intuitivas, poderiam ser mais bem compartilhadas caso eles assumissem uma postura colaborativa em suas práticas profissionais.

Durante o caminho percorrido ficou evidente que, apesar de não possuir uma ligação direta com o processo de ensino aprendizagem, as práticas não letivas influenciam o modo como os professores constroem e desenvolvem suas práticas profissionais. Principalmente, aquelas relacionadas à sua formação continuada. Ao supor que aprendem a lecionar na EJA com as situações típicas do dia-a-dia, os professores estão na verdade *validando um percurso profissional solitário*, normalmente marcado por situações repetitivas. Por isso, *a falta de formação do professor para lecionar na EJA*, pode ser um dos principais motivos para o fracasso na constituição de uma equipe comprometida com o destino de todos os seus alunos.

Existem alternativas capazes de abranger boa parte da problemática da educação de pessoas jovens e adultas e uma delas é o investimento político e financeiro do governo, tanto no estabelecimento de prioridades educacionais legítimas como em forma de recursos concretos. Para oferecer ensino de qualidade a todos os educandos jovens e adultos, a formação inicial ou continuada do professor, necessita ser reconsiderada em caráter de urgência.

Com relação às práticas na instituição, percebi que os professores Eva, Mara e Jair *desconhecem as leis e regulamentos.* Os sistemas de controle e fiscalização da instituição são vistos pelos professores como ações inúteis e burocráticas. Por isso, não tinham credibilidade dos professores, que *apenas cumprem as exigências do sistema* sem esperar um retorno do governo sobre essas ações. Por outro lado, a postura colaborativa em relação a esta investigação permaneceu durante todo o período em que estive realizando a pesquisa de campo.

Por outro lado, não presenciei os professores participando de associações ou envolvidos com sindicatos de classe, muito menos preocupados em conhecer as políticas públicas relacionadas à profissão docente. Os conselhos de classe eram as únicas reuniões agendadas as quais os professores compareciam, mais por obrigação do que com intenção de analisar a relação ensino aprendizagem desenvolvida no período, como parte da prática docente. Assim como não havia reunião para elaborar o planejamento anual, também não havia reunião para ajustar o projeto político pedagógico, que não sofria alterações há anos.

Neste cenário, acredito que os questionamentos que nortearam esta pesquisa, foram sendo respondidos durante a análise dos dados obtidos no campo e da interpretação das observações realizadas. No geral, o estudo de caso realizado buscou entender os "comos" e os "porquês" inerentes às práticas não letivas dos professores de matemática sujeitos da pesquisa. Neste sentido, o caminho traçado, o percurso estabelecido, o trajeto instituído, continuarão provisórios,

pois “um estudo de caso nunca está completo, sendo sempre possível acrescentar-lhe mais qualquer coisa” (PONTE, 2006, p. 7).

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In:SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. 296 p. cap. 1, p. 19-50.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p. (Coleção Ciências da Educação)

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte.** São Paulo: Edusp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. ***Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos*.** Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. SECAD/COEJA***. Proposta curricular para o segundo segmento da educação de jovens e adultos.*** Brasília: MEC, 2002a. 146 p. v. 1.

_____. Ministério da Educação. SECAD/COEJA. **Proposta curricular para o segundo segmento da educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2002b. 66 p. v. 3

BRUNELLI, O. A.; DARSIE, M. M. P. Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos. In**: Conferência Interamericana de Educação Matemática.** 13., 2011, Recife. *Anais*... Recife: UFPE, 2011. 1 CD-ROM.

CARBONELL, S. ***Educação estética para jovens e adultos*: a beleza no ensinar e no aprender.** São Paulo: Cortez. 2010. 128 p. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 10)

COROA, R. P. **Saberes construídos pelos professores de Matemática em sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos.** Belém, 2006.107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

FANTINATO, M. C. C. B; et al. O Programa Etnomatemática como Humanizador do Ensino de Matemática In: **Conferência Interamericana de Educação Matemática.** 13., 2011, Recife. *Anais*... Recife: UFPE, 2011. 1 CD-ROM.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos:** especificidades, desafios e contribuições. 2 ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FIORENTINI, D. Formação de professores a partir da vivência e da análise de práticas exploratório-investigativas e problematizadoras de ensinar e aprender Matemática. In: **Conferência Interamericana de Educação Matemática.** 13., 2011, Recife. *Anais*... Recife: UFPE, 2011. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 148 p.

GILS, A. L. **Contribuições da etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação de professores.** Niterói, 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOPES, L. R. P. **Formação do professor de Matemática "para" e "na" EJA - Educação de Jovens e Adultos.** Uberaba, 2009. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

PONTE, J. P. Estudos de caso em Educação Matemática. *Bolema*, n. 25. 2006.p.105-132. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/>. Acesso em: 16 fev 2012.

_____.Prácticas profesionales de los profesores de matemática. In: **Conferência no CINVESTAV** Departamento de Matemática Educativa, 2011. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

_____; MENEZES L. Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática,** n. 1(1). 2009.

_____; QUARESMA, M.; BRANCO, N. **Práticas profissionais dos professores de Matemática. Revista Avances en Investigación en Educación Matemática.** 2008.

_____; SERRAZINA, M. L. Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante* – **Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa: Associação de Professores de Matemática, n. 13(2), p. 51-74, 2004.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói, 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

INCLUSÃO: O MOVIMENTO DA MUDANÇA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA

Francisca Geny Lustosa

Universidade Federal do Ceará

Resumo

O presente texto objetiva relatar aspectos envolvidos em um modelo de formação de professores, pautado na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas de favorecimento a inclusão de alunos com deficiência. O quadro teórico-conceitual contemplou as discussões sobre inclusão, formação e profissionalização docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação do tipo colaborativa, entre a pesquisadora e nove professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, no período de agosto de 2006 a fevereiro de 2008. Os resultados evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio às professoras, nas ações de atenção as crianças e às suas especificidades, se reverteram em melhor acolhimento e atendimento a todos os alunos. Assim, situamos que a experiência dessa pesquisa (re)afirma que o paradigma da educação inclusiva é possível de se realizar.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; prática pedagógica; pesquisa-ação colaborativa

INCLUSION: THE MOVEMENTS OF A CHANGE AND THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICES IN THE CONTEXT OF A ACTION-RESEARCH

Abstract

This research has the purpose of investigating the aspects involved in the acquiring and
development of pedagogical practices, favoring a inclusion. The concept-theoretical contemplated the discussions about inclusion and A Pedagogical Practice teachers formation and profisionalization. The methodology used was a action-research of the colaborative type, between the researcher and eight teachers from an elementary school public in Fortaleza, in the period between August 2006 and February 2008. The results have hightlighted that investiments in the reorganization of the schooling space, in the pedagogical support , in the attention actions – the children and their specificities, have turned into better caring and serving to all students. Thus, we point out that cooperation between pairs have proved important at the work targetting students with impairement or with visible learning difficulties, by being a way to support the needs of such students. We state that the experience of this research (re)assures that the paradygm of inclusive education is possible to achieve.

Keywords – Inclusive education; pedagogical practice; collaborative action-research.

Introdução

O presente texto traz considerações de um estudo ocorrido por meio de pesquisa-ação colaborativa, na qual se objetivou fundamentalmente a instauração de um processo participativo, que envolveu a construção de situações educativas, nos contextos da escola e da universidade. O estudo intencionou produzir transformações no fazer pedagógico dos profissionais de uma instituição de ensino, pela via da formação continuada de professores.

Relatamos nesse texto a experiência de pesquisa com foco na formação de professores, na área da Educação Inclusiva, guiada pela meta-comum de transformação das práticas pedagógicas para o atendimento à diversidade de todos os alunos, notadamente, daqueles com deficiência, com base em uma ação colaborativa, sediada na metodologia da pesquisa-ação. Assim, a marca de todas as ações realizadas, com caráter formativo, ocorreu na relação mediada e mediadora estabelecida entre a pesquisadora-formadora do meio acadêmico e os pesquisadores-professores da escola.

Na referida experiência realizamos um acompanhamento socioconstrutivista de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas, que se efetivaram de maneira direta junto aos educadores, construídas e avaliadas em seus impactos produzidos e nas aprendizagens sistematizadas[1].

Os fundamentos da metodologia formativa desse estudo vêm imbricados da possibilidade político-ideológica de interferência para a transformação da instituição escola. Aqui, reforçamos nossa credibilidade em que a melhoria nos fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores contribui para uma consequente transformação das ações educativas, voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, na qualificação dos educadores para o favorecimento do paradigma da educação inclusiva.

[1] Aprendizagens acomodadas, assimiladas e/ou em consolidação, bem como aquelas resistidas, negadas e/ou sequer abaladas em suas bases conceituais.

Em se tratando do desafio atual da escola para a inclusão de alunos com deficiência, a pesquisa-ação colaborativa, encerra a possibilidade de investigar sobre essa realidade, produzindo formas de intervenção necessárias a sua efetivação, desenvolvendo ações articuladas à formação dos professores para atender a configuração da gestão da sala de aula - responsabilidade do professor.

Assim, se faz extremamente relevante socializar conhecimentos sobre as circunstâncias necessárias para receber e trabalhar pedagogicamente com o aluno com deficiência na escola comum, na própria realização desse fazer, procedendo associadamente à reflexão *sobre* e *na* ação. (LUSTOSA, 2002; 2009; FIGUEIREDO, 1999, 2007; MANTOAN, 2002).

A importância maior desse estudo, por certo, é a possibilidade de explicitar e compreender o movimento de mudança *da* e *na* prática pedagógica, mobilizados por uma metodologia de formação de professores *in loco*, por meio da imersão na experiência "viva" dos sujeitos envolvidos[2].

É a tessitura de uma experiência construída coletivamente, que apresentamos no decurso dessa escrita.

2 A Pesquisa-Ação como Fundamentação Teórico-Metodológica para Formação de Professores

Considerando a complexidade do estudo, pelo seu caráter e natureza, dados o tempo prolongado de imersão no campo, opção metodológica e bases conceituais, faz-se oportuno uma exposição, ainda que breve, das bases teórico-metodológicas que inspiraram o estudo.

Cumpre esclarecer que a pertinência da realização de iniciativas formativas com base na pesquisa-ação decorre, em grande

[2] Para conhecimento mais aprofundado da experiência, aqui brevemente relatada, convidamos a leitura de nossa tese intitulada "Inclusão, o olhar que ensina: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa", orientada pela professora Rita Vieira de Figueiredo (UFC).<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/1/2009_Tese_FGLUSTOSA.pdf>.

parte, da problemática do campo empírico do objeto e da intencionalidade dos envolvidos na situação. Notadamente, no campo da pesquisa educacional, a pesquisa-ação se destaca por agregar conhecimentos sobre o fenômeno investigado, ao tempo em que mobiliza os sujeitos histórico-sociais para a transformação de suas ações e para a instrumentalização dessa tarefa, via reflexão sobre si e a realidade em que estão inseridos, numa relação recíproca.

Trazendo para o âmbito da formação de professores algumas questões aparecem como inquietações legítimas: como essa abordagem, própria a investigação científica, se configura no campo da formação de professores? Quais os procedimentos mais adequados? Como garantir o rigor metodológico necessário à investigação científica e as aprendizagens próprias à formação de professores? Como proceder ao controle e validação dos dados produzidos na ação colaborativa implementada?

A literatura (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; 2005; BARBIER, 2007) aborda a pesquisa-ação colaborativa como um tipo de investigação que aufere um espaço cada vez maior na área educacional, em virtude do potencial de resposta às demandas atuais, ou seja, pelas possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas hoje na educação, capaz de contemplar a inerente complexidade e o dinamismo do cotidiano escolar. Outro aspecto que lhe confere peculiaridade é o caráter interventivo que tem essa abordagem e o objetivo explícito que carrega de projetar mudanças na realidade investigada.

Thiollent (1998) discute o conceito de pesquisa-ação e propõe fundamentos para a caracterização e uso desse tipo de investigação em educação, especificamente apropriada a estudos em que os "pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas". (THIOLLENT, 1998, p.15).

A pesquisa-ação é, portanto, um tipo de metodologia que tem relação estreita com os problemas apresentados pelo campo, para os quais se exige uma ação com fins a uma resolução do problema. Tal característica requer um esforço maior de investimento do pesquisador na sistematização e no acompanhamento rigoroso dos instrumentos teórico-metodológicos e dos dados produzidos.

Nesse ponto, é importante enfatizar que a colaboração entre os pares resulta prioritariamente na identificação do problema e na ajuda de sua problematização, possibilitando, como consequência, a ampliação da consciência profissional (THIOLLENT, 1994), por meio da identificação, reflexão e tomada de decisão, numa atitude coletiva e de participação: em síntese, nessa abordagem, ocorre a co-participação em todas as etapas e procedimentos adotados. A mútua implicação envolve todos em um papel ativo desde a elucidação dos problemas encontrados, a idealização, realização, acompanhamento e até a avaliação das ações por eles desenvolvidas (THIOLLENT, 1998).

Essa perspectiva de pesquisa aplicada à educação se propõe a indagar sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula e se constitui também como recurso privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, por conta da atitude reflexiva sobre suas concepções e ações.

Conforme assinalado por Anadon (2005) a pesquisa-ação se destaca por se alicerçar em três eixos fundamentais: **o eixo da pesquisa**, concernentes ao conjunto dos processos de rigor metodológicos capazes de guiar e clarificar a ação; **eixo da ação**, promovido no conjunto de iniciativas implementadas em uma situação real com o objetivo de produzir as mudanças necessárias; **eixo da formação**, estabelecido no conjunto de aprendizagens efetuadas pelos colaboradores em seu contexto, como resultados do processo da pesquisa-formação. Com esteio nesses pressupostos, o modelo adotado neste estudo traz como questão particular o envolvimento dos

sujeitos em construção de práticas, na tessitura estabelecida entre os atores[3].

Com base em tais pressupostos teóricos asseveramos que a formação docente se instaura de forma mais significativa quando ocorre em contextos de parcerias colaborativas, na co-participação dos sujeitos envolvidos em um trabalho.

Neste sentido, compartilhar saberes e práticas já acumuladas para a (re)construção de outros diferenciados, é profícuo quando se faz em uma articulação entre as experiências de docência e de pesquisa.

2.1 O Desenho Metodológico e a Constituição do Acompanhamento das Professoras

Nessa "experimentação em situação real" (PIMENTA, 2000), que intencionava produzir transformações na escola e na prática pedagógica de seus professores, o papel dos docentes precisava ser fortalecido e ressignificado: essa constituiu marca prioritária da pesquisa. Assim procedendo, temos a implicação e responsabilização dos sujeitos com o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para os problemas identificados, ao mesmo tempo em que investigam os resultados produzidos.

Esclarecemos, portanto, o caminho trilhado na implementação do processo formativo em tela, inspirados nos ciclos investigatórios pelos quais normalmente passam estudos dessa natureza: em um

[3] Cabe considerar que na pesquisa-ação colaborativa os papéis tradicionais de pesquisador e sujeitos pesquisados se distanciam da noção de os primeiros serem tomados como detentores do conhecimento científico e os segundos, por seu turno, minorados a objetos de análises. Nesse caso, ambos se assumem reciprocamente colaboradores, minimizando a dicotomia teoria e prática, reduzindo a distância entre ideia e execução. Dessa forma, o saber e o poder estão nas mãos de ambos, pesquisador-formador do meio acadêmico e pesquisadores-professores do meio escolar. Assinalamos, ainda, contribuições fundamentais da pesquisa-ação colaborativa, com destaque: a participação de todos os envolvidos em todas as fases da investigação, desde a elaboração, execução e avaliação do processo; articulação entre os problemas práticos da escola em contexto real e o campo teórico; evoca-se um processo de respeito e crescimento mútuo entre os participantes; mobilização de um processo de reflexão e ação sobre os desafios educacionais (institucionais, dos educadores e educandos); desenvolvimento institucional e dos professores envolvidos; desenvolvimento pessoal e profissional, individual e grupal; aprendizagem sediada na identificação e busca de soluções para seus problemas reais, por meio da reflexão sobre seus saberes, êxitos e dificuldades teórico-práticas.

primeiro momento, a definição do problema; num segundo, a busca de solução; em terceiro, a aplicação de situações interventivas; e quarto, a avaliação dos resultados da aplicação. (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; BARBIER, 2007)

Nessa perspectiva, a incursão no campo que aqui relatamos, se deu no acompanhamento de uma escola pública de Fortaleza (CE), ao longo de dois anos e meio, no período de agosto de 2006 a janeiro de 2008. Para tanto, cumprimos duas grandes ações interdependentes: **diagnóstico** inicial da realidade da escola *lócus* e **acompanhamento socioconstrutivista**[4] de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas, junto a nove professoras.

Nesse ponto, cabe destacar que, no início da pesquisa, mobilizamos o trabalho de diagnóstico, sediado em uma reflexão conjunta com a equipe da escola, a fim de caracterizar as práticas já realizadas, e, por conseguinte, identificar os pontos necessários de transformação com base na "voz dos sujeitos". Para a composição desse diagnóstico, realizamos duas grandes ações:

- encontros coletivos mensais[5], abordando, inicialmente, temáticas ligadas às preocupações pedagógicas docentes e principais dificuldades assinaladas pelo grupo, bem como suas percepções sobre a educação geral oferecida, e em particular sobre inclusão de alunos com deficiências; e,

[4]O modelo de acompanhamento socioconstrutivista foi formulado pelos integrantes do grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD), coordenado pela professora phd. Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, com a contribuição da assessoria do professor phd. Jean-Robert Poulin, da Université du Québec à Chicoutimi, financiado com o apoio do CNPq na concessão de uma bolsa de pesquisador visitante. A presença do referido professor foi um marco importante no direcionamento metodológico implementado ao projeto. Sua experiência com pesquisa colaborativa no meio escolar e seus conhecimentos sobre a avaliação da mudança nesse contexto desempenharam um papel central na análise de todo percurso trilhado. Para a definição deste "modelo" de acompanhamento, os trabalhos de Doyle (1986) e Poulin (2006) se constituíram como fundamentos conceituais primordiais para guiar a atuação e as estratégias da pesquisadora-formadora.

[5]A metodologia utilizada para as reuniões de diagnóstico foi a de construção coletiva, sendo sistematizados e frequentemente utilizados os trabalhos e discussões em pequenos grupos, em que as professoras apontavam as dificuldades e potencialidades do trabalho da escola. O material das discussões em subgrupos era socializado e refletido em plenária com o grupo maior. Esses momentos ocorriam, em geral, nos sábados letivos da escola.

- observações das práticas pedagógicas, com vistas ao conhecimento das ações desenvolvidas nas aulas pelas professoras e conhecimentos pedagógicos envolvidos[6].

Cabe ressaltar que, no momento do diagnóstico, foi notória a dificuldade das professoras de tomarem suas práticas pedagógicas como ponto de reflexão, de forma que não identificaram, inicialmente, problemas nem na própria prática e, muito menos, nas atitudes e procedimentos por elas adotados. Parecia que as professoras não se enxergavam como foco de análise no diagnóstico. As referências feitas às dificuldades na dimensão da prática estavam situadas em fatores externos a elas, não diretamente ligados à ação educativa que exerciam[7].

Na etapa de acompanhamento das professoras e de suas práticas em sala de aula, parte central do estudo, com foco na formação, organizamos a seguinte formatação: constituímos subgrupos formados de trios de professoras e a pesquisadora, os quais entravam em sala para observação da prática das colegas, uma a cada semana, em rodízio. Seguidamente, a cada observação, reuníamo-nos para proceder à análise e reflexão das práticas observadas[8]. Como os grupos eram formados de trios de professoras, utilizávamos três semanas para essa atividade. Assim, restava a última semana de cada

[6] Ao longo do acompanhamento utilizamos os instrumentos de investigação e de avaliação das práticas pedagógicas "Escala de Competências de Base da Docência" e "Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento as Diferenças em Sala de Aula" (GAD; Figueiredo; Poulin, 2009), que também serviam de parâmetros para o desenvolvimento e organização da gestão da sala de aula, em um rol de indicadores e de estratégias didático-pedagógicas.

[7] Os principais problemas elencados nas reuniões se encontraram nos seguintes eixos: **gestão da escola -** ausência de definição dos conteúdos, falta de tempo e de infraestrutura para preparação de tarefas diversificadas, falta de recursos didático-pedagógicos, de acompanhamento pedagógico, elevado número de alunos por sala, falta de comunicação dentro da escola; **gestão da sala de aula -** baixo nível de aprendizagem e dúvidas e problemas quanto à promoção dos alunos; **questões familiares -** falta ou pouco acompanhamento familiar e baixa frequência dos alunos às aulas.

[8] Nas reuniões de análise, posterior as observações das práticas em sala de aula, eram também definidos pontos de estudos e aprofundamentos teóricos, identificados como fragilidades e lacunas que impediam aquelas práticas realizadas de se fazerem mais pertinentes e favorecedoras à construção de uma escola inclusiva. Para todas as ações realizadas junto as professoras, contamos com uma equipe de estagiárias, nossas alunas do curso de Pedagogia, matriculadas nos componentes curriculares de Didática Geral e Estágio Supervisionado e/ou Educação Especial e Educação Inclusiva, que substituíam as professoras na saída de suas salas de aula. A pesquisadora assumia também a responsabilidade de formação, planejamento para atuação pedagógica dessas estagiárias, em consonância com o trabalho investido pela pesquisa.

mês, em que não ocorria observação de aula. Essa última semana do mês se destina a reunião, denominada "sessão ampliada".

É oportuno registrar, que a metodologia do acompanhamento não foi aceita de imediato pelas docentes, o ponto principal de reserva foi o aspecto de ter as colegas observando suas aulas, analisando-as e, por vezes, filmadas e fotografadas. Esse fato causou nas professoras uma desorganização emocional de grande ordem naquele momento. Apesar disso, aceitaram, mesmo com as reservas expressas por algumas, o que demandou investimento de conquista e de estreitamento de laços com as professoras, principalmente negociações para não desistirem de pronto. Nesse aspecto, em particular, percebemos que as professoras mais resistentes à metodologia do acompanhamento, em virtude da observação das colegas e da pesquisadora-formadora sobre suas aulas, curiosamente, foram aquelas que menos mudanças e inserção de inovações procederam às suas práticas pedagógicas, ao longo de todo percurso.

Na discussão a seguir, relatamos um pouco do que ensinamos e aprendemos no decurso dessa experimentação formativa, alicerçada na pesquisa-ação colaborativa e no desenvolvimento do acompanhamento socioconstrutivista.

3 A vivência da pesquisa no cotidiano da escola e na constituição das práticas pedagógicas inclusivas: permanências, resistências, desejos e negações de mudanças

Trazemos para esse texto, relatos que evidenciam possíveis implicações formativas para as professoras que viveram conosco essa experiência-investigação: Rebeca, Raquel e Eva (1º ano), Madalena e Ester (2º ano), Ana e Sara (3º ano), Ruth e Maria (4º ano)[9].

Parece-nos claro que compreender os principais problemas e desafios da realidade das práticas pedagógicas frente à inclusão, exige conhecer as ações e relações estabelecidas no universo da escola e da

[9] Utilizamos nomes fictícios, representando mulheres bíblicas, em substituição aos nomes das professoras participantes desse estudo. Antecipamos que utilizamos também nomes fictícios para os alunos, quando necessário se fez nesse estudo, mencionarmos sobre eles.

sala de aula, principalmente, no que diz respeito diretamente ao ato pedagógico destinado aos alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem.

A princípio, convém ressaltar as atitudes dessas docentes perante a entrada de alunos com deficiência, uma vez que lidamos com dois comportamentos distintos dentro da escola: um grupo de professoras revelava muita rejeição à presença dessas crianças (manifestadas em gestos, expressão facial, posturas e outros sinais corporais, além de verbalizações explícitas); e outro grupo que, mesmo acolhendo sem maiores obstáculos esses alunos, não procediam de fato à inclusão destes na rotina pedagógica.

O acompanhamento realizado, ao longo de dois anos e meio, evidencia que as atitudes docentes em relação à inclusão podem mudar e que estas são influenciadas pelas experiências dos sujeitos (individuais e coletivas) e também pelo contexto social favorável de apoio a essa transformação: dado extremamente importante para formadores e pesquisadores nessa área de atuação, pois, nos fazem inferir sobre a possibilidade de mudanças nas concepções e atitudes ante a inclusão de alunos com deficiência, e assim, como repercussão fomentarem investimentos em práticas pedagógicas que melhor favoreçam a aprendizagem desses alunos:

Trazemos para a análise uma reflexão da professora Raquel, que em sua descrição, rememora à época de sua recente experiência de receber uma aluna com deficiência em sua sala de aula. Em registro reflexivo escrito[10], a professora Raquel revela o que pensava no início da entrada da aluna, confrontando suas descobertas posteriores, quando na convivência com a menina com síndrome de Down:

> No começo, quando muito, eu acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência, sem, contudo pensar que esses benefícios poderiam ocorrer para os demais alunos e para os adultos que compunham o corpo de profissionais da escola, inclusive para mim,

[10]As professoras produziram, ao longo de todo o processo de acompanhamento, investigativo- formativo, "registros reflexivos escritos", além de participarem de entrevistas coletivas, sob a metodologia de "grupos focais", e responderam a questionários informativos acerca das dificuldades e aprendizagens.

> como pessoa e como educadora. Foi necessário rever meus conceitos e práticas. (RAQUEL, RF).

Tomar contato com depoimentos como o da professora Raquel, constatando que os benefícios da inclusão se estenderam inclusive a ela, demais alunos e aos profissionais da escola em geral, evidencia a correlação entre a inclusão e o desenvolvimento pessoal e profissional, possíveis de produzir-se no seio da reflexão e do investimento de novos referenciais de práticas, além da movimentação que os discursos podem proceder.

Um detalhe é importante de ressaltar: constatamos que o nível de envolvimento na pesquisa-formação teve como repercussão a promoção de discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, desencadeados posteriormente, nas gradativas mudanças ocorridas quanto às concepções e práticas. Observamos que esse aspecto pareceu interferir positivamente nas expectativas quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com alunos com deficiência, e assim, demandavam investimentos em práticas pedagógicas que melhor favorecessem a aprendizagem desses alunos. Esses aspectos se articularam numa influência mútua e recíproca de implicações para as transformações de metodologias, recursos e formas de apoio aos alunos.

Com base nesse postulado, relacionamos as razões e o tipo de engajamento na iniciativa de formação às mudanças ocorridas na ordem das compreensões das professoras, que repercutiram como consequência, para novos investimentos em práticas pedagógicas. Mas, o que sentiam as professoras frente à perspectiva da entrada de alunos com deficiência em suas salas de aula, no início da pesquisa?

As professoras revelavam, inicialmente, sentimentos de medo em relação ao aluno com deficiência e, por consequência direta desse fato, justificavam inabilidade para a tarefa de ensiná-los. A seguir, apresentamos a reprodução de trechos dos relatos de duas professoras, a fim de ilustrar os sentimentos que elas revelavam:

> [...] confesso que fiquei angustiada, às vezes, eu parava e ficava pensando em como realizaria meu trabalho para que essas crianças aprendessem. (REBECA, RF).
>
> Quando recebi pela primeira vez a aluna com deficiência na minha sala pensei: agora era real! Ela estava ali na minha frente. Turbilhões de pensamentos vieram à minha mente: o que fazer? Eu não estou preparada para recebê-la! Eu não vou conseguir!. Um medo tomou conta de meu ser docente. O meu único desejo naquele momento era deixar tudo e ir embora dali. (RUTH, RF).

É possível perceber o grau de concordância e similaridades desses discursos e compará-los a outros que ouvimos costumeiramente de professores, atestado também em pesquisas (MONTEIRO; MANZINNI, 2008). Considerando as falas citadas como exemplos, podemos perceber a referência a um medo que "cega" e afeta as percepções e os sentidos, que imobiliza e não permite ver o aluno em suas necessidades e potencialidades, semelhanças e diferenças entre os demais alunos da classe; medo que não permite saber o que fazer ou como fazê-lo. São medos sem explicações, que remetem também a expectativas negativas em relação a como ensinar o aluno com deficiência.

Tais declarações nos informam sobre motivos aparentemente alicerçados em fatores como desconhecimento/desinformação, ideias preconcebidas em relação à deficiência e às capacidades dessas pessoas:

> [...] logo que soube que uma criança com deficiência intelectual viria para a minha sala, senti-me muito insegura e ansiosa. Eu não acreditava que alunos com deficiência conseguiriam aprender e, pensava que ter uma criança com deficiência intelectual em classe, poderia no máximo, trabalhar sua linguagem oral, socialização e coordenação motora ampla e fina Quando muito, acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência. (RAQUEL, RF).

Para Hernandèz (1996), o bloqueio diante do que é novo é, muitas vezes, um desafio grande a superar, pois a mudança exige reaprender algo e isso solicita muito esforço, provocando, portanto,

um desconforto que se estabelece na própria possibilidade de aprender e não no objeto a ser aprendido em si. Muitas vezes, a desistência pode ocorrer anteriormente à decisão de abraçar a mudança. Analisando as falas iniciais das professoras e o processo vivido no acompanhamento realizado pela pesquisa, podemos perceber que o medo comum a elas, no entanto, culminou para algumas, em um estádio posterior, o de querer melhorar sua prática para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades mais significativas.

Nesse percurso, as professoras nos mostraram algumas atitudes em comum. Algumas indicaram que o momento decisivo para as transformações que procederam em suas práticas pedagógicas, em relação à inclusão, foi o fato de se angustiarem com a forma que realizavam seu trabalho e com os poucos resultados que conseguiam em relação aos alunos, antes de participarem da pesquisa-formação.

Essa angústia era manifestada numa inquietude provocada pela identificação de que precisavam fazer algo, do ponto de vista pedagógico, ou seja, mudar posturas e práticas. É o que nos informa a professora Ruth, refletindo sobre a experiência de receber alunos com deficiência em sua sala de aula:

> [...] antes, o meu medo era tão grande que eu não pude perceber nada; eu só achava que não podia dar certo, crianças com DM junto de crianças ditas normais. **Depois do medo veio à angústia e depois a decisão de mudar**, por saber que tinha que fazer algo. Ela estava ali [aluna com deficiência], todo dia na minha frente e eu sabia que não estava fazendo nada por ela. Ela vinha me mostrava o caderno cheio, todo copiado com a tarefa do quadro e dizia: olha tia! Eu olhava e respondia: está lindo Céfora! Mas, ali eu sabia e eu sentia que não estava fazendo nada por ela. (RUTH, RF).

De certo, verificamos ainda que parece ser um dos requisitos para a mudança de referenciais de prática a insatisfação docente com sua própria prática, com a maneira com que desenvolve seu trabalho ou com o desempenho dele obtido quanto à aprendizagem dos alunos. Todas as professoras que assumiram o projeto de transformação nos referenciais de suas práticas se inquietaram com ela e decidiram implementar as mudanças que mobilizávamos nas ações formativas,

elaboradas conjuntamente, como pontos necessários de transformações.

Ainda no intuito de ilustrar mais esse fenômeno de mudança nas concepções e garantir a legitimidade desse dado, trazemos a descrição da professora Ester e a ressignificação de seu olhar traduzido em uma descrição positiva de seu aluno e de seus progressos ao longo do acompanhamento do ano escolar. O relato da professora Ester enuncia com propriedade a criança com deficiência intelectual de sua sala e a prática cotidiana que a ele destinou:

> Ao chegar a sala do 2º ano, em 2007, o João apresentava oralidade precária, emitindo apenas sons incompreensíveis. Sua fala não desenvolvida ocasionava dificuldades na comunicação com os demais colegas e sua professora. [...] Então, logo nas primeiras semanas comecei a pensar em estratégias e adaptações para que pudesse inseri-lo realmente na sala de aula comum. Embora não houvesse respostas positivas no início, quanto ao acolhimento da turma, isso não o impediu de socializar-se com seus colegas, pois é uma criança muito meiga, carinhosa e talvez isso o tenha ajudado a estreitar laços de amizade com todos. [...] Quanto ao aspecto conceitual, na leitura e escrita, ele não identificava seu nome quando apresentado dentre outros nomes do grupo. Em sua escrita, utilizava-se de letras aleatórias escolhidas do pequeno repertório que possuía, necessitando de um suporte. No final do ano letivo o João encontrava-se mais independente, com a coordenação motora bastante desenvolvida, bem diferente de quando ingressou na escola, conseguia escrever seu pré-nome sem o auxílio da ficha e conquistou o requisito essencial: respeito entre os colegas. Para ele não faltava mais nada, o ambiente escolar agora tinha sentido e funcionalidade, sua aprendizagem evoluía cotidianamente. (ESTER, RF).

O relato demonstra a movimentação, o deslocamento, o jogo de efeito que os discursos das professoras podem apresentar com base nas concepções que nutrem, dependendo do prisma pelo qual olham para a diferença e a deficiência. Foi possível perceber que as professoras que desenvolveram conosco a pesquisa-formação, muito provavelmente, procederam a uma reconceituação das compreensões iniciais sobre inclusão de alunos com deficiência, pela convivência na abordagem desenvolvida e não apenas pelo fato de receber essas crianças.

Diante desse fato, acreditamos que a preparação da escola para a inclusão tem mais chances de ocorrer de forma sistematizada frente a processos formativos mais significativos, tomando a prática como referência, quando podem atribuir mais sentidos aos eventos e situações que a eles se apresentam.

> Eu tinha esses meninos [com deficiência], a outra professora tinha dois e era assim: um desespero! Ai, quando veio a pesquisa e a formação foi uma chance de ouro, tirou o desespero todinho. A gente não sabia como continuar com esses meninos [com deficiência], então, seria uma oportunidade para todos nós aprendermos. (ENTREVISTA COLETIVA- GRUPO FOCAL DE AVALIAÇÃO FINAL DA PESQUISA).

Devemos advertir, contudo, que segundo as participantes, o *acompanhamento direto das ações em sala de aula* foi considerado como o mais importante apoio às mudanças procedidas, em termos de compreensões sobre a educação inclusiva e a consequente formação para esse trabalho, apesar de assinalarem a relevância dos estudos sistemáticos realizados e das reuniões coletivas de tomadas de decisões como fatores que também favoreceram as mudanças incorporadas em suas práticas pedagógicas.

Por certo, somente um certificado não irá conferir a capacidade de efetivar a inclusão escolar, pois é na vivência da experiência inclusiva que podemos nos preparar melhor para essa ação docente, pois, em se tratando do fenômeno pedagógico, é quase impossível prever antecipadamente modelos e formas de se lidar com os sujeitos.

Defendemos o argumento de que é na vivência da experiência que nos preparamos para a ação docente. É no calor da ação que a teoria faz mais sentido e que as dificuldades se apresentam mais fortemente. Em contrapartida, por certo, os resultados positivos que essas crianças manifestaram, foram importante resposta pedagógica às professoras, e tiveram influências de sua inserção em práticas escolares mais significativas, desafiantes, elaborados a partir dos planejamentos mais intencionalmente sistematizados e que tomavam em consideração suas presenças na sala de aula, suas necessidades e potencialidades. Além disso, pensamos que as expectativas positivas

despertadas quanto aos seus desempenhos, retroalimentavam as professoras nessa busca por estratégias e intervenções cada vez mais adequadas a esses alunos:

> A pesquisa e os estudos trouxeram uma oportunidade de eu aprender com esses alunos e de eu fazer o que não fiz com outros alunos que já passaram por mim.[...] Daí, descobri que eles vão te ensinando muitas coisas, a gente aprende muitas coisas com eles.

Assim, podemos perceber que não é apenas a necessidade imposta pela realidade apresentada pelas escolas que é capaz de fazer com que seus profissionais busquem uma atualização de seus saberes para atender as demandas atuais. As possibilidades da atuação docente se ampliam de fato quando um professor faz alterações importantes não só em suas concepções, mas também avança na busca do desenvolvimento pessoal e profissional. Temos ainda a consciência de que apenas a presença da criança com deficiência em sala de aula não constitui determinante das aprendizagens que repercuta em mudanças de concepções e de práticas pedagógicas

A imagem dos alunos com deficiência parece ter ficado mais positiva na medida em que se estudava mais sobre inclusão, diferença e diversidade de todos os alunos, processos cognitivos e perspectivas pedagógicas interacionistas, por exemplo. Para essas professoras, podemos afirmar que a aprendizagem de alunos com deficiência na escola comum é hoje a referência de algo possível. A transformação das formas de olhar para a deficiência é algo permeado por afetivas relações construídas na convivência e abertura para com o outro. Esse olhar transformado para a criança com deficiência parece ser algo importante para as professoras que aderiram incondicionalmente aos objetivos da pesquisa-formação.

A atuação colaborativa aqui relatada deflagra uma situação peculiar: tivemos na escola um grupo de professoras que quiseram mudar e investiram tempo e esforço para isso, e outras que pouco manifestavam esse desejo. Uma coisa é certa: para todas as professoras da escola a necessidade estava posta, legitimada pela

realidade e pelas dificuldades com as quais se deparavam, porém, foi somente a partir do desejo, do querer de cada professora, que veio a mobilização para a mudança.

Necessidade e desejo! Um trabalho de mudanças de práticas pedagógicas no espaço da escola esbarra e prescinde do desejo dos sujeitos para isso. Se as concepções são o ponto de abrigo das práticas, não se realizam alterações significativas sem um "desvio" pela mudança e/ou renovação de concepções, ou seja, a possibilidade de rever conceitos, valores e posições sobre a vida e acerca do ato pedagógico.

> [...] ser uma professora inclusiva exige uma nova forma de trabalhar, exige se tornar construtivista, e ser construtivista, dá muito mais trabalho, apesar de dar muito mais prazer... Ver todos os alunos aprendendo, trabalhando, envolvidos, participando, questionando, dá muita alegria. (ESTER, RF).

Cabe destacar que o contexto social da escola, aqui em foco, estava imerso na efervescência das discussões, informações, debates e estudos provocados pela pesquisa-formação desenvolvida. Essa condição potencializou transformações nas atitudes e práticas das docentes envolvidas, circunstância que incentivou, a médio e longo prazo, de alguma forma, até professoras mais resistentes em suas concepções e atitudes iniciais.

As ações incentivadas pela pesquisa materializaram-se na orientação e organização do trabalho pedagógico inclusivo, expressando-se, no projeto político pedagógico da escola, no qual essa intenção ainda não se fazia presente anteriormente ao desenvolvimento desse estudo. Além desse aspecto, foram feitos investimentos na valorização das relações do grupo, no estabelecimento de momentos de estudo, partilha e de socialização de saberes pelos seus profissionais, organização e requalificação das reuniões de planejamento, elaboração junto aos professores do Plano de Curso da Escola, entre outras iniciativas de desenvolvimento institucional, repercutiram diretamente na prática pedagógica das professoras, portanto, se apresentaram como fonte de apoio às

necessidades da ação docente. No que concerne a essa pesquisa, percebemos que esses aspectos mais gerais ligados à organização e gestão da escola foram imprescindíveis de serem adotados, tendo repercussão direta na melhoria da escola e, portanto, nas práticas pedagógicas[11].

Enfim, com base na experiência colaborativa vivenciada, as informações aqui apresentadas se elencam apenas como "pistas", indícios e evidências acerca das implicações de uma ação formativa com base em acompanhamento direto das práticas pedagógicas, em busca de compreender as variáveis que se somam e aspectos que podem ter repercussão no processo de mudança de práticas pedagógicas, ao que parece, imprescindíveis da identificação dos problemas e desafios, da reflexão sobre a prática, da tomadas de decisões e encaminhamentos coletivos, mais efetiva quando realizada no próprio *lócus* da escola, na promoção de estudos e acompanhamento direto à ação, com o favorecimento de subsídios e apoio aos docentes e alunos.

Considerações Finais

A pesquisa-formação aqui explicitada, em todo o seu arcabouço de ações, trouxe como impactos a internalização dos princípios de uma escola inclusiva, na disseminação de valores contra práticas discriminatórias, ao tempo em que possibilitou uma (re)organização do trabalho didático-pedagógico realizado pelas docentes.

Podemos afirmar que foi notória a mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras, com destaque para as educadoras mais engajadas nas ações da pesquisa. Mormente, envidar esforços no sentido de proceder a uma prática pedagógica inclusiva

[11] Para o desenvolvimento das ações implementadas pela pesquisa, contamos com a adesão do gestor da escola, parceiro privilegiado dessa construção. É preciso sublinhar também a repercussão que teve no ato pedagógico investimentos como: melhoria do acervo da biblioteca, utilização de recursos pedagógicos e materiais de apoio às aulas, estudos de documentos oficiais, referente às diretrizes curriculares nacionais (PCN, RCNEI), utilização da Pedagogia de Projetos, entre outras iniciativas.

implica a adesão dos sujeitos, voltados à intenção explícita de (re)organização do trabalho pedagógico como pré-requisito para o avanço na melhoria da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, investimentos na (re)organização do espaço escolar, previsão de formas de apoio pedagógico, ações de atenção às famílias, às crianças e às suas questões, se revertem em melhor acolhimento e atendimento aos alunos e professores.

Fica evidente que temos no princípio da inclusão a possibilidade da conquista de uma escola para todos, concretizada por meio da instauração de uma cultura, de políticas e de práticas pedagógicas nesse sentido: foi com essa compreensão que trilhamos e acompanhamos o percurso desse estudo, inserida no cotidiano da escola pesquisada, com o objetivo de mobilizar e investigar as possibilidades de organização da prática pedagógica num contexto de inclusão.

Essa experiência nitidamente mostrou que a construção de uma escola inclusiva, requer mudanças na prática pedagógica, e que estas se apresentam necessariamente atreladas à reconfiguração da gestão da escola e do apoio à prática docente. A prática pedagógica não acontece de forma isolada em si mesma, por isso, não é interdependente dos apoios da gestão e do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem a instituição nessa organização. Uma escola de orientação inclusiva que se organiza para atender à diversidade dos alunos cria um contexto favorável para melhor ensiná-los, não deixando de atentar também para a necessidade de seus professores quanto à realização de sua ação docente.

O estudo permitiu identificar que, apesar de todas as limitações impostas por uma cultura excludente e pelas dificuldades contextuais do sistema de ensino brasileiro, alguns profissionais da educação conseguem ser mobilizados pelos ideais de mudanças e de compromisso político com a qualidade do ensino destinado aos seus alunos. Prova deste argumento foi o fato de encontrarmos professoras que, em meio a esse contexto sociopolítico-educacional, buscaram melhoria nos modos do seu fazer pedagógico.

A perspectiva adotada possibilitou a construção de aprendizagens na partilha de saberes entre pares, ou seja, aprender em cooperação produz avanços como grupo profissional. No tocante ao acompanhamento (socioconstrutivista) desenvolvido pela pesquisa, assentado em contexto de colaboração, este se revelou como importante circunstância formativa. A investigação desvelou a possibilidade de transformação no fazer pedagógico das professoras, apresentando o acompanhamento socioconstrutivista como "referência" para iniciativas de formação docente continuada.

Em relação às experiências formativas podemos vislumbrar que inovações na dimensão pedagógica são mais fáceis de materializarem-se na sala de aula quando mobilizadas em contextos de acompanhamento, distanciadas do chamado modelo clássico de formação docente, que traz a teorização "pronta", sob a forma de cursos previamente organizados, desvinculados das situações cotidianas com as quais as professoras lidam.

Enfim, podemos afirmar que, como desdobramentos dos estudos e das ações de formação (tomando a escola e a própria experiência dos sujeitos como *locus* privilegiado da formação docente, apoiadas na reflexão-ação-reflexão sobre a ação), ocorreram a internalização de novas concepções, que no mínimo, abalaram compreensões arraigadas no preconceito ou em interpretações pautadas em *deficits* e incapacidades deficiência. Todos esses aspectos em ação trouxeram-nos a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a inclusão.

Constatamos que o envolvimento e a implicação das professoras se diferenciavam, em níveis de engajamento e intensidades singulares a cada uma. A experiência nos mostrou também que o acolhimento e a aceitação do outro são aspectos mobilizadores de mudança e que temos no processo inclusivo uma fonte de mobilização de necessidades e de oportunidades de melhoria

da escola, a partir de sua reorganização para melhor atender crianças com deficiência.

Experiências de construção de possibilidades de inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino pode se tornar algo marcante nos percursos profissionais das professoras que se manifestaram como mais "abertas" e desejosas de transformação da qualidade da escola pública, por meio da melhoria de suas próprias práticas pedagógicas.

Assim, em suma, contamos aqui a experiência de educadoras de uma escola pública de Fortaleza e o que fizeram para saciar a "fome de pão e de beleza", das quais eram sedentas as suas praticas pedagógicas. Tais mudanças, imprescindíveis para viabilizar a qualidade do ensino e o atendimento a todos os alunos, portanto, extremamente importantes para uma prática inclusiva.

Referências

ANADON, M. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação**: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa. [S.l.], 2000. Mimeografado.

_____. **A pesquisa dita "qualitativa"**: sua cultura e seus questionamentos. [S.l.], 2005. Mimeografado.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008

FIGUEIREDO, R. V. de. Pedagogia da inclusão. In: **Seminário municipal de educação especial do estado do Rio Grande do Norte**, 2., 1999, Natal. Anais**.** Natal: Secretaria de Educação Municipal e Natal, 1999.

_____. Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study. In. **Educational Studies in Language and Literature**, vol. 7, n. 3, p. 63 – 79, 2007.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 08-13, fev./abr. 1998. 259 p.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-83.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n. 1, 2008.

PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999. PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O . A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN (Org.) **Educação continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

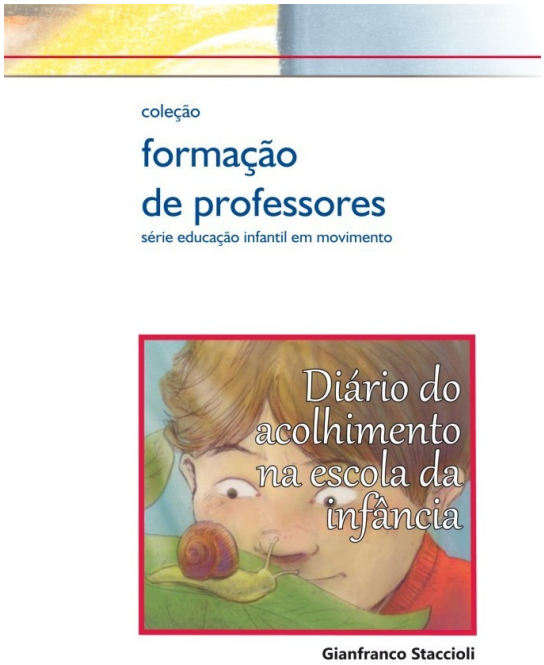
ZEICHENER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1992.

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

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

DIÁRIO DO ACOLHIMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

DIARY OF THE HOST SCHOOL OF CHILHOOD



STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

Resenhado por:

Tássio José da Silva

Universidade Federal de São Paulo

O livro "Diário de acolhimento na escola da infância" trata de um complexo e importante método de trabalho que concebe o acolhimento das crianças como um aspecto central no processo educativo. Publicado na Itália em 1995 e traduzido em língua portuguesa no ano de 2013, esta obra foi organizada por Gianfranco Staccioli, professor da Facoltà di Scienze della Formazione da Universidade de Florença, e atuou no grupo de renovação da educação durante o século 20, que buscou romper com a visão de Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização, propondo, uma escola da infância acolhedora. Desta forma, esta publicação revela-se importante por propor uma temática muito atual e necessária para refletirmos a Educação Infantil também no Brasil.

O livro é composto por duas partes principais, a primeira, apresenta a proposta original e inovadora do "Diário de acolhimento", que dá o título à obra, que segundo Staccioli, tem como objetivo descrever um possível ano de trabalho em uma pré-escola italiana, relatando as experiências de uma pedagogia realizada no dia a dia, a partir das relações estabelecidas entre crianças, os/as professores/as e as famílias.

E a segunda parte refere-se às "fichas descritivas", um instrumento pedagógico que apresenta orientações para a organização dos espaços físicos e, principalmente, um importante norteador para as múltiplas relações estabelecidas nas jornadas educativas. Estas fichas apresentam de forma mais detalhada questões abordadas no diário, como por exemplo, a ambientação, as coisas das crianças, as paredes, os pais e as mães na escola da infância, os cantos, o banheiro, o descanso, o jardim, as informações acolhedoras, a atividade de música e movimento e o almoço, trazendo também ilustrações que nos ajudam a visualizar os aspectos explorados nas páginas do diário.

Além dessas duas partes, consta também o prefácio à edição brasileira intitulado: *Benvenuti!,* escrito pela professora Maria Carmen

Silveira Barbosa,[1] e a Introdução à segunda edição Italiana, intitulada: *Bem-vindos* e redigida por Gianfranco Staccioli, ambas trazem informações importantes sobre o contexto da obra. Como afirma a Profa. Maria Carmen, esta obra é essencial para os novos/as e os futuros/as professores/as, pois retoma os princípios defendidos pelos teóricos/as que se debruçam sobre a educação da infância, em defesa da participação e construção do coletivo, em um espaço feliz, alegre *e de uma outra aprendizagem.*Na introdução à segunda edição italiana, Gianfranco Staccioli, para contextualizar a proposta dos diários de acolhimento, nos remete ao ano de 1952, na cidade de Boulogne-sur-Seine, quando um grupo de educadores/as se inscreveu em um curso local de organização dos espaços, promovido pelo centro de formação profissional CEMEA[2], com o objetivo de adequar uma velha casa que seria adaptada para ser uma sala para crianças. Por uma semana, este grupo planejou, pensou e organizou cada espaço, sempre atento às questões pedagógicas, e todos os detalhes receberam a devida atenção, segundo as necessidades das crianças. Passado quase meio século, hoje, as crianças que frequentaram aquela escola são avós, avôs e, possivelmente, levam seus netos e netas na pré-escola e se lembram dos momentos vivenciados naquele espaço, do ambiente bem cuidado, de cada detalhe pensado e até das emoções vividas.

Staccioli pontua que, a partir do relatório produzido pelas professoras sobre a experiência do curso, os princípios que norteavam aquele trabalho, como acolhimento, coparticipação e respeito, haviam sido compreendidos. *As experiências são filhas do tempo e não podem ser repetidas da forma como foram realizadas* (STACCIOLI, 2013, p.3). Partindo desta afirmação, recolhem-se daquela experiência momentos, resquícios, detalhes, mensagens, para que atualmente seja possível encontrar tendências e indicações de acolhimento. O livro, com seu formato original, possui três apresentações escritas por Enzo Catarzi, Marina Pascucci

[1] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa: Estudos sobre as Infâncias.
[2]Centres d'entraînement aux méthodes d'education active.

Formisano, Penny Ritscher. Enzo Catarsi[3], um dos mais conhecidos pesquisadores da área da educação das crianças de 0-3 anos na Itália, traz sua preciosa contribuição sobre *As competências relacionais do professor na escola do acolhimento*, destacando que as práticas educativas na escola da infância devem ser constituídas por uma tripla dimensão de competências: 1) competências culturais e psicopedagógicas; 2) competências metodológicas e didáticas; 3) competências relacionais. Salienta, ainda, a importância de uma relação com as famílias, que seja marcada por segurança e empatia. Catarsi pontua como fundamental, na competência relacional dos/as professores/as, o estímulo à confiança, segurança, interesse social e a capacidade de cooperar e de desenvolver atividades, atentando-se às especificidades de cada criança, enfatizando o positivo sem ressaltar o negativo.

Marina Pascucci Formisano[4], em uma das apresentações do livro, intitulada: "*Basta ler o livro para amá-lo"*, sublinha que esta obra garante objetividade, traz explicações e apresenta interpretações significativas e eficazes. Com o título: *Acolher com as antenas*, a apresentação de Penny Ritscher[5] problematiza duas considerações importantes que surgiram em momentos de reflexão com diferentes grupos de professores/as, depois da publicação da primeira edição deste livro. A primeira consideração refere-se ao *contexto das crianças fora da escola da infância* e suas implicações, destacando que, fora da escola, as crianças passam muito tempo em frente à televisão, culminando em dois aspectos: corporal e mental; e a segunda remete ao ato de *colocar em prática o acolhimento*, enfatizando que, depois de delineado o programa com foco no acolhimento, é necessário gerenciar, manter, reorganizar e renovar sempre. Declara ainda que o acolhimento nem sempre é tranquilo, mas é necessário questionar, refletir, recuperar as situações e aprender com os inevitáveis erros.

[3]Recentemente falecido, Enzo Catarsi foi professor da Facoltà di Scienze dela Formazione da Universidade de Florença e diretor da Faculdade de Ciências da Formação.
[4]Foi professora do Departamento da Psicologia dos processos de desenvolvimento e socialização na Universidade La Sapienza di Roma.
[5]Pedagoga, especialista em formação de professores/as.

Após as considerações introdutórias das três apresentações do livro, Staccioli descreve a proposta do diário do acolhimento, explicitando o método e sua organização. Este autor define o acolhimento como um método de trabalho complexo e discute alguns princípios fundamentais que devem permear o acolhimento das crianças. Esses princípios são baseados em orientações[6] do Ministério italiano que definem a organização das escolas da infância.

O autor pontua que um método acolhedor possui algumas características importantes, tais como: a importância da brincadeira como mola propulsora para aprendizagens e relações, a constituição de um clima social positivo e, por fim, o momento da mediação didática. O papel dos espaços e ambientes para uma atitude acolhedora é problematizado neste diário, enfatizando que todos os ambientes possuem mensagens, e daí a necessidade de um ambiente preparado e pensado com múltiplos estímulos para as crianças.

Entre as duas partes principais do livro, a primeira, organizada por Emanuela Conti, Tina Conti, Lina Manucci, Manola Pignotti, Penny Ritscher e Gianfranco Staccioli, refere-se às páginas do diário, ou seja, ao registro descritivo e detalhado dos acontecimentos cotidianos e a dinâmica da escola da infância. O diário organiza-se de acordo com os meses do ano letivo, tendo início em setembro[7]. Neste mês, o autor expõe a ambientação das crianças, pais e mães, seus medos, incertezas, angústias, relatando o fato de que algumas crianças se despedem dos familiares na porta da instituição, outras precisam desta presença por mais tempo; refere também a presença ou não dos pais/mães nos momentos das crianças no espaço educativo, além de destacar o papel dos pertences e objetos que as crianças levam de casa para a escola e que são fundamentais no processo de acolhimento pela instituição.

A partir de um leque de experiências e relatos descritivos, mês a mês, protagonizados pelas crianças, professores/as e as famílias, no mês de

[6] Decreto ministerial de 3 de junho de 1991. Nuovi Orientamenti per una nuova scuolla dell'infanzia, tradução do italiano publicado no Brasil no Caderno Cedes, n. 37, 1995.

[7] O ano letivo na Europa inicia-se no mês de setembro.

junho do ano seguinte, último mês letivo europeu, o primeiro episódio narrado tem como título *Este não é o meu damasco*, que relata a hora do almoço de um grupo de crianças e todas as aprendizagens decorrentes daquela ocasião. Entre algumas situações abordadas, destaca-se o cuidado e refinamento do registro do protagonismo das crianças pequenas, como podemos ver na cena em que a menina Francesca pede à professora para por uma gota de água na sopa, para esfriá-la, pois percebe que está muito quente. O segundo episódio alerta-nos para a autonomia de Constanza, que decide repetir a sopa e, com a orientação da professora, consegue se servir sozinha. O terceiro episódio demonstra a perspicácia da professora diante do conflito em que Sara acusa Constanza de ter comido o seu damasco, estas e outras situações são descritas nas páginas deste diário que nos revela a centralidade das crianças no processo educativo, que constitui a base da pedagogia da infância.

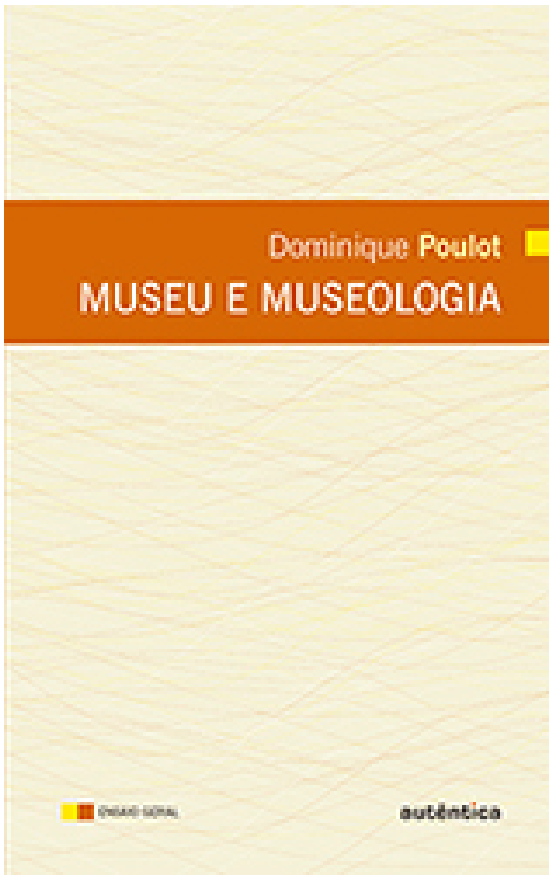
Na segunda parte, finalizando o livro, encontra-se o detalhamento das fichas descritivas, que pode ser considerada um importante instrumento pedagógico, pois nos ajuda a repensar a organização dos espaços físicos e as relações que ali se estabelecem. Com o aporte de ilustrações estas fichas problematizam entre outras questões, "as paredes" da escola da infância, apontando pelo menos quatro importantes funções: comunicativa, estética, de provocações e de valorização das produções das crianças.

Este livro certamente irá interessar profissionais docentes, gestores, familiares, pesquisadores da infância, pois ele oferece a possibilidade de efetivarmos práticas cotidianas que respeitem as crianças como *sujeitos de direitos*, promovendo um espaço de confiança, respeito, alteridade, a partir de uma nova metodologia que Staccioli define como a do "sorriso e do acolhimento", além de nos oferecer pistas para construção de metodologias de pesquisas atentas para o protagonismo das crianças pequenas.

MUSEUS E MUSEOLOGIA EM PERSPECTIVA.

MUSEOS Y MUSEOLOGÍA EN PERSPECTIVA.

MUSEUMS AND MUSEOLOGY IN PERSPECTIVE.



POULOT. Dominique. **Museu e museologia**; tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Resenhado por:
Alex da Silva Farias[1]
Universidade Federal do Ceará

[1] Bolsista da FUNCAP de Mestrado Acadêmico em História Cultural. UECE/MAHIS e Especialista em Metodologia do Ensino de História.

Professor e historiador francês especializado em museus e patrimônio histórico, Dominique Poulot é autor da obra "Uma história do Patrimônio no Ocidente" e publicou recentemente o livro "Museus e Museologia". Este último uma referência teórica que se debruça sobre o desenvolvimento do conceito de museu e do estabelecimento da disciplina de museologia. É organizado em seis capítulos, que se completam concatenados em um sentido metodológico, desta forma facilita o entendimento das abordagens para expor sua proposta de relacionar os conceitos e as funções do museu, vinculando-os com as várias práticas museais ao longo do século XIX.

O primeiro capítulo, intitulado "O que é um museu?", foi subdividido em dois tópicos: as definições do museu e as funções do museu. O primeiro trata da trajetória histórica do conceito de museu levando em consideração a atualização das diferentes publicações, documentos e comitês que criaram nomenclaturas para que os profissionais de museologia pudessem orientar-se em suas abordagens e epistemologias. O tópico seguinte aproxima a definição de museus com a função de conservação relacionando-os com a emergência das instituições de memória. Para demonstrar o uso das exposições como dispositivo para a transferência de conhecimento o autor explica as características fundamentais dos museus franceses, como instituição de conservação, evidenciando, portanto esta ação para a preservação do patrimônio, através de políticas de aquisição e de exposições.

No capítulo segundo "O espaço e o tempo das coleções" seguem dois pressupostos: um que desenvolve uma lógica sobre a representação do passado e do presente na construção da pátria, da nação e da comunidade. Era oriundo do enciclopedismo justificava a erudição nos discursos privados e na narrativa das histórias políticas. De um lado, os museus de história implicaram na configuração de uma identidade e comunidade, por outro lado os museus nacionais criaram espaços de institucionalização, porém foi somente a partir das décadas de 1960 a 1970 que programas pedagógicos abrem espaço para as disciplinas das ciências históricas. Com percepção das mudanças nos regimes de historicidades pós-holocausto e na criação da

história do tempo presente, houve alterações nas perspectivas direcionadas para as lutas e reconciliações. O pressuposto seguinte tem a proposta de pensar a representação do espaço social entre a cultura e a natureza. "O museu de cidade pode apresentar análises recentes da história, da geografia e da sociologia urbana; fornecer a imagem de uma idade de ouro perdida; ou ainda, esboçar uma alternativa para o estado presente das coisas" (POULOT, 2013: p. 51), conforme o autor expõe o museu de cidade e a nostalgia do patrimônio urbano como um empreendimento de identidade local, faz uma analise do tempo na história urbana focando nos museus de cidade, como local de representação dos conflitos urbanos. Comenta ainda que foi na virada do século XIX para o XX que novas perspectivas como os museus ao ar livre e os ecomuseus tentam conectar o território com a noção de valores.

Prosseguindo na leitura, o terceiro capítulo com o título "A história dos museus" discorre sobre a origem do colecionismo na modernidade passando pela abertura das coleções absolutistas e burguesas até o século XIX e XX. O autor põe em tela os primeiros museus europeus na Itália e na Alemanha, revisando o olhar do público sobe as coleções e as exposições de cunho patriótico. Os museus no século XIX era ainda símbolo da nação e da coletividade, e fazia parte de uma comunidade imaginária que satisfazia a autoridade positivista de colecionadores particulares, porém é na virada do século XIX e XX que as dificuldades exigiram uma profissionalização capaz de satisfazer as exigências de conservação. A narrativa expõe como os museus na Inglaterra, França e Alemanha passaram por mudanças tanto pela abertura de novos estabelecimentos como de novos modelos de exposição. Suscetíveis às críticas, as experiências do totalitarismo e do nazismo, incentivou e limitou as exposições de arte contemporânea. Já no caso americano, com as diferentes categorias de público tendeu para a memória, dirigindo uma representação do passado, tanto um como o outro o museu era tido como o guardião desse passado.

Durante o capítulo seguinte "Os museus da França" o debate é sobre as relações do Estado no desenvolvimento cultural, alegando que foi a partir do

fim da tradição durante a Revolução Francesa, que se reivindicou o direito às obras, a cultura e as artes pela população. Foi a partir da fundação de uma política cultural que a categoria patrimônio passou a incorporar uma diversidade de conhecimentos e valorização pelo interesse público isto representou uma pulverização de museus nas entidades públicas.

Neste capítulo "A paisagem contemporânea dos museus" o autor faz uma relação do crescimento recente, rápido e diversificado dos museus, sob um debate político da cultura de massa na era do capitalismo. Como uma instituição instável os museus estão ligados a memória e ao patrimônio em uma conjunção de mudanças ou de história cruzadas em zonas de contato. Esta transformação marcou também de um lado a oralidade dos objetos e de outra as perspectivas pedagógicas, que a partir da década de 1980 privilegiava as apresentações didáticas e coletivas. Atualmente os estudos percorrem uma analise sobre o retorno ao conceito de museu, revelando um olhar sobre a evolução dos estabelecimentos. É neste momento que os museus orientados para o público tornam-se envolvidos tanto com o desenvolvimento cultural como com a inclusão social, pois com o crescimento e a renovação urbana intensificaram a busca de redução das igualdades culturais e a integração social. O surgimento dos novos estabelecimentos a partir da década de 1970 abriu espaço para a desvalorização das abordagens tradicionais e nisto as sensibilidades ganham novas perspectivas como a preocupação com as fotografias e a escultura que saem do isolamento concomitantemente, a exaltação arquitetônica alimenta a materialização de reformas da paisagem e manifestações culturais. Esta efervescência desencadeou mudanças no ofício dos museus, ainda que ligados a uma elite, repensaram sua prática inspirando o museu imaginário, tal proliferação de instituições também foi sentida na museologia que a partir da segunda metade do século XX se aproxima da herança cultural, explica o autor.

Continuando a narrativa o capítulo sexto denominado "A museologia", leva o leitor a perceber que o discurso sobre a museologia é uma construção recente e herdeira de uma tradição pragmática, intelectual e conservadora

nas galerias de pinturas, museus de antiguidades, bibliotecas e gabinetes de curiosidades. As agências internacionais de museu criaram as primeiras estruturas para cooperação entre as instituições e uma profissionalização voltada para a educação nos museus. O crescimento da literatura especializada e o aumento de formação acadêmica levaram a novos desafios contemporâneos, foi a partir da década de 1970 que a "nova museologia" tornou-se uma disciplina cujas dimensões científicas e profissionais, geraram expectativas. O leitor percebe na temática uma analise das características do museu que implicam em contato com a história cultural e material, de um lado pela política da instituição como lugar de representação do patrimônio e de outro pela utilização de espaços para suas práticas nos rituais, portanto é uma ciência em construção e sua reescrita expõem significados e desafios da memória coletiva ao longo do tempo. Partindo da elaboração de um espaço público para a produção de atividades culturais e de como se adquire um sentido de ação a partir da contemporaneidade, o autor nos orienta para uma perspectiva de produção de cidadania como instrumento de celebração, portanto o uso do espaço público para exercício da cidadania. Foi se estruturando por um modelo pedagógico racional desde a modernidade que a indústria cultural, desenvolveu uma reflexão sobre o reconhecimento da instituição, aqui o autor prova que o museu não perdeu seu poder simbólico, nem da interpretação dos objetos, nem se desconecta valores, para se manterem atuais, ressurgiram das armadilhas das analise e dos lugares.

Os textos seguem em uma temática com uma metodologia cuja proposta é abordar o entendimento do conceito de museu, trazendo uma tessitura nas questões que envolvem representação, identidade, pertencimento, ideologia, nacionalismo e que são percebidos através de uma construção da trajetória histórica e do estudo da museologia dentro de uma longa duração. O autor propõe diferentes reflexões que remetem aos usos em diferentes épocas e procura estreitar o conceito demonstrando que este ainda demanda estudos, e que sua cultura sempre esteve ligada a uma formação etnocêntrica e tradicional, com isto nos ajuda a repensar o conceito tal que, demonstrando

padrões e práticas, aponta singularidade das definições de seus valores e tradições. Aqui observo atentamente uma tendência em perceber que as instituições são espaço de reprodução de uma narrativa que demonstra a ação, engajamento e visão política dos museus. Uma leitura obrigatória para iniciar ou complementar estudos avançados sobre a percepção das mudanças teóricas que abordam os conceitos de museu e museologia, permitindo ao leitor repensar seus usos e caminhos e orienta questões e debates para elucidar as perspectivas da disciplina.

Referência Bibliográfica:

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

HARTOG. François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

POULOT, Dominique. **Uma Historia do Patrimônio no Ocidente, Séculos XVIII-XXI: Do Monumento aos Valores**. Estação liberdade. 2009**.**

RIEGL. Alois. **O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese.** Goiânia: Ed. UCG, 2006.