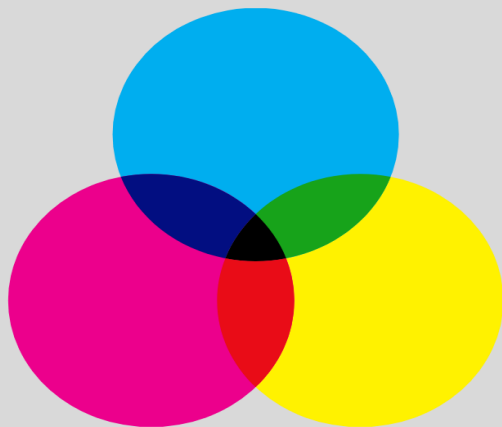


MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM
JEANNE FERREIRA SOUSA DA SILVA
(ORGANIZADORAS)



FORMAÇÃO CURRÍCULO E DIVERSIDADE

ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS

ISBN: 978-65-88998-85-4



**FORMAÇÃO, CURRÍCULO E
DIVERSIDADE:**
Entre Saberes e Experiências

© copyright 2020 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE:

Entre Saberes e Experiências

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Oliveira Aguiar
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de.

Formação, currículo e diversidade: entre saberes e experiências / Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Maria Núbia Barbosa Bonfim e Jeanne Ferreira Sousa da Silva. Organizadoras – São Luís: EDUEMA, 2020.

p. 299

ISBN: 978-65-88998-85-4

1.Docência. 2.Formação. 3.Currículo. I.Título.

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL E HUMANA <i>Valdelúcia Alves da Costa</i>	15
2 - DESAFIOS E DIFICULDADES DE PROFESSORAS INICIANTES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE <i>Erika D'Avila de Sá Rocha</i> <i>Ilma Vieira do Nascimento</i>	45
3 - A ROTINA PEDAGÓGICA E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DE UMA PROFESSORA DA AMAZÔNIA PARAENSE <i>Fernanda Regina Silva de Aviz</i> <i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	69
4 - A ATITUDE INVESTIGATIVA COMO BASE DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Ruanita Costa Macêdo</i> <i>Maria Alice Melo</i>	94
5 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma análise de concepções, impressões e práticas frente aos desafios antes, durante e pós-pandemia <i>Terezinha de Jesus Amaral da Silva</i>	126

**6 - DESAFIOS DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA COMUNIDADE
AMAZÔNICA**

Maria Josevett Almeida Miranda

Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo

Denise de Souza Simões Rodrigues

157

**7 - A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISOR
ESCOLAR / PROFESSORES: representações sociais
evidenciadas**

Luysienne Silva de Oliveira

Maria Núbia Barbosa Bonfim

Dourivan Câmara Silva de Jesus

175

**8 - POR UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA: o formador
de leitores literários na Educação de Jovens e Adultos**

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Maria Neves Gonçalves

Maria Esmeralda Santo

202

**9 - O COTIDIANO DE MULHERES DIRETORAS DE
GRUPOS ESCOLARES MARANHENSES (1960 – 1970)**

Diomar das Graças Motta

Maria das Dores Cardoso Frazão

228

**10 - (DES)VENDANDO CONVERS(AÇÕES) EM TELAS –
DA PINTURA À NARRATIVA**

Iduína Mont'Alverne B. Chaves

Marcio Mori

Flavia Lopes Lobão

242

**11 - O PROJETO POLITICO PEDAGOGICO – PPP
E INCLUSAO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES E
PROFESSORES DE SRM, NAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA.**

Gisele Maria Araujo

Hilce de Castro Aguiar

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

270

SOBRE OS AUTORES

289

APRESENTAÇÃO

O livro *Formação, Currículo e Diversidade: entre saberes e experiências* vem a público num momento em que o mundo entancou frente a uma pandemia avassaladora causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que provoca a doença COVID-19, capaz de causar destruição, morte, dor. Não diríamos que indiscriminadamente, como afirmam muitos, se considerarmos as condições socioeconômicas precárias da maioria da população vitimada, no caso, exemplificando, com a população menos favorecida do nosso país.

E nós, na qualidade de profissionais da Educação, grupo detentor de alguma representatividade na sociedade, de repente, de forma pendular, passamos a oscilar entre a cruel realidade por demais adversa a nos causar medo e pânico e a necessidade de encontrar saídas condizentes com o engajamento profissional, marca de fogo da profissão que escolhemos conscientemente.

É, pois, neste contexto prenhe de contradições, no qual somos atrizes e espectadoras, que este livro se materializa, marcado por uma conjuntura social e política neoliberal, alimentada pelo consumismo galopante, produto do trabalho humano, principalmente, o executado pelos segmentos sociais menos favorecidos e que dele não usufruem. Dessa forma, a preservação e a luta pela vida de milhares de pessoas tornam-se secundárias, principalmente, se os atingidos são pessoas marcadas por desigualdades sociais profundas e que precisam se submeter diariamente a maior exposição à COVID-19, doença contagiosa e letal.

Feito este sucinto “quase desabafo” entendemos que “navegar é preciso”, no dizer do poeta português Fernando Pessoa. Então, cabe dizer que este livro abriga múltiplas contribuições de pesquisador/as da área da educação interessadas em debates gerados por formas plurais de pensar e de agir e em diálogos pautados no respeito às diferenças que precisam

se consubstanciar em currículos, de modo a distanciá-los cada vez mais dos ditames de políticas governamentais prescritivas e, por isso, inférteis, aproximando-os de uma política cultural na qual possam ser expressas posições plurais na produção de saberes objetivadas nos cursos de formação de professores.

O livro em apreço contém 11 capítulos que trazem à luz as visões de mundo do/as autor/as expressas em questionamentos, confirmações, dúvidas e análises, abrangendo saberes teóricos, resultantes de pesquisas entrelaçadas, de certa forma, na formação, no currículo e na diversidade: palavras estas que habitam nossa vivência cotidiana.

Reafirmando nossa posição, no Capítulo 1, a autora fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Adorno e Horkheimer, analisa as concepções de formação e de currículo presentes nas atuais políticas de educação e na sua possível articulação com o atendimento à diversidade na escola pública. Nesse sentido, discute as contribuições da Teoria Crítica para a educação voltada à emancipação e autonomia de professores e estudantes, tendo como centralidade o currículo na organização da escola. As reflexões sobre educação, formação e as condições objetivas da sociedade administrada que ainda permitem a banalização da diversidade, contribuindo no empobrecimento do currículo por não criar espaços para as experiências contrárias à violência em suas diversas formas de manifestação na escola, nos conduz ao questionamento: educar para quê? São destacadas as possibilidades do currículo para contribuição ao enfrentamento e a superação da violência por intermédio de ações pedagógicas políticas e democráticas na escola pública.

Já o Capítulo 2 apresenta resultados de pesquisa realizada em mestrado voltada para a análise das dificuldades, tensões e desafios vividos por professores iniciantes ao ingressarem na carreira docente, bem como possíveis relações dessa experiência com a formação inicial recebida. O estudo

apóia-se nos fundamentos teóricos e metodológicos de Huberman, Cavaco e Veenman, a partir de narrativas de professoras iniciantes, com exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais. Os resultados apontam o início da profissão docente como etapa complexa e delicada da vida profissional, cabendo destacar, também, o distanciamento dos estudos realizados na formação inicial das experiências vivenciadas em sala de aula.

No Capítulo 3, as autoras amparadas no memorial de vida e de profissão docente apresentam a trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora, diante de sua inserção num curso de especialização em Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal do Pará. O estudo visa refletir a ação docente em relação a elementos do currículo, como rotina e planejamento estratégico. Teoricamente, dialoga com Nóvoa, Veiga e Pimenta. Já Oliveira e Redin contribuem na discussão sobre planejamento, assim como Proença, Barbosa, Gobbi e Kishimoto dão sustentação à análise sobre rotina pedagógica. As autoras concluem que, com relação ao planejamento, a professora estudada adota a centralidade nas crianças como ponto de partida para pensar as atividades na turma em que atua. Por outro lado, no que diz respeito à rotina, mostra-se perceptível uma reflexão sobre tempos e espaços alinhados à proposta curricular, envolvendo o fazer diário, desde a entrada até a saída das crianças.

Já o Capítulo 4 apresenta o espaço da pesquisa no contexto da escola básica, principalmente na sala de aula e na dinâmica da atitude investigativa na profissão docente. O palco do surgimento das discussões sobre o/a professor/a como pesquisador/a, que articula ensino e pesquisa na escola básica situa-se na Inglaterra, na década de 60. Movimentos semelhantes ocorreram em outras partes do mundo e, no Brasil, a iniciativa foi da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 1992. Para perceber as influências das políticas educacionais na escola básica, destacam-se também as prescrições de

atividades de pesquisa no Plano Nacional da Educação (2014). Autores/as brasileiros/as, como Demo, Pereira, Franco e André fundamentam as análises, bem como Alarcão, no âmbito internacional. A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de São Luís, no Maranhão. As autoras constataram que o espaço da pesquisa na escola básica situa-se na estrutura física da instituição e na prática pedagógica dos sujeitos que constroem a escola diariamente. A primeira refere-se ao lugar próprio de construção do conhecimento, como a sala de aula e a biblioteca e, na prática pedagógica, destaca-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, os planos de ensino, bem como os momentos formativos.

Uma pesquisa em andamento em três municípios maranhenses sobre formação docente vinculada com a concepção de currículo por competência e sobre a qualidade na educação nos anos iniciais do ensino fundamental é apresentada no Capítulo 5. O estudo amparado pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica da Universidade Estadual do Maranhão objetiva: refletir e analisar a formação dos professores envolvidos na construção do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública maranhense, frente à implantação da BNCC e à crise mundial da saúde causada pela COVID-19. Fundamentam as concepções sócio históricas de formação, de currículo, de competências e de qualidade social da educação as ideias de Saviani, Freitag, Gramsci e Freire. A pesquisa já aponta como possíveis resultados decorrentes da discussão de “pseudoconcretudes”, quanto à criticidades dos professores referentes à formação, à concepção e à implementação da BNCC e de um currículo, no âmbito dos municípios investigados.

Quanto ao Capítulo 6, faz parte de um estudo mais amplo sobre os saberes práticos dos ribeirinhos da Comunidade do Cajueiro, na Ilha do Mosqueiro, no Estado do Pará. O objetivo central foi identificar suas diferentes formas de viver e construir saberes em suas vidas, no intuito das

autoras verificarem até que ponto esses saberes práticos cotidianos do senso comum estão ou não, sendo aproveitados no currículo da Escola de Ensino Fundamental desta comunidade. Nos procedimentos metodológicos, usaram as narrativas orais junto aos ribeirinhos e a aplicação da técnica da entrevista semi-diretiva aos professores e alunos da Escola Municipal inserida na referida Comunidade. Os resultados obtidos com a pesquisa demonstraram que as práticas e os saberes construídos pelos ribeirinhos não estão sendo aproveitados pela Escola Pública da comunidade, assinalando que há um enorme desencontro entre os currículos da educação escolar e o da educação não formal dos ribeirinhos-narradores.

O Capítulo 7 objetiva analisar a relação pedagógica que se dá no cotidiano entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas da cidade de Pedreiras –MA. O estudo orienta-se na Teoria das Representações Sociais moscoviciana que, sendo de natureza psicossocial, permite adotar dinamicidade na articulação do social às questões psicológicas. A coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas e em profundidade realizadas com supervisores e professores, distribuídos por: Classificação por Elementos de Significação, Análise de Conteúdo Lexical e Análise Temática (Bardin, 2016). Os resultados revelaram que a relação pedagógica mostra-se campo privilegiado na construção de representações sociais, no qual os elementos socializados proporcionam aproximação entre os sujeitos que podem se identificar no compartilhamento de ideias que perpassam o senso comum. Na rede pública a relação pedagógica aparenta ser construída com base na liberdade e no compromisso e, na rede privada, transparece ser baseada no cumprimento das obrigações estabelecidas pela escola.

Segundo as autoras do Capítulo 8, não há como discutir a formação do aluno/leitor a partir de práticas de letramento literário, sem antes trilhar por bases teóricas que compreendam o papel do professor de Língua Portuguesa,

como profissional responsável pela mediação, aproximação e interação do aluno com o universo das obras literárias. Nesse sentido, buscaram dialogar com autores que, nos estudos sobre a prática docente, têm destacado a importância de uma formação continuada voltada para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, bem como compreendem o professor como mediador de leitura e formador de leitores. Desse modo, utilizaram os pressupostos de Freire, no que diz respeito à pedagogia emancipadora, que compreende o professor como sujeito capaz de fomentar, por meio de sua prática, uma transformação sócio-política de si mesmo e do alunado; Nóvoa e Tardif pelas contribuições sobre o Ser professor e suas implicações. Além disso, utilizaram os estudos de Michèle Petit no que concerne à concepção do professor, enquanto mediador das práticas de leitura.

O Capítulo 9 aborda o cotidiano de mulheres diretoras dos Grupos Escolares do Maranhão, no período de 1960 a 1970. O texto originou-se de pesquisa sobre o papel das diretoras no processo de administração escolar daquelas instituições, instaladas nesse Estado em 1903. As autoras evidenciaram a questão administrativa, por meio das ações das diretoras, que participaram do processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada. Privilegiaram a memória de diretoras, entendida por meio da História Oral. De acordo com os(as) autores(as) do campo, essa metodologia pode ser utilizada em qualquer tema contemporâneo, e vivendo ainda aqueles(as) que têm algo a dizer sobre o assunto. Selecionaram seis diretoras: duas de grupos escolares de São Luís, capital do Estado e as outras dos municípios de Icatu, Presidente Juscelino, Presidente Vargas e Timbiras. A narrativa contemplou a organização do cotidiano escolar; participação da família e da comunidade; as diretoras como multiplicadoras de saberes estruturados e seus agentes. O estudo lançou luz sobre a memória escolar, por meio do legado das diretoras para a administração da escola primária.

O Capítulo 10 aborda o tema “(Des)vendando convers(ações) em telas – da pintura à narrativa” e o objetivo geral do estudo foi o de compreender como as atividades de pintura, com a temática de trajetória antropológica, podem (re)velar a cultura e o imaginário de estudantes cursando o primeiro período da universidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no paradigma da complexidade de Edgar Morin, nos estudos sobre as estruturas antropológicas do imaginário, de Gilbert Durand, nos estudos de Gaston Bachelard, James Hillman, entre outros renomados pesquisadores. Nessa perspectiva, o/as autor/as perceberam ser primordial pensar em outras soluções para uma educação mais inclusiva, em que se mesclam a emoção e a razão, no intuito de construir outras possibilidades, não dispensando as anteriores. Perceberam que, no ato de construir uma narrativa de si, por meio de pintura, os discentes se aproximaram de si mesmos e (re)velaram, em conversações, as suas buscas, as suas angústias e o seu protagonismo frente à existência, o que permite ao fazer docente aprimorar estratégias para a aproximação, compreensão e realização de um ensino mais produtivo.

No capítulo 11, temos a discussão sobre inclusão, projeto político pedagógico e atendimento educacional especializado. As autoras apresentam um recorte dos resultados de dissertação de mestrado, cuja temática foi o atendimento educacional especializado no contexto da política de educação especial. O estudo tem como base os estudos de autores/as como: Gadotti, Veiga, Freitas, Medel, As reflexões trazem a relevância desse debate ao se considerar as mudanças ocorridas, e por ocorrer, decorrentes da perspectiva inclusiva incorporada pela educação especial. Os resultados indicaram a existência do projeto político pedagógico na maioria das escolas pesquisadas, evidenciaram também, a necessidade de atualização deste importante instrumento da escola.

Feita esta breve apresentação dos textos inéditos enviados generosamente pelo/as autor/as, que agora compõem o livro em formato e-

book intitulado Formação, Currículo e Diversidade: saberes e experiências, cabe-nos registrar os melhores agradecimentos a todas, na certeza de que, mesmo nos tempos atuais, tempos já registrados na história como sombrios e estigmatizados pela COVID-19, responsável pela morte, também, de tantas companheiras e companheiros de profissão, sentimos a necessidade de dar continuidade ao compromisso de lutar por uma educação mais humanizada.

Por fim, cabe-nos expressar às alunas e aos alunos das licenciaturas, dos mestrados e doutorados da área da educação que este livro foi grafado para suscitar discussões, diálogos e críticas, de modo a iluminar novas trilhas que possam apontar dias melhores para todos nós.

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Maria Nubia Barbosa Bonfim

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL E HUMANA

Valdelúcia Alves da Costa

INTRODUÇÃO

Este texto tem como questão a centralidade do currículo na organização da escola com o objetivo de promover o desenvolvimento social e humano por intermédio da educação. Para tal, com aporte no pensamento de Adorno e Horkheimer, representantes da Teoria Crítica da Sociedade, o currículo é problematizado levando em consideração suas concepções e implementação sob a égide da sociedade administrada e, ao mesmo tempo, suas possibilidades de atendimento à diversidade cultural e humana na escola pública.

Para tal, vale ter como norte, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, o que diferencia a educação para adaptação e autoconservação do *status quo*, da educação emancipadora, é o potencial para desenvolver nos professores e estudantes a capacidade de crítica e autorreflexão a respeito dos limites da sociedade administrada. Quanto às possibilidades da crítica, Horkheimer (1991, p. 46) “(...) considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza”. Segundo o referido autor, a Teoria Crítica da Sociedade tem como objeto os homens, produtores de sua história, de suas formas de vida e do poder inato de intervir de modo crítico sobre as condições objetivas sociais existentes. Dessa forma, o diálogo que se estabelece com o

senso comum torna-se um desafio aos professores e estudantes, por tão imersos que se encontram na cultura da homogeneização social e da inconsciência coletiva.

Então, vale refletir sobre as demandas contemporâneas por democratização da escola pública, implicando na percepção dos fins da educação e constatação de que a diversidade é o que caracteriza o indivíduo, constituindo-se assim não indiferente à cultura, que ela própria o constitui. Porém, dela se diferencia dialeticamente por intermédio da reflexão e autorreflexão, garantindo a constituição de sua subjetividade, ou seja, ser indivíduo em um coletivo, como enfatizado por Leibniz (2009, p. 46), ao fazer referência à perspectiva filosófica que enfatiza a subjetividade segundo a tradição nominalista e sem apoio de conceitos ontológicos, ao se referir ao indivíduo mediante seu simples ser em sua Teoria das Mônadas, oferecendo assim “(...) um modelo conceptual para a visão subjetiva do indivíduo concreto na sociedade burguesa”. “Portanto, a concepção de subjetividade refere-se a um espaço de intimidade, cujas modificações ocorrem mais por determinação interna do que por influências externas”. (COSTA, 2020, p. 3). Consequentemente, como indivíduo que, em sua essência, se constitui contraditória e dialeticamente em semelhanças e diferenças.

Por conseguinte, o currículo deve levar em consideração os objetivos da educação sob a égide dos direitos humanos, em um movimento para além dos aspectos conteudistas e reducionistas adotados na escola pública. Em sendo assim, o fazer pedagógico (*práxis*) demanda ter por base tanto a pesquisa quanto as experiências empíricas de professores para que se constitua em “*Práxis* original e resistente à dominação e ao aligeiramento da formação docente ainda vigentes na contemporaneidade”. (COSTA, 2015, p. 28). Portanto, a educação, quando fundamentada em direitos humanos, afirma a formação docente como uma política de democratização do conhecimento e emancipação. Isso exigirá a pesquisa e a *práxis* receptivas à experiência

investigativa e teórica por parte dos professores. Quanto a isso, Costa (2015, p. 30) afirma: “Essa possibilidade se agiganta quando os professores se dispõem a pensar para além do reducionismo das práticas pedagógicas heterônomas e cindidas, avançando, por intermédio da experiência da pesquisa, da reflexão crítica, na prática docente original e emancipatória”.

Não obstante a atualidade da legislação brasileira, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007), voltada à organização da educação escolar na perspectiva dos direitos humanos, esse movimento não representa garantia de efetividade. Faz-se necessário afirmar que a legislação, se assumida nas vertentes que normatizam e legitimam o contexto escolar, dentre as quais as propostas contidas nas políticas de currículo, representa significativo avanço nas conquistas em relação à educação como direito humano. Quanto a isso, destaca-se o que preconizam as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 12):

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, nas produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação das(os) professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares.

É possível afirmar que a escola atua como instância social, uma vez espaço de produção e socialização de saberes. A produção de saberes necessários à escola contemporânea implica em tensionamento do poder-saber culturalmente transmitido e legitimado, produtor de experiências e subjetividades. Não se trata exclusivamente em pensar o currículo escolar para transmissão de conteúdos disciplinares. Mas, também para refletir

sobre o contexto da escola como *locus* constitutivo de relações sociais e no caráter processual da formação possível, vivida por seus diversos atores nos diferentes contextos da sociedade para além de seus muros institucionais.

A escola, como microcosmo social, onde se entrecruzam as diversas representações do macrocosmo, apresenta-se como espaço singular para enfrentamento dos limites da sociedade administrada. Dessa feita, a compreensão que se pretende focar acerca do currículo, suas concepções e implementações remete à própria constituição do indivíduo e à multiplicidade de significados e valores de que é formado.

Processo histórico e cultural, a educação tem em si potencial de produção de semelhanças e diversidades entre os indivíduos (professores e estudantes). Se as relações de identidade e aproximação são mediadas pela cultura, as diferenciações e diversidades dependerão das elaborações subjetivas oportunizadas pelas experiências individuais e coletivas no universo de situações a que o indivíduo é exposto e instigado a viver, ou seja, como afirmado por Adorno (2019, p. 70): “Isso significa que mudanças abrangentes nas condições sociais terão influência direta sobre as categorias de personalidade que se desenvolvem dentro de uma sociedade”.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: desafios ao currículo, à formação e aos direitos humanos

O currículo, como elemento central na organização do processo educativo, envolve aspirações e objetivos de escolarização que não são possíveis de compreensão quando não devidamente referendados ao contexto social de sua produção e às intencionalidades subjacentes à sua concretização. Quanto a isso, Goodson (1995, p. 17):

(...) o conflito em torno do currículo escrito tem um significado simbólico e um significado prático, quando

publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização.

No pensamento de Goodson (1995), o currículo encontra-se vinculado a valores simbólicos representativos da cultura vigente e, por consequência, de sua implementação são esperadas respostas e condutas condizentes com critérios prévios que expressam a reprodução social, mesmo que por diferentes metodologias.

Na perspectiva dialético-crítica, não é possível refletir sobre o currículo e suas vertentes sem considerar o contexto social no qual é produzido e as condições objetivas de sua legitimação na escola, ou seja, tanto os processos implicados nas intenções inerentes à sua produção, quanto na materialização dessas nas instituições de ensino e salas de aula. (GOODSON, 2008).

No cenário histórico da educação brasileira, muitas são as políticas de currículo escolar que se vêm constituindo para a Educação Básica a partir da década de 1990, em sintonia com o Artigo nº 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que determina como dever do Estado para com a educação: “Fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.

Ao se cotejar as contribuições do currículo escolar à formação de professores e estudantes na sociedade de classes, face à conjuntura social e histórica brasileira, faz-se necessário problematizar o cenário em que as políticas de currículo são implementadas e suas possibilidades à formação humana na escola; compreendendo essa formação como campo intelectual da educação de estudantes professoras(es) como seres sociais, cuja constituição é perpassada pelas tramas e redes que estruturam o subsolo cultural e social da formação do indivíduo em sua totalidade (subjetiva e objetiva). Quanto

a isso, Adorno (1995, p. 41) destaca:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas.

Os caminhos percorridos pela aparelhagem social e econômica e os avanços alcançados nos campos científico e tecnológico não propiciaram, na mesma medida e proporção, o desenvolvimento humano com vistas ao livre pensar e à emancipação. Mas, inversamente, contribuíram para que a pretensa superação das formas míticas do passado se expressassem em uma nova roupagem. No cenário de uma sociedade desigual, Horkheimer & Adorno (1985, p. 31) advertem: “Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos se realiza sempre como a subjugação de indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade”. Considerando o exposto pelos referidos autores é central refletir sobre o processo de formação dos indivíduos no modelo civilizatório contemporâneo, fundamentado na racionalidade técnica com ênfase na meritocracia, na competição e na discriminação contra grupos denominados, dentre outros, como minorias (afro brasileiros, indígenas, imigrantes, mulheres, grupos LGBTQ, idosos, moradores de comunidades, pessoas com deficiência e em situação de rua). Levando em conta que a educação tempor objetivo precípua impedir a regressão da consciência dos indivíduos ao patamar da produção e reprodução da barbárie social e, também, visar à formação para o livre pensar, isso é, sua constituição como ser autoconsciente

e consciente dos limites sociais, implicando na identificação de suas relações com a cultura e das mediações que sustentam essa relação, certamente seu protagonismo na sociedade será essencial e possível.

Para tal, Adorno (2011, p. 121) instiga ao afirmar que “(...) a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Portanto, cabe o questionamento: É possível à escola pública desenvolver ações e políticas que contemplem a diversidade dos estudantes? Sob quais bases conceituais desenvolver, nas escolas, um movimento de superação das condições sociais adversas a que a sociedade se encontra submetida? Quais as possibilidades da educação que se contraponha à violência, se voltando prioritariamente para o desenvolvimento humano e o respeito à vida? Por fim, qual papel desempenha o currículo escolar nesse contexto?

Então, as questões e reflexões, até aqui apresentadas, fortalecem a urgência da problematização das condições objetivas materiais que obstam o desenvolvimento humano. Porém, ao mesmo tempo e, dialeticamente, percebendo possibilidades de superação das condições sociais adversas, pela educação voltada à elevação do nível de consciência e, conseqüentemente, ao fortalecimento da crítica necessária à compreensão dos tempos de pandemia provocada pelo novo coronavírus e de crise política, no cenário contemporâneo no qual predominam a desvalorização da vida humana e ambiental, a banalização e frieza no trato das questões de saúde, as relações sociais frias, expressadas em atitudes de indiferença frente à dor, às necessidades básicas da população, nas quais a violência mostra sua face avassaladora. Enfim, vive-se a imersão em tempos institucionalizados de barbárie social e política. A esse respeito, Adorno (2011, p. 155), questiona: “O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.

Ao considerar que a educação tem por objetivo precípuo impedir a regressão da consciência dos indivíduos ao patamar da produção e reprodução

da barbárie social e, conseqüentemente, afirmar uma formação que os torne conscientes do mundo, implicando isso no entendimento de sua relação com a cultura e as mediações que sustentam essa relação, possibilitando seu protagonismo nesse processo. Quanto a isso, Adorno (2011, p.141-142) expressa sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o difreito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Conseqüentemente, a educação ao considerar a emancipação do indivíduo para torná-lo livre pensante e apto à vida na sociedade na qual impera a lógica do capital e da produção no processo de formação, torna-se necessária para a afirmação e fortalecimento da democracia e da liberdade, como problematizado por Adorno (2011, p. 142):

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnos são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se

legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

A concepção de educação, sua relação com a democracia e a emancipação do indivíduo, no pensamento de Adorno (2011, p. 143-144), contém elementos fundamentais para reflexão sobre a formação na sociedade administrada:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta, envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Adorno apresenta os desafios à formação possível, sob a imposição da adaptação a um sistema social regido pela lógica capitalista e produtivista, reduzindo a formação aos seus meios adaptativos em detrimento de seus fins emancipadores. Por outro lado, dialeticamente alerta para a necessidade de adaptação, visando à orientação para viver em sociedade. Pois, faz-se necessário conhecer a sociedade, como também seus limites, para seu enfrentamento e superação. A educação tem papel central nessa possibilidade de superação da

dominação rumo à emancipação do indivíduo por intermédio da formação que não nega a produção, mas não negando a si mesmo pela identificação plena e inconsciente.

Por isso, é necessário considerar que a escola tem sua origem na tradição social burguesa, com uma pedagogia centrada na razão instrumental, remontando à dimensão conservadora e conformadora articulada com o movimento histórico que lhe deu origem: a burguesia. Assim, pode-se afirmar que o currículo escolar, como elemento estrutural que confere legitimidade ao conhecimento socializado, produzido historicamente pela civilização, contém o potencial para a manutenção de regularidades sociais. No entanto, por isso, torna-se também campo fértil para problematização e pesquisa sobre a estrutura social contemporânea e suas imposições à submissão do indivíduo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 2011, p. 71)

Considerando o pensamento de Apple (2011) é possível afirmar que o currículo é seletivamente organizado e expressa as concepções da cultura dominante. Assim, cabe à escola desenvolver o projeto de formação que contemple os interesses do capital. Portanto, reducionista em relação ao que se considera formação emancipadora. Tem-se a constatar que na dimensão da formação sob a égide do capital, a educação assume duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é intermediária entre a sociedade e sua formação, ou seja, há na concepção de educação as condições de formação para a racionalidade técnica e para a conscientização do indivíduo.

Consequentemente, um desafio é posto à escola em tempos de crise como os atuais, estabelecendo uma estrutura organizacional na qual haja espaços para a educação comprometida com o desenvolvimento humano e crítica ao currículo exclusivamente conteudista. Se professores e estudantes não forem instigados a viver relações interpessoais solidárias na escola e deterem oportunidade de refletir e elaborar suas experiências de ensino e aprendizagem, dificilmente elaborarão concepções resultantes dessas experiências sobre a situação presente. Instalando-se, assim, o embaçamento na percepção da sociedade administrada e, conseqüentemente, à percepção embaçada restam as distorções e a adesão às lideranças autoritárias.

Na atualidade são observadas, por parte de governantes, atitudes que reverberam no culto ao negacionismo, à regressão da consciência esclarecida, à proliferação de notícias falsas com o intuito de confundir a população, à negação da ciência em detrimento da vida e do conhecimento com o intuito de combater a expansão da contaminação em massa do novo coronavírus.

O comportamento humano refratário à incorporação da experiência do ainda não vivido anteriormente e, conseqüentemente, ao fortalecimento da subjetividade, tende a reverter-se em crise na própria percepção do ser. Em um sistema social em que o indivíduo é cooptado, mesmo sem consciência disso, a ser objeto passivo, consumidor voraz e compulsivo de bens da indústria cultural, os sentimentos sensíveis e solidários não encontram espaço para se constituírem. Em consequência, o indivíduo é instigado a reproduzir o mesmo processo em suas relações na escola e nas demais instâncias sociais, não conseguindo relacionar-se de outra maneira com o mundo, a não ser por adesão a um coletivo que se volta à homogeneização, à dominação e ao obscurantismo. Pois, como afirmado por Adorno (2011, p. 129): “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprias em algo como um material, dissolvendo-se como autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

A pandemia, provocada pelo novo coronavírus há quase um ano, tendo ceifado mais de duzentos mil vidas no Brasil (e mais de dois milhões no mundo), tem provocado impactos na vida cotidiana, na educação e na economia global, gerando desemprego e pobreza. Esses impactos têm significativa repercussão na escola e no ensino, impondo novas pedagogias, maneiras de ser e de pensar a formação sob ameaça real à vida de milhões de pessoas nas diversas regiões brasileiras. A grande crise financeira que se apresenta, o processo de mudanças e desafios que se fazem presente devido a rupturas impositivas à nova ordem social, expressam a urgência por uma escola aberta a possibilidades pedagógicas nunca antes pensadas e/ou vividas por professores e estudantes.

Com isso, as ferramentas tecnológicas, utilizadas no ensino a distância, se apresentam como alternativa no enfrentamento da imperiosa necessidade de distanciamento social. A imposição do ensino remoto, por intermédio de plataformas digitais, tem revelado o quanto a sociedade é desigual e excludente. Como exigir que estudantes, filhos de famílias que vivem sob situação de permanente vulnerabilidade (agora ainda mais agravada), estudem remotamente sem as condições de acesso às ferramentas digitais, à internet e sem apoio do suporte do Estado? Quanto a isso, Díaz-Barriga (2020, p. 26) alerta: “La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender.”

Outras formas de aprender para além do espaço presencial e historicamente tradicional da escola implicam em disponibilização de recursos e métodos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes em seu contexto familiar. O currículo escolar, – espinha dorsal do processo educativo –, por enquanto submetido às precárias condições materiais, decorrentes da pandemia do novo coronavírus, impõe ser discutido e implementado para além do conteudismo e conservadorismo típicos da

sociedade centrada no mundo do trabalho, focando a educação para além de seus conteúdos disciplinares, agora considerando a crise sanitária como recurso pedagógico na valorização da vida, em um movimento a favor de um futuro da civilização para além da pandemia decorrente da contaminação planetária do novo coronavírus.

A pandemia do novo coronavírus tem provocado agravamento do quadro econômico ressaltando ainda mais o fosso social existente no Brasil. Quanto a isso, Santos (2020, p. 10) alerta: “Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns - *«la gentede a pie»* -, como dizem os latino-americanos”, em observância aos desafios políticos, econômicos e sociais impostos à sociedade brasileira imersa na pandemia do novo coronavírus. Logo, a escola desse tempo, e para além dele, é demandada a atentar para os riscos de se manter conversadora e conteudista.

Antes, deve se engajar na centralidade da preservação da vida humana e do meio ambiente, atentando para as necessidades sociais e individuais de estudantes e professores, por intermédio da escuta respeitosa, democrática, estimulando sua comunidade, por intermédio de seus profissionais, em diálogo centrado no que é fundamental, agora mais que nunca, ou seja, a valorização da vida e dos valores universais preconizados nos direitos humanos – a educação e a liberdade. Para além de avaliar conteúdos e mensurar tecnicamente o conhecimento transmitido, faz-se necessário realinhar objetivos e metas, independente da paridade entre calendário civil e calendário escolar.

Em tempos de crise como a que ora se apresenta, o desafio à organização do currículo acentua-se. Posicionamentos vários sobre as modalidades de ensino a serem ofertados: presencial, a distância, híbrido, dentre outras, assumem centralidade nas discussões e decisões a respeito.

Importante salientar que, independente da escolha, há que se considerar a estrutura organizacional na qual haja espaços de estudo e pesquisa, formação compartilhada e comprometida com o desenvolvimento humano e enfrentamento dos graves problemas sanitários, políticos e sociais que assolam o Brasil, reflexões sobre os objetivos a serem alcançados e as abordagens metodológicas adotadas para viabilizar o currículo, ou seja, atender às demandas da flexibilidade curricular que instiguem pensar sobre as condições objetivas materiais, o contexto social e as diferenças humanas ainda mais desafiadoras no cenário da pandemia do novo coronavírus.

A Teoria Crítica da Sociedade, como aporte teórico de nossos estudos, desafia à reflexão sobre a dimensão massificadora do currículo, provocada pela“(...) cultura contemporânea que confere a tudo um ar de semelhança”. (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 113). O currículo, como resultante dessa cultura de massas, produza padronização e, conseqüentemente, a massificação e a exclusão de quem a ele não se adapta e/ou se submete, em oposição à subjetivação, à emancipação e ao livre pensar do indivíduo. Por outro lado, também e, por isso mesmo, ressalta a urgência da educação se constituir como capaz de contribuir à formação e à conscientização das condições objetivas materiais da sociedade administrada, que determinam os processos educativos e a formação sob a égide do capital.

Nessa perspectiva, a referência epistemológica da Teoria Crítica da Sociedade permite a percepção dessa massificação e, ao remeter ao indivíduo como instância singular, oferece a chance desse se reconhecer na cultura sem desconsiderar seus limites formativos, sobretudo, porque: “A crítica dialética se posiciona de modo dinâmico ao compreender a posição da cultura no interior do todo”. (ADORNO, 2009, p. 92). Nesse sentido, a crítica permite um movimento constante de resistência, ao problematizar as condições objetivas materiais, os limites e as contradições sociais como sendo determinantes da vida em sociedade e a escola como instância social

necessária à formação de professores e estudantes.

Com isso, o mundo objetivo, compreendido como espaço social, é parte da história da civilização e, a essa, intrinsecamente se relaciona em essência e possibilidades, em cuja trajetória são percebidos os movimentos de superação e transformação da sociedade. Sob essa ótica, o desafio posto aos professores, em seu cotidiano pedagógico, é o do reconhecimento de como e, por meio de que, sua docência e seu mundo objetivo se tornaram o que são e as repercussões que recaem sobre as relações sociais na escola. Para Marcuse (1982, p. 232): “(...)o conceito dialético, ao compreender os fatos dados transcende a estes. Este é o próprio indício de sua veracidade. Ela define as possibilidades históricas; mas a realização destas, só pode estar na prática que responde à teoria, e, na atualidade a prática não dá tal resposta”. Ou seja, a prática docente se constitui no transcorrer histórico de contradições dialéticas que demandam conhecimento para serem identificadas. Esse reconhecimento não é possível tão-somente por um contemplar receptivo e desconexo das condições objetivas materiais que limitam o fazer pedagógico, sobretudo, em tempos desafiadores como os atuais, exigindo um movimento de enfrentamento e, ao mesmo tempo, a superação da realidade social a que a sociedade está imersa, concretamente contrária à vida e aos direitos humanos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: possibilidades de atendimento à diversidade cultural e humana

O cenário social contemporâneo, agravado pela pandemia global, é inquietante no que se refere à violação dos direitos humanos, textualmente proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). O processo de globalização, ancorado na desigualdade de distribuição da riqueza, o agravamento da violência, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, de gênero, de opção política, dentre outras, sinalizam

para frontal descompasso entre os avanços obtidos no campo jurídico-institucional e a concretude da realidade social, como preconizado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007).

Desse modo, afirma-se a importância da educação em prol da cultura fundamenta nos direitos humanos, do desenvolvimento humano para tolerância, respeito, sensibilidade, solidariedade e acolhimento, essenciais à vida solidária em sociedade, por serem direitos também considerados históricos:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p. 5)

Consequentemente, urge um alinhamento social com os valores intrínsecos aos direitos humanos, sobretudo com ênfase na preservação da vida humana. Logo, educar com vistas à afirmação dos direitos humanos é possibilitar o desenvolvimento de indivíduos resistentes à manifestação da violência, como problematizado por Adorno (2011, p. 121), ao se referir à exigência de que Auschwitz não se repita: “Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isso é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo”. Por esse entendimento, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes se faz acompanhado pelo desenvolvimento de valores éticos e morais, o que lhe darão condições para consciência da realidade e, consequentemente, respeito aos direitos humanos e à diversidade presente

na escola e nas demais instâncias sociais.

Nesse norte, não somente os estudantes se veem acolhidos e respeitados. Mas, também aos professores é dada a possibilidade de superação do imediatismo dos conteúdos curriculares para, então, atuarem como mediadores no movimento de reflexão dos estudantes sobre os limites da sociedade administrada. Assim, configura-se que aos professores é essencial o reconhecimento da relação intrínseca entre o trabalho objetivo e o plano afetivo: “Pois, seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos mediatos”, como afirmado por Adorno (2011, p. 112), ao se referir à demanda dos professores se perceberem responsáveis pela formação dos estudantes.

Estudos sobre currículo, implementado em uma escola municipal em Petrópolis (RJ), Silva (2019) observou ausência de conteúdos sobre violência (preconceito e *bullying*), fenômeno que afeta diretamente a dinâmica escolar, exercendo significativa influência sobre a formação de estudantes vítimas (ou não) da violência. Resultados de estudos sobre preconceito comprovaram tratar-se de um fenômeno cultural e histórico. Assim, o indivíduo não nasce preconceituoso. Antes, desenvolve preconceito no processo de socialização na apropriação da cultura. Logo, “Se o preconceito não é inato, a criança pode de fato perceber que o outro é diferente dele, mas isso não impedir seu relacionamento com ele”. (CROCHIK, 2015, p. 20)

Considerando o verificado por Crochík (2015), é possível à educação, ao reconhecer os direitos humanos, oportunizar experiências interpessoais que contribuam para que os estudantes sejam acolhidos com suas diferenças sem correr o risco de sofrer violência na escola. Por isso, educar para o desenvolvimento da sensibilidade desde a educação infantil, é fundamental à formação sensível e resistente à violência, tornando os estudantes aptos a viver experiências com colegas diferentes de si mesmos. Por isso, a questão

sobre violência demanda ser integrada ao currículo escolar.

Porém, na sociedade que incita a competição e o individualismo pela adaptação ao existente, cabe às(aos) estudantes a formação alienada do outro diferente de si e pré-estabelecida por determinantes sociais, campo fértil para atos de violência e agressividade contra os considerados frágeis ou inaptos, como constatado por Crochick&Crochick(2017, p. 29), que ao estudarem a violência escolar, verificaram sobre *bullying*: “Esse também parece ser mais compatível com uma cultura homogênea, que, pela (falsa) formação constitui indivíduos insensíveis, com dificuldades de expressar seus desejos”.

Apesardereconhecidoscomoformasdeviolência,Crochick&Crochick (2017) estabelecem diferenças entre preconceito e *bullying*, importantes no currículo e planejamento de ações pedagógicas para seu enfrentamento e combate. Segundo os referidos autores, em ambas formas de manifestação da violência o alvo é percebido como frágil, desprovido de potencial para resistência. Entretanto, o *bullying* se dirige a qualquer indivíduo que possa ser submetido à agressão; enquanto no preconceito há busca de justificativa para a discriminação e segregação. Assim, as(os)estudantes praticantes de *bullying* podem ser considerados mais regredidos do ponto de vista psíquico do que aqueles que manifestam o preconceito. Dessa forma, no enfrentamento do *bullying*, a escola, por intermédio do currículo, contribui para que situações de violência sejam percebidas e condições se estabeleçam para seu enfrentamento, como expressado no estudo de Crochick&Crochick (2017).

Embora os limites sociais estejam presentes na escola, é possível aos professores criarem condições educacionais propícias ao desenvolvimento de estudantes sensíveis e aptos a viverem experiências com as diferenças de seus colegas.

Também cabe salientar que, embora nos documentos oficiais sobre

o currículo seja referendada a defesa por uma prática educativa democrática, isso não integra as políticas de currículo na educação brasileira, atravessadas por processos de submissão e controle, por ajustamentos a demandas externas, submetidas ao crivo de avaliações para a competitividade, expressando a pressão do capital sobre a educação, o que ressalta a cisão do currículo entre matérias propedêuticas e as voltadas à formação técnica e profissional. Consequentemente, essa estrutura não é favorável à formação integral dos estudantes, devido à organização curricular cindida entre teoria e prática. Assim, em nome da flexibilidade do currículo e do protagonismo juvenil, os itinerários formativos reforçam a cisão entre conteúdos profissionais técnicos e conteúdos humanos, expressando uma pseudoformação.

Segundo Horkheimer & Adorno (1985), em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, a pseudoformação é partida reprodução da vida sob a égide da sociedade capitalista, na qual a Razão Iluminista, em cujos preceitos a burguesia se apoiou nos primórdios da era moderna, em sua essência contém as dimensões emancipatória e instrumental; sendo a instrumental vinculada à emancipatória. Libertando-se do domínio das forças da natureza, a emancipação diante do perigo que o desconhecido representava, evidenciou a supremacia da razão em viés emancipatório. Porém, à proporção que a burguesia foi se impondo às demais classes sociais, ofuscou a razão emancipatória e privilegiou a dimensão instrumental. Assim, o que seria para a emancipação do indivíduo, transformou-se em sua alienação. Pois, os conhecimentos vislumbrados como meios para instrumentalizar e minorar o sofrimento humano perderam seu ideal libertário. (PUCCI, 1994)

Desse modo, com o avanço das forças do capitalismo, as revoluções científicas, industriais e, mais recentemente, a revolução tecnológica, torna-se fato a onipresença da razão instrumental, o que pode ser observado nos diversos segmentos sociais, dentre os quais a escola e seus conteúdos curriculares, configurando-se a pseudoformação afirmada por Adorno (1996, p. 2): “A

formação cultural agora se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a precede”. Embora haja nas escolas, por parte de seus profissionais, a disposição para o acolhimento respeitoso, na contemporaneidade as condições sociais objetivas impõem relações mediadas pela indústria cultural e por mecanismos de instrumentalização refratários ao bem-estar social e à formação do homem-com-o-homem e, conseqüentemente, de se viver experiências formativas emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007), à escola compete estabelecer e selecionar conteúdos curriculares que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, estabelecer relações e visar transformações, ou seja, uma abordagem de currículo em que os estudantes desenvolvam a percepção das diversas inter-relações sociais e sua dimensão histórica. Nesse norte, os conteúdos e as abordagens curriculares expressarão concepções que instigam à leitura crítica do mundo, em articulação com a solidariedade e a justiça social. Assim, não mais será possível se negar ao debate sobre o reconhecimento e o acolhimento da diversidade humana e cultural como imperativo ético previsto no currículo e na organização da escola democrática, que contemple o ensino-aprendizagem dos estudantes considerando suas diferenças de ser e estar no mundo.

É inquestionável o desafio ao desenvolvimento do currículo na perspectiva emancipadora, por demandar questionar a lógica predominante nas políticas públicas de educação que se voltam à padronização da educação escolar, incluindo a avaliação da aprendizagem discente, centrada na produção e voltada ao mundo do trabalho. Desse modo, impõe-se à educação (escola e profissionais da educação) o entendimento sobre qual

estudante que se quer formar, como observado por Becker, em diálogo com Adorno (2011, p. 163):

[...] penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar. Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, possibilitando ao estudante uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.

Assim, parte-se do pressuposto que à educação cabe possibilitar escolhas aos estudantes em sua formação sem se subordinar à adaptação da produção que se volta à autoconservação do capital e, sim, cabendo-lhe o compromisso com a formação que tenha como objetivo precípua o desenvolvimento humano e a desbarbarização da sociedade.

Tornar possível a educação contrária à subordinação aos ‘inevitáveis cânones educacionais’ implica romper com a educação que não se volta prioritariamente ao atendimento às demandas discentes, ao ser reconhecida como direito humano e necessária ao exercício da cidadania. O momento histórico demanda fortalecimento da resistência em prol da luta da afirmação dos direitos humanos. Sobretudo, devido ao fato de que estar na escola não garante o acesso à educação com potencial emancipatório. Nesse sentido, ao se discutir as políticas para o currículo escolar há que se identificar e analisar as concepções que o compõem para verificação de nelas está expresso o compromisso com o atendimento à diversidade humana. Isso torna-se

relevante devido a que as práticas docentes **não** são neutras, sobretudo, por conterem concepções que necessitam ser problematizadas. A perspectiva da educação como processo de humanização perpassa pela maneira como o currículo é concebido e implementado na escola **pública**. Se em contornos técnicos e produtivistas, alinhados com a sociedade capitalista, o currículo contribuirá para que a hegemonia cultural e econômica seja preservada e, em seu lastro, a violência social e a exclusão avancem. Por outro lado, possibilidades alternativasse apresentam pela educação fundamentada nos direitos humanos.

Tema atual e urgente, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como mola propulsora a reflexões urgentes na escola, sobretudo, sobre os atos de violência, a discriminação contra os grupos sociais considerados minorias, o flagelo da pobreza e o reducionismo da disparidade social da sociedade de classes. Nesse sentido, Adorno (2011) considera a importância do compromisso posto à educação de lutar contra a barbárie social, que atravessa o processo civilizatório e histórico até a contemporaneidade.

Embora atualmente no Brasil seja pouco provável ocorrer avanços no cenário político, social e educacional, sobretudo devido aos impactos da pandemia provocada pelo novo coronavírus, **é possível afirmar** o protagonismo dos profissionais da escola no enfrentamento das condições objetivas que convergem para a regressão dos avanços obtidos na educação e inclusão social, no sentido de seguir adiante na luta em prol da educação **pública, democrática**, inclusiva e de respeito aos direitos humanos. A crise sanitária que atinge a totalidade do País, contraditoriamente oferece a oportunidade de fortalecimento da subjetividade dos professores para humanizar as relações com os estudantes, mesmo com a imposição do ensino remoto para preservação da vida. Com isso, se ampliam as chances da constituição subjetiva para a vida em sociedade. Embora, como afirmado por Adorno (2019, p. 79-80): “A personalidade não deve, entretanto, ser

hipostasiada como determinante última. Longe de ser uma coisa dada desde o começo, que permanece fixa e age sobre o mundo circundante, a personalidade se desenvolve sob o impacto do ambiente social”. Dito de outra maneira, significativas são as possibilidades dialéticas das contradições presentes na pandemia do novo coronavírus.

Nessa perspectiva, por intermédio da Educação em Direitos Humanos, **são criadas oportunidades** de aproximação dos indivíduos a seus semelhantes e, com essa experiência, serem desenvolvidas subjetividades sensíveis e acolhedoras. Desse modo, ao permear o currículo formal e fazer-se presente no Projeto Pedagógico, torna-se possível à escola uma cultura de paz, por intermédio da formação de professores para que se percebam como partícipes da escola e, assim, responsáveis pela implementação do currículo escolar que expresse as demandas sociais e, sobretudo, as humanas e, assim, desenvolvam **ações que contribuam para** a paz. Para tal, vale considerar Bobbio (2004, p. 203): “A princípio, a enorme importância do tema dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais de nosso tempo - a democracia e a paz”. Assim, a educação, quando considera os direitos humanos, torna-se fonte para o fortalecimento da democracia, do respeito e acolhimento e, por conseguinte, constituinte da formação de professores e estudantes resistentes à violência na escola e demais instâncias sociais.

Que os difíceis tempos impostos pela pandemia, decorrente do novo coronavírus, não arrefeçam a esperança racional em prol de um futuro no qual haja protagonismo da vida humana nas políticas públicas de educação e no projeto pedagógico da escola pública, materializado no currículo, no qual seja atribuído o estatuto de centralidade ao que é demandado por estudantes e professores – a valorização da educação para o desenvolvimento humano – no qual haja lugar para uma educação para além da transmissão de conteúdos curriculares, considerando Adorno (2011, p. 141), como referência a essa

questão, como sendo“(...) a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada. Mas, a produção de uma consciência verdadeira”. Sobretudo, conteúdos curriculares não fundamentais à conservação da vida humana nesses longos momentos de crise sanitária devido à pandemia do novo coronavírus. Antes, lutemos para que se realize o afirmado por Díaz-Barriga (2020, p. 28-29):

Quizá no se cumpla con todas las tareas previstas en el currículo formal, pero seguramente se impulsarán aprendizajes significativos. La escuela y el currículo pueden aprovechar esta pandemia para cambiar, para trabajar en pro de lo que siempre intentaron hacer: vincular la realidad a la escuela. Tampoco es más sencillo de lo que se está haciendo en este momento, pero es más significativo. Tomemos la palabra de desaprender para aprender, pero con otro significado.

Posto que, como defendido por Adorno (2011, p. 121): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica’. A autorreflexão que permita aprender as lições impostas pela pedagogia do novo coronavírus e, assim, possibilitar haver um futuro e, mais, que o futuro se anuncie como sendo promissor. Pois, recorrendo a Santos (2020, p. 25): “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis as alternativas, que as sociedades se adaptem a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como corresponde ao bem comum”. Para tal, torna-se urgente admitir a possibilidade de haver um outro mundo, ainda não vislumbrado pelo olhar turvado pelo novo coronavírus e imobilizado pelo medo da perda da vida, que embora sofrida, que embora Severina, é vida, recorrendo a João Cabral de Melo Neto (1955), em seu poema Morte e Vida Severina, no qual o retirante Severino deixa o sertão pernambucano em busca do litoral, na esperança de conseguir uma vida melhor. Entre as passagens, Severino

se apresenta e diz a que vai. No seu longo caminho, ao encontro da vida urbana em Recife, capital de Pernambuco, encontra dois homens, chamados de Irmãos das Almas, que carregam um defunto em uma rede. Severino conversa com ambos e, nessa ocasião, ocorre uma denúncia contra os poderosos locais, mandantes de crimes e sua impunidade. Vendo esse estado de coisas, Severino resolve se suicidar, como que adiantando a morte, nas águas do Rio Capibaribe. Severino, enquanto se prepara para seu desenlace, conversa com o Senhor José, Mestre Carpina, para quem uma mulher anuncia que seu filho havia nascido. Severino, então, assiste à encenação celebrativa do nascimento da criança, como se fora um Auto de Natal. Nesse mesmo momento, o Senhor José tenta dissuadir Severino do suicídio. E, quando Severino, está prestes a pular para fora da ponte da vida, eis que a Vida renasce, por intermédio de um choro de menino.

Tomando como ilustração o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, nos dias atuais, urge ouvir ‘esse choro de menino’ por pensar haver um outro mundo e, sobretudo, a possibilidade de uma vida como não sendo sinônimo de morte. Uma vida para além da pandemia e da ameaça constante do extermínio de milhares de vida a que assistimos cotidianamente. Há anseio por vida para além da Vida Severina. Quanto a isso, Nélida Piñon (2020, p. 15-16), em seu romance *Um dia chegarei a Sagres*, ao se referir a um professor o reconhece como mensageiro de uma máxima lição:

O professor que me ensinou haver outros mundos atrás do que eu via. De modo que ao ouvir aqueles homens agitando as folhas que liam, assegurando-nos haver parido poemas frutos de um germe secreto, de uma genuína natureza poética, eu acreditasse firmemente em cada palavra pronunciada. Assim foi que passei a aceitar que se intitulassem eles artistas, para quem o verbo inflamava a garganta e o coração. Afinal, ser criador como Camões era visitar o céu.

Que a beleza da diversidade humana e cultural permita admitir 'haver outros mundos atrás' do que se vislumbra atualmente e, mais, que a formação e atuação docente contribuam para que o currículo escolar contemple e valorize a diversidade social e humana, tornando, assim, possível um outro mundo, livre da violência e do empobrecimento da experiência entre diferentes subjetividades na escola pública.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, n° 56, dezembro, p. 1-19, 1996.

ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F.& SILVA T. T. Da. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

BOBIO. N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, D.F., 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10/01/2021.

COSTA, V. A. da. Concepção de indivíduo, formação e educação sob a égide da sociedade administrada: a perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, jan./abr./2020, p. 33-48. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3105> Acesso em: 03/01/2021.

COSTA, V. A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, V. A. da. (Org.). **Formação e Pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2015, p. 17-31.

CROCHICK, J. L. & CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHICK, J. L. Educação Inclusiva, Subjetividade e Direitos Humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M. e COSTA, V. A. da. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 23-53.

DÍAZ-BARRIGA, Á. La escuela ausente. La necesidad. la necesidad de replantear su significado. In: IISUE. **Educación y Pandemia**. Una visión académica. UNAM, México, 2020, p. 19-29. Disponível em: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf Acesso em: 07/01/2021.

GOODSON, I. F. **As Políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In:

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

LEIBNIZ, G. W. **A Monadologia e outros textos**. São Paulo: Editora Hedra, 2009.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1982.

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina**. Núcleo de Educação a Distância (NEAD), Universidade da Amazônia (UNAMA), 1955.

Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Joao%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf>

Acesso em: 13/01/2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e Proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>

Acesso em 16/01/2021.

PIÑON, N. **Um dia chegarei a Sagres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na

Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes Editora; São Carlos, SP: Editora UFSCar, 1994.

SANTOS, B. S. de. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, W. L. B. da. Currículo e Formação: limites e contradições na Educação Inclusiva. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado, 2019.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

Acesso em: 12/01/2021.

DESAFIOS E DIFICULDADES DE PROFESSORAS INICIANTES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Erika D'Avila de Sá Rocha

Ilma Vieira do Nascimento

As relações entre a formação inicial e prática docente de professores iniciantes são o foco deste artigo que apresenta, de forma sucinta, resultados de uma pesquisa realizada como componente curricular do Mestrado em Educação. Tomamos como ponto de partida a compreensão do exercício da docência como uma prática que depende de diversos saberes, em especial os didático-pedagógicos, residindo aí grande parte da complexidade do exercício da docência, mormente para os que o iniciam.

O momento inicial da carreira docente é marcado, via de regra, por tensões, desafios e aprendizagens intensas, o que acaba por sobrecarregar o exercício do planejamento do trabalho pedagógico em geral, condição crucial nas rotinas escolares. O estudo realizado e a experiência pessoal na docência nos revelam a existência de dificuldades a povoar o espaço em que os professores realizam o seu trabalho, o que se converte em desafios a serem enfrentados.

Tendo em vista que a formação inicial tem a finalidade de preparar o professor para os processos de ensino, inevitavelmente inseparáveis dos diferentes aspectos da realidade escolar, questionámo-nos sobre os necessários suportes dessa formação para o enfrentamento das tensões presentes no cotidiano escolar que estão a envolver os professores no início do exercício da docência. Ou seja, os cursos de formação de professores oferecem subsídios suficientes àqueles que estão iniciando o seu trabalho na escola?

Tais questionamentos derivam da nossa experiência pessoal como

professora em início de carreira em uma escola da rede pública de ensino no município de Imperatriz – MA, convivendo, à época, com o desafio de selecionar e organizar os conteúdos que seriam trabalhados na sala de aula, acrescido pela solidão percebida quando do processo de planejamento curricular.

No intuito de apreender de forma mais acurada a realidade vivenciada, a pesquisa se pautou pelo objetivo de analisar relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular realizado por professores iniciantes nas escolas municipais de Imperatriz – MA. No desdobramento da pesquisa, o estudo aqui sintetizado sob a forma de artigo, se concentra em aspectos das experiências vividas por esses professores no início das atividades de docência, articuladas com os conhecimentos trazidos da formação inicial realizada em curso de licenciatura. Trata-se, pois, de um recorte de uma pesquisa maior, recorte centrado também nas repercussões do acolhimento da escola aos professores iniciantes, assim entendidos quem referênciam à sua formação, quer por suas vivências iniciais no exercício do trabalho docente.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas públicas localizadas em bairros diferentes da cidade de Imperatriz – MA por terem em seu quadro professoras iniciantes que atendiam aos critérios apropriados à pesquisa, dentre eles: residir em Imperatriz; ter no máximo três anos de experiência em sala de aula; ser professor(a) da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao todo participaram cinco professoras com formação em Pedagogia, realizada em instituições de ensino superior de Imperatriz, além do gestor, do coordenador pedagógico da escola e da assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. As cinco professoras são do sexo feminino e foram convocadas entre 2016 e 2017, a partir do concurso municipal realizado no ano de 2012. Neste artigo, foram priorizadas e contempladas apenas as narrativas dessas professoras na perspectiva de apreendermos as experiências

que vivenciaram nos momentos iniciais do exercício da docência nas escolas campo da pesquisa.

Considerando a especificidade do estudo, entendemos como fundamental para a pesquisa de campo o contato com a realidade da escola, em especial nos momentos de planejamento, o que possibilitou conhecer e observar de perto a realidade em estudo.

Nesse sentido, observar como o professor organiza e seleciona os conteúdos para trabalhá-los na sala de aula, os comportamentos, a estrutura física da escola e das salas de aula, as condições de trabalho e, paralelamente, identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na fase inicial da profissão docente foram, neste estudo, fatores imprescindíveis. A observação esteve direcionada para aspectos referentes à caracterização do ambiente escolar, aos momentos de planejamento curricular, ao acolhimento e manifestação de apoio e intervenção de terceiros.

Por se tratar de uma abordagem qualitativa a caracterizar a pesquisa, a entrevista narrativa revelou-se como um procedimento metodológico adequado, especialmente se articulado a outros, como, neste caso, a observação. A entrevista narrativa se diferencia de outras formas de entrevistas desde que não se limita a perguntas e respostas; parte de uma questão geradora que se associa aos processos de construção histórica dos professores em uma realidade particular, relacionando tempo e espaço.

Sobre este tipo de entrevista, Schütze (2011, p. 213) esclarece que:

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática.

Nesta pesquisa, a interpretação dos dados da observação aconteceu

através de estudo das anotações do diário de campo, a partir do marco teórico adotado, que norteou também a entrevista narrativa, gravada e depois transcrita para uma análise posterior dos resultados que foram acrescidas com informações de questionários aplicados às gestoras e coordenadoras das escolas e à Coordenadora da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

O INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

O momento inicial de qualquer atividade profissional gera muitas expectativas, desafios e angústias. Com a profissão docente não é diferente, dado ser a docência marcada por questionamentos intimamente relacionados com a prática pedagógica. Este é o período em que o recém-formado ao se deparar com a realidade diária de trabalho, vê-se envolvido por incertezas quanto à própria permanência nas atividades que realiza, pois responsabilidades e rotinas diárias exaustivas podem causar insegurança, induzindo-o a repensar essa nova fase da vida.

Podemos considerar esse primeiro momento da etapa profissional como um continuum que envolve todo o percurso da formação em que o conhecimento acumulado deverá alicerçar o posterior exercício profissional. Para Nono e Mizukami (2006, p. 384):

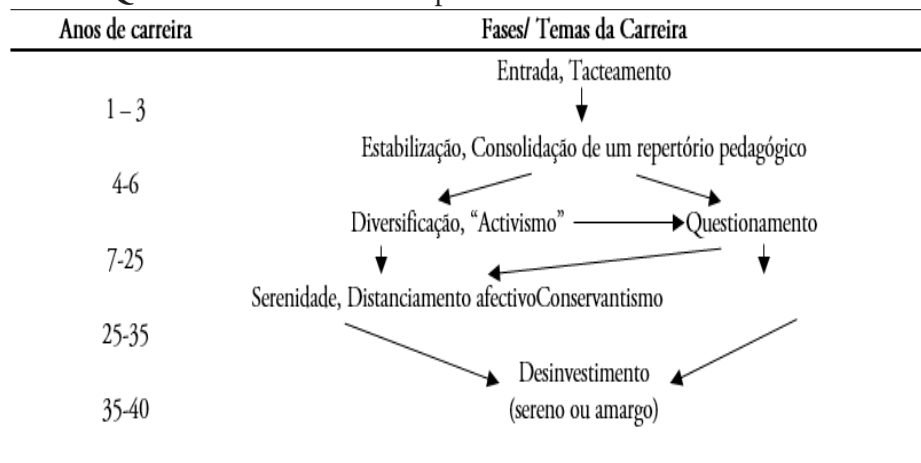
Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certeza cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Felman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Todavia, é valido destacar que esse momento não obedece a um receituário rígido de acontecimentos; ao contrário, é variável e apresenta eventos que dependem da forma como cada indivíduo encara a realidade, seja por conquistas, recompensas financeiras, incentivos próprios, realizações profissionais, ou outras a depender das condições da vida pregressa de cada um.

Convém acentuar que não existe concordância sobre o conceito do que seja ser professor iniciante bem como da duração dessa etapa profissional. Neste trabalho, professor iniciante é aquele que ao terminar a graduação, mesmo que não seja de imediato, começa a dar os primeiros passos na atividade docente, sem ter tido qualquer experiência anterior como professor em sala de aula.

Huberman (2000) ajuda-nos a compreender este importante aspecto da vida profissional dos que enveredam pelos caminhos da docência. Para explicar as fases da carreira docente, o autor apresenta um breve resumo esquemático, como demonstrado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Ciclo de vida profissional docente



Fonte: HURBERMAN, 2000.

De acordo com o autor, o início da carreira docente é identificado como “entrada, tateamento” e ocorre entre 1 e 3 anos de experiência. Esse início é caracterizado como “o choque do real” e representa o susto entre o sonho de ser professor e a verdadeira face de ser um professor. Trata-se de um momento de “descoberta” e ao mesmo tempo de “sobrevivência” sem obedecer a uma ordem cronológica pois depende de aspectos individuais.

Além dos estudos de Huberman (2000), existem pesquisas anteriores sobre o termo “choque de realidade” que já havia sido citado por Veenman (1984). Segundo este autor:

A transição da formação docente para o primeiro trabalho docente pode ser dramática e traumática. Na literatura inglesa e alemã, esta transição é freqüentemente referido como o “choque da realidade”, “choque de transição”, “Praxisschock” ou “Reinwaschefíekt”. Em geral, esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários formados durante a formação de professores pela realidade áspera e grosseira de vida cotidiana da sala de aula.(VEENMAN, 1984, p.143).

Ao sair da graduação como aluno e se deparar como professor da sala de aula, o professor iniciante acaba por vivenciar o “choque da realidade”, situação agravada, no caso de professores da rede pública municipal de ensino de Imperatriz, por dificuldades ligadas à prática de planejamento. Esse problema vivido em uma esfera particular da realidade educacional não está desvinculado de um outro em nível mais abrangente, ou seja, a configuração polivalente da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino o professor é responsável por ensinar todas as disciplinas, o que torna o planejamento curricular ainda mais complexo.

Entendemos que, “o choque da realidade” não seja uma experiência

rápida e passageira; na verdade é um movimento que percorre o dia a dia do professor durante os primeiros anos de atividade docente com repercussões na aceitação da profissão. Sobre esse aspecto Veenman (1984, p. 144) descreve cinco estágios que o professor vivencia durante esse período:

1. Percepções de problemas: esta categoria inclui experiência subjetiva problemas e pressões, queixas sobre carga de trabalho, estresse e problemas psicológicos e queixas físicas.
2. Mudanças de comportamento: Implícitas são mudanças no comportamento de ensino contrário às próprias crenças devido a pressões externas.
3. Mudanças de atitudes. Implícitas são mudanças nos sistemas de crença (por exemplo, uma mudança de atitudes progressivas a conservadoras em relação aos métodos de ensino).
4. Mudanças de personalidade: esta categoria refere-se a mudanças na situação emocional, domínio (por exemplo, estabilidade da labilidade) e autoconceito.
5. Saindo da posição docente: a desilusão pode ser tão grande, que o professor inicial deixa a profissão com antecedência.

Os momentos estão relacionados a dilemas vivenciados diariamente pelos professores. São problemas, dificuldades e frustrações que provocam um susto nos primeiros meses de trabalho. O excesso de carga horária, stress, número excessivo de alunos por turma ou sobrecarga de funções não constituem conteúdos da formação inicial, embora sejam por vezes comentados ou vivenciados no momento dos estágios; assim, o percurso formativo difere do que é sentido na realidade da sala de aula, situação recorrente no Brasil, levando-se em conta a dimensão territorial deste país e a diversidade cultural que o caracteriza. Assim, é impossível pensar em um modelo único de formação e preparação do futuro profissional docente, pois este está sujeito a se deparar com diversas situações problemas. Esse

período de contradições experimentadas no dia a dia da escola é marcado por obstáculos que exigem respostas e soluções rápidas e convincentes, observando-se quanto a este aspecto que cada instituição pode exigir do professor uma rotina específica.

Sendo assim, dependendo da situação em que se possa encontrar, o professor pode mudar seu comportamento, ou até se posicionar contrário a tudo o que aprendeu e defendeu durante os estudos realizados na formação inicial com o intuito de resolver problemas de forma imediata. Diferentemente do ambiente vivenciado na graduação, muitas vezes o professor iniciante ao chegar na escola para por em prática o seu ofício, pode sentir-se sozinho, o que prenuncia o enfrentamento de desafios sem o apoio necessário para o seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, aqui a importância de as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal, estarem atentas para essa espécie de descompasso entre o processo de formação e a realidade com que se depara o professor iniciante. Trata-se, com efeito, esse momento de inserção como um ponto crucial na decisão do professor em abandonar ou continuar na profissão docente. Só o fato de existir algum professor experiente que o acompanhasse e o ajudasse já seria um fato positivo, pois o auxiliaria em momentos de dificuldades através de um processo formativo de partilha, interação e acolhida. É nesse sentido, que a seguir discutiremos sobre o acompanhamento e ações de apoio aos professores iniciantes.

PROFESSORAS INICIANTEs: dificuldades sentidas no início da profissão docente

Ao chegar na escola, o professor iniciante pode sentir-se um “forasteiro”, porque embora conheça o ambiente escolar por ter vivenciado experiências tanto na vida estudantil como nas atividades do estágio, as

exigências no exercício profissional da docência são diferentes. Conforme mencionamos, o professor insere-se em um contexto de trabalho dinâmico e com fenômenos sociais diversos, que não possuem receituários prontos para serem resolvidos.

A maioria das professoras participantes da pesquisa, assumiu a sala de aula e inseriram-se na profissão docente a partir do concurso municipal de Imperatriz - MA, realizado no ano de 2012.

Ao solicitar que relatassem as suas trajetórias de formação, de inserção na docência e os momentos marcantes desse momento, observamos detalhes que demonstram terem vivido experiências desafiadoras, inusitadas e inesperadas, como nos relata a Professora M sobre os momentos iniciais a marcar a sua experiência em sala de aula:

Quando eu cheguei lá... Que peguei aquela turma, os meninos não queriam me aceitar e os pais principalmente! ...foi uma confusão! Não queriam me aceitar, e eu perdida, totalmente perdida! Porque fui conversar com a coordenadora, e ela foi me passar o planejamento, que a gente tem que fazer o planejamento da semana e toda segunda-feira entregar pra ela, e aí eu fiquei perdida! Entrei em pânico! Em pânico mesmo né! (risos) e os meninos... Eram aqueles meninos ociosos, que não queriam me respeitar e aquela confusão e aquela briga e eu sozinha na sala com vinte e três alunos, foi complicado óh! Esse foi o meu desafio mesmo!

A maior dificuldade enfrentada pela professora foi a ausência de aceitação, tanto da parte dos alunos, que já estavam acostumados com outra professora, quanto dos pais e da equipe escolar. Situação desse tipo, vivida pela professora, permite-nos inferir que o clima gerado nesse momento, provavelmente teria abalado o seu desempenho profissional e até mesmo a relação professor/aluno, professor/gestão, com repercussões na relação

instituição escola/família.

Pelo que vimos discutindo, a professora iniciante necessita da atenção dos professores experientes e da gestão escolar. Além disso, é relevante sentir-se parte do grupo escolar, sentir-se afetiva e efetivamente acolhida, de modo que o sentimento de frustração não a incite ao abandono da carreira docente.

A professora destaca ainda, dificuldades enfrentadas referentes à inadequação dos alunos às normas disciplinares durante as aulas e sua tímida intervenção nessas situações, redundando em repercussões prejudiciais ao seu reconhecimento por eles como professora. Como nos relata, os alunos não se sentiam seguros em tê-la como professora, haja vista considerá-la como uma desconhecida. Por esse relato, os maiores dilemas e desafios enfrentados pelos professores iniciantes referem-se à gestão da sala de aula, expressos, principalmente, em problemas com indisciplina dos alunos, como podemos perceber na fala de outras professoras.

A equipe diretiva da escola relatou que a escola já recebera reclamações sobre o desempenho da professora iniciante, quanto à *“falta de domínio em sala de aula e à falta de mais diálogo com a família”*:

Eles já estavam acostumados com a outra professora, e quando eles voltaram das férias que se depararam comigo ficaram sem me respeitar, não queriam me respeitar de jeito nenhum. Fiquei sem chão, porque eu não sabia o que fazer.

Até a realização desta pesquisa, a professora M encontrava-se ainda em seu primeiro ano de experiência em sala de aula; antes só havia trabalhado na área comercial, o que pode justificar ter sido a que mais destacou dificuldades no início da carreira docente.

Segundo Huberman (2000), situações desse tipo correspondem aos três primeiros anos de experiência profissional e se caracterizam pelos

sentimentos de “sobrevivência e descoberta”. A fase de sobrevivência é a etapa também caracterizada pelo autor como o “choque do real”, quando o professor iniciante se depara justamente com questões, como as apresentadas pela Professora M: não saber o que fazer, incapacidade para aguentar situações postas diariamente na sala de aula, ou ainda, dificuldades para colocar em prática o que havia planejado.

Tal como a Professora M, a Professora F apresenta características dessa fase inicial do seu trabalho, apontadas pelo autor. Esta Professora evidencia em sua narrativa o sentimento de preocupação ao ser convocada pós concurso para assumir a responsabilidade da sala de aula, como destaca:

Aí foi que veio a preocupação (risos). Como fazer e o que fazer quando estivesse dentro da sala de aula, porque sempre trabalhei no comércio varejista, e a experiência que tinha em escolas foi somente no período da faculdade. O mais difícil ainda foi saber que ocuparia o lugar de uma professora que trabalhava com o “cet”, em meados do segundo semestre, ou seja, ficaria com uma turma que já estava acostumada com outra educadora, já terminando o período escolar, acostumados com o jeito dela. Fiquei desesperada, mas tinha que enfrentar meus medos e fui...com a cara e a coragem, e deu certo.

Essas narrativas nos dão a dimensão da emoção que domina as professoras iniciantes ao se depararem com a realidade da sala de aula pela primeira vez, com o fim de atuarem profissionalmente. Nesse universo, a sensação de inexperiência e insegurança é, geralmente, um aspecto emocional destacado pelas professoras o que as conduz, em consequência, a se perguntarem constantemente: Como fazer? O que fazer? De que forma? São indagações rotineiras na medida em que tomam para si uma

responsabilidade, muitas vezes, antes inimaginável. Sobre esses aspectos, Garcia (2010, p. 28) esclarece que:

No caso dos professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações.

Devido às complexas relações sociais que submergem no ambiente escolar, alguns professores iniciantes tendem a julgar que os conhecimentos científicos construídos durante a formação inicial não foram suficientes, quando, na verdade, são essenciais na busca de respostas aos questionamentos e na solução de problemas que venham a surgir. Esse processo caracteriza também uma continuidade à formação inicial, a partir do momento em que realiza o movimento de relacionar e revisitar as teorias aprendidas nos cursos de licenciatura, com as atividades em sala de aula, na condição de professor.

Com a professora L, foi um pouco diferente das demais professoras entrevistadas. Esta Professora teve sua primeira experiência em 2012, através de um processo seletivo, logo após ter concluído a formação inicial. Após quatro anos sem trabalhar, assumiu a sala de aula por ter sido aprovada no concurso em 2017. Mas, ao narrar suas experiências iniciais como professora

de sala de aula demonstrou momentos marcantes gravados em sua memória:

Terminei a faculdade em 2011, fiz o seletivo em 2012, e em 2012 foi a minha primeira experiência como professora titular, e foi no 2º ano, em uma escola do município. Assim, no início foi desesperador, por que eu tinha uma sala com trinta e dois alunos. As experiências que eu tinha, eram só dos estágios, então... foi tudo muito novo!

A Professora L associa o início como “desesperador”, principalmente por ver-se na função de educar mais de trinta alunos. Em nenhum momento menciona a indisciplina dos alunos, mas de certa forma foi possível perceber em sua fala dificuldades em controlar a quantidade de crianças até por que, como relata, não havia tido anteriormente experiência alguma como professora de sala de aula. Logo em seguida, acrescenta que:

Na minha sala, além de ser trinta e dois alunos, dois deles ainda eram especiais, não tinham laudo, então eu não tinha auxiliar e cuidador. Eu tive que me virar com esses trinta e dois meninos... Ai Jesus...! Foi muito difícil, mas foi uma experiência muito louvável por que eu aprendi muito, elas me ajudaram bastante.

Nessa parte da entrevista a professora deixa claro uma dificuldade enfrentada nos primeiros momentos de atividade docente, referente a pontos específicos para os quais não havia suporte da escola, imprescindível para a professora levar a bom termo o seu trabalho. Tais situações caracterizam-se como fases e incidentes críticos, que de acordo com Bolívar (2002, p. 191):

As fases e incidentes críticos condicionam/explicam as

mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento. O fato de um acontecimento, pessoa ou fase adquirir um caráter “crítico” não depende do pesquisador, mas de que o próprio sujeito lhe dê esse caráter – direta ou contextualmente- no seu relato (por exemplo, “foi uma coisa muito importante na minha vida”).

O relato posto há pouco pela Professora L, põe a nu uma situação complexa e desafiadora tanto para os que trabalham em sala de aula como para o próprio sistema de ensino, neste caso o sistema municipal: a adoção de medidas de inclusão na escola para pessoas com deficiência.

Algumas iniciativas vêm sendo tomadas pelo Município de Imperatriz no sentido de incluir crianças com deficiências na educação básica, mas o resultado na aprendizagem muitas vezes não tem sido satisfatório devido, entre outros fatores, à falta de formações continuadas para a equipe escolar e, especialmente, aos professores que exercem o seu trabalho na sala de aula.

Temos por suposto que a maioria dos professores apresentam dificuldades para atender e ensinar crianças com deficiências, por não terem tido em seu processo formativo inicial uma qualificação calcada em conhecimentos sobre educação especial e quando existentes tendem a ser superficiais e abrangentes. A ausência do necessário conhecimento específico que vá ao encontro do que requer a educação inclusiva, põe em destaque a relevância da formação continuada a acompanhar o percurso do professor em sala de aula. Exigência que se impõe tanto aos professores quanto à escola, como atesta a Professora L:

Foi muito difícil chegar até o final daquele ano, porque ele tinha muita dificuldade, muita mesmo! Era um aluno que

eu trazia atividades diferenciadas para ver se ele começava pelo menos a escrever alguma coisa, escrever o nome! Mas ele pegava a atividade e comia (risos). Ai! Foi muito difícil. A minha primeira experiência foi essa, em 2012 com o segundo ano.

Além disso, o professor, na maioria das vezes, trabalha em dois turnos, o que restringe o seu tempo para planejar as atividades a desenvolver no cotidiano escolar; acrescente-se a isso, a escassez de materiais e inadequadas condições de trabalho que não lhe permitem muitas vezes pesquisar, estudar os problemas recorrentes da sala de aula, redundando tudo isso no comprometimento do seu desempenho.

Nas pesquisas de Pizzo (2004), Glasenapp (2015), Soares (2004), Poppe (2011), as maiores dificuldades encontradas no início da carreira docente são: insegurança, falta de experiência, preocupação com o planejamento e a mais citada: indisciplina dos alunos.

A indisciplina, além de provocada por fatores já mencionados, pode resultar também de metodologias ultrapassadas e atividades sem atrativos. É sobre essas questões, que a professora L relembra dos momentos de dificuldade em desenvolver atividades, mormente para os alunos com deficiência.

Convém ressaltar que a passagem da condição de estudante para a de professor poderia configurar-se como iniciando no momento em que, ainda na formação inicial, são realizadas as atividades de estágio. Entretanto, merece também ressaltar que os alunos tendem a desenvolver uma relação de relativo distanciamento com essa fase da formação por ainda não se constituírem como profissionais.

Somente quando da inserção na carreira docente depois de licenciados, os professores iniciantes experimentarão a realidade da sala de aula pela primeira vez como professores plenamente qualificados. Huberman

(2000), esclarece que a condição de ser professor, por si só, não garante ao professor impedir as resistências dos alunos ou o seu comportamento, tido inadequado; para o autor, quando o iniciante insere-se em momentos de conflitos como esse acaba optando por respostas mais urgentes ou por experiências que viveu enquanto aluno, “[...] esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera.” (HUBERMAN, 2000, p. 164) na formação inicial.

Sobre isso, Feiman (2001) apud Garcia (2010, p. 29) comenta que:

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (2001), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados.

Tanto a Professora M, quanto as Professoras F e L narraram como se sentiram desafiadas para exercerem a profissão docente. O medo e a insegurança despertaram um sentimento de despreparo, que aos poucos foi superado. Em contrapartida, a Professora G, ao contar a trajetória de sua inserção à docência, não compartilhou dos mesmos sentimentos, talvez por ter tido uma experiência anterior como auxiliar de professora, embora se

justifique ao dizer:

Eu tinha meus alunos na creche, antes de trabalhar aqui, mas eu sabia que eu era auxiliar, não tem a ver como quando você é professora da sala, e em mim eu carregava muito um “meu Deus, eu não vou dar conta de carregar uma sala de aula com tanta criança”, mas quando eu cheguei, não! Eu não tive nenhum problema, nem para domínio de sala, essas coisas assim, nem de aplicar o conteúdo. Agora quando foi pra eu vir pro primeiro ano, que a diretora me convidou, eu pensei: “Meu Deus eu não vou dar conta de alfabetizar aquela quantidade de criança”, mas às vezes eu me desafio, fico com aquela coisa dentro de mim, mas quando eu chego ali no ato, aí eu dou conta e vou dando conta.

Os professores iniciantes têm plena consciência da função que devem exercer quando titular de uma sala de aula; reconhecem ainda a diferença entre ser professor na condição de estagiário ou de um auxiliar, como observa a Professora G em sua fala. No entanto, mesmo que tenha sido somente auxiliar antes de obter uma experiência como professora de sala de aula, ela vivenciou e observou as práticas da titular e esteve mais perto dos desafios e das emoções que uma professora está sujeita a enfrentar, além de ter compartilhado conhecimentos e experiências.

Ao narrar que se sentiu insegura quando convidada pela gestão da escola para dar aula no 1º ano do ensino fundamental evidenciou sentir medo e pôs em dúvida sua capacidade de alfabetizar muitas crianças ao mesmo tempo. Vemos, pois, que essa incerteza é natural ao professor iniciante e se assemelha ao que as outras professoras entrevistadas experimentaram.

Chama atenção que em sua narrativa, a Professora G fale com otimismo, que se desafie e por isso encontre ânimo para superar as

dificuldades que possa encontrar no dia a dia de sala de aula. É nesse sentido que Huberman (2000), considera o início da profissão um período de aprendizagens intensas que pode traumatizar, ou também despertar a necessidade de resistir aos desafios da profissão docente.

Já a Professora E, sem apresentar muitos detalhes sobre os momentos marcantes do início da profissão, conta que:

Aqui eu fui bem acolhida! Jáa minha dificuldade foi porque eu entrei no meio do ano, peguei uma turma do 4º ano do ensino fundamental que estava em andamento. Eu sempre fugi, até nos meus estágios de turmas com pré e adolescentes, meu propósito sempre foi em séries iniciais, e eu tive dificuldades por isso. Eu entrei com a turma andando, uma turma difícil. Já é dificilimo estar aqui e no 4º ano já haviam me avisado que seria difícil, mas enfim, eu toquei até o final do ano.

A Professora inicia ressaltando que foi bem acolhida pela escola, e como as outras iniciou a docência no meio do ano, ou seja, em uma turma que já estava acostumada com outra professora. A Professora E acrescenta ainda em uma de suas lembranças que: “*Depois do intervalo, não tem mais quem segure esses alunos. Eles ficam agitados e é muito difícil de deixá-los em seus lugares.*”.

É possível perceber em sua narrativa um receio em enfrentar alunos na faixa etária que os caracterizam como pré-adolescentes; essa sensação é evidenciada quando diz que era uma turma difícil, principalmente quando se referia ao comportamento dos alunos.

Mais uma vez, essa característica se torna visível nos depoimentos das professoras. Além disso, a Professora E acrescenta ainda que:

[...] aqui na escola eu peguei uma turma em andamento, crianças terríveis, mas eu superei. A maior dificuldade eu acredito que nem é só dos iniciantes, até pros que já estão aí, é o comportamento das crianças. É a cultura que elas têm ou não têm, é a bagagem que eles trazem de casa e levam pouco do que aprendem na sala de aula pra casa e pra vida.

Novamente, a professora comenta sobre o comportamento dos alunos e da dificuldade sentida ao lhes requerer atenção, ao falar ou explicar um conteúdo na sala de aula. As crianças nesses primeiros níveis de ensino apresentam comportamentos muitas vezes compreendidos como atípicos pelos professores no início da atividade docente. Sobre isso, Cavaco (1999, p. 179) nos diz que nessa fase:

A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina [...] e traduz-se pela persistente interrogação: Como é que eu hei-de fazer para conseguir...

Muitas vezes, como professores iniciantes, estamos mais preocupados em organizar a sala e conseguir que os alunos se comportem como nós queremos ou imaginávamos que seria, quando na verdade não acontece assim. Os alunos vêm para a sala de aula carregando sentimentos derivados de experiências do núcleo familiar que podem ser refletidos em seus comportamentos e no processo de aprendizagem. As crianças vivenciam em casa momentos que são compartilhados na escola o que pode resultar em situações de indisciplina.

Sobre esse ponto, a Professora E em sua narrativa, indica representar o desconforto sentido por muitos professores, mesmo em salas com crianças

dos anos iniciais do ensino fundamental:

A minha maior dificuldade é essa também, ensinar quem não quer aprender, principalmente por que a família também não ajuda. Quando a família acompanha dá certo! Mas uma das maiores dificuldades é essa, a família cobra, mas não quer ajudar. Tem aluno que não faz nada, no dia que fica quieto é porque está dormindo. E eles têm até o terceiro ano para desenrolar tudo, ler e escrever.

A relação família/escola preocupa os professores iniciantes pois o comportamento e a falta de interesse dos alunos podem provocar no professor um sentimento de incapacidade e trabalho em vão. Todavia, aos poucos, no dia a dia do seu trabalho, o docente iniciante se conscientizará de que o comportamento dos alunos, pouco compatível com as exigências da escola, independe da ação isolada dele, dado que depende primordialmente de um contexto social mais amplo e complexo.

Assim como a Professora E, a Professora M apresentou dificuldades semelhantes ao tentar acalmar os alunos; mas, contraditoriamente, transparece em sua fala, um ponto de transformação, pois, como relata, desde que assumiu a turma no início do ano:

Só que hoje, já consegui o respeito deles, de início já. Tem dias que eles estão bem ariscos mesmo, mas tem dias que me respeitam e tá mais tranquilo nessa questão né, de estar com eles e conseguir o respeito deles e a atenção, porque o problema é a atenção na hora da rodinha. E conseguir a atenção de vinte e cinco meninos, é difícil! Principalmente porque eu não tenho auxiliar.

Os desafios e dúvidas inerentes ao início da prática docente pelas professoras foram passíveis de tradução em fatos narráveis através da história de vida profissional de cada uma; a entrevista narrativa oportunizou a possibilidade de expressarem seus sentimentos e percepções nessa fase da carreira docente.

Entendemos que o acompanhamento por parte da gestão, da coordenação da escola ou até mesmo dos colegas professores, estabelecendo uma relação de confiança entre os pares, seja um dos caminhos para que o professor iniciante supere as dificuldades e os dilemas vividos na realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrarem suas histórias e experiências formativas, as professoras destacaram aspectos da formação inicial que se relacionam com as práticas desenvolvidas no planejamento curricular, tais como: o sentimento de ausência de experiências práticas durante o curso superior, o distanciamento das teorias estudadas no curso de licenciatura com as experiências vivenciadas na sala de aula, e ainda relacionaram os momentos do estágio como o único suporte para as práticas de planejamento e da docência de modo geral e que se diferenciam, já que segundo elas, no estágio o aluno-professor é acompanhado por um supervisor no momento das atividades.

As narrativas orais evidenciaram os processos de formação construídos pelas professoras iniciantes durante o curso superior, e como foram se constituindo nas práticas de planejamento, além disso, apontaram algumas semelhanças e singularidades na inserção docente das professoras.

Assim, optamos pela entrevista narrativa por acreditar que esse instrumento de coleta e análise de dados permitiria às informantes da pesquisa, lembrar com detalhes os primeiros momentos como professoras de sala de aula, destacando assim aspectos essenciais para o alcance dos

objetivos propostos neste estudo. Além disso, o exercício de narrar suas histórias possibilitou-lhes ampliar os conhecimentos que tinham sobre si e sobre o percurso de formação que percorreram.

A respeito disso, o sentimento de despreparo revelado em suas narrativas denuncia um dos pontos críticos vivenciados constantemente pelos professores iniciantes: o choque com a realidade, que é a realidade áspera do dia a dia da sala de aula, e que embora a formação tenha tido uma base sólida, esse sentimento se constitui porque o início da profissão docente é um momento desafiador, sobretudo pelas diversas relações vivenciadas na escola, e coloca em cheque todos os conhecimentos adquiridos durante o curso superior.

Através dos indícios revelados neste estudo, compreendemos que o início da profissão docente é uma etapa da vida profissional muito delicada, e que merece um olhar especial, já que o professor vê-se rodeado de dúvidas, inclusive se irá continuar na profissão ou seguir outros caminhos, e assim como os autores que fundamentaram esse trabalho, acreditamos que os primeiros anos de docência são complexos e necessitam de um acolhimento e uma assistência especial.

Nesse sentido, entendemos que a formação deve ser permanente e contínua dado que a formação inicial, mesmo quando de qualidade, indica não ser, por si só, suficiente para responder aos requerimentos dos trabalhos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula, em especial quando referidos a professores em início de carreira. Por fim, convém lembrar que apreender o conhecimento de forma cabal, esbarra na impossibilidade de esgotá-lo em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antônio. (org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GLASENAPP, Dirlene. **Professores iniciantes**: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2015.

HURBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NONO, MaéviAnabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

PIZZO, Sílvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). 2004. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 143-178, 1984.

A ROTINA PEDAGÓGICA E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DE UMA PROFESSORA DA AMAZÔNIA PARAENSE

Fernanda Regina Silva de Aviz

Tânia Regina Lobato dos Santos

INTRODUÇÃO

A docência tem sido um campo de estudos e questionamentos diante das transformações ocorridas nos sistemas educacionais sobretudo a partir da legislação brasileira, e isso se expressa na Educação Infantil com as mudanças nas concepções de criança, infância e profissionalização docente. O exemplo mais expressivo dessas transformações está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, quando esta estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica incitando mudanças em relação à docência nesse nível de educação (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018).

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é recente, pois não havia uma preocupação com essa etapa, visto que até a LDB de 96 esta não se constituía como parte da educação básica. Somente a partir dessa legislação, portanto, passou-se a exigir a formação inicial dos professores para atuação neste nível.

De acordo com Veiga (2008), uma das características fundamentais se dá em torno da docência como profissão em contraposição à visão não profissional. Essas mudanças provocam reflexões importantes, pois nos levam a conceber a docência nesta etapa como uma atividade especializada, constituída por um saber/fazer, e isso se contrapõe a certos modelos fundados na ideia de que basta gostar de crianças para ocupar a função de professor

da Educação Infantil. A atuação docente, segundo esta autora, exige uma formação específica com o mínimo de habilidades e conhecimentos para seu exercício, colocação que tem gerado discussões sobre o profissional da educação, em especial o da Educação Infantil.

Portanto, não basta ser professor, é necessário estar de posse de conhecimentos teóricos e práticos que habilitem aqueles que ingressam na docência. E foi essa concepção que fez esta professora¹ ingressar neste campo. Sendo assim, o que vamos apresentar ao longo desse estudo são os caminhos trilhados no campo da docência e da formação profissional desta professora. Trata-se de um resgate evidenciador dos anseios e dificuldades no contexto da Educação Infantil e dos avanços conquistados após o ingresso em um curso de nível superior: a Pedagogia e o curso de Especialização em Educação Infantil.

O problema de pesquisa é quais mudanças provocadas no campo curricular em relação à rotina pedagógica e o planejamento de uma professora a partir da sua inserção em um curso de Especialização em Educação Infantil? Com isso, o objetivo é refletir sobre as mudanças na prática docente dessa professora em relação a esses dois elementos do currículo, a rotina pedagógica e o planejamento, a partir de seu ingresso no curso de Especialização em Educação Infantil. Para chegarmos a essas respostas, utilizaremos o memorial de vida e de profissão da professora a fim de fazer uma análise crítica comparativa entre o antes e o depois da inserção na Especialização de Educação Infantil.

METODOLOGIA

O estudo se ampara na abordagem qualitativa, uma vez que envolve, na sua construção, narrativas de vida e profissão docente de uma professora, um exercício reflexivo que coloca no centro questões referentes à atuação

1 Ocultamos o nome da professora para resguardar sua identidade.

docente no âmbito de uma etapa, a Educação Infantil. Para subsidiar o estudo, tomamos como base teórica sobre a formação de professores Veiga (2008), Nóvoa (1996) Kishimoto (1999) e Pimenta (2005); no que tange à prática pedagógica sobre o planejamento, seguiremos as perspectivas lançadas por Oliveira (2012) e Redin (2007); e, em relação à rotina pedagógica, buscamos a contribuição de Proença (2004), Barbosa (2006) Gobbi (2010) e Oliveira-Formosinho (1998).

Além disso, utilizamos as narrativas de vida na perspectiva de Sousa e Fornari (2008), que indicam serem estas o anúncio de uma experiência individual e particular, refletiva e revestida de sentidos e significados. Os autores distinguem as narrativas em dois tipos: o primeiro é a narrativa de vida, na qual quem decide o que deve ser contado é o ator, e o segundo é a narrativa como depoimento.

Sousa e Fornari (2008) evidenciam que “no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante dos objetos e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista em face dos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho”. Esse tipo de pesquisa é importante, pois visa levantar pontos sobre os sentidos da formação. Além das narrativas, utilizamos o memorial de vida da professora para conhecer os caminhos trilhados a partir do seu ingresso nos cursos de formação inicial e continuada.

PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO: A GRADUAÇÃO E A ESPECIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos recentes, como os da Antropologia e da Sociologia da Infância, têm reafirmado a criança como ser atuante na sociedade (CONH, 2005; SARMENTO; GOUVEA, 2008), isto significa que, desde o seu nascimento, ela possui condutas e reflexos próprios que permitem sua interação com o seu meio, já que os primeiros anos de vida são decisivos na

sua formação, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual.

Nesse momento da vida, a infância se articula a diferentes fatores, sendo também resultado de uma construção histórica em que passado, presente e futuro são seus constituidores. Para subsidiar aspectos dessa construção do passado, presente e futuro, Pereira e Souza (1998, p. 35) sinalizam que:

A infância tomada em outras temporalidades não se esgota na experiência vivida, mas é ressignificada na vida adulta por meio da rememoração. Falar da infância é se reportar as lembranças do passado não como este de fato ocorreu, mas a um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente e que se projeta prospectivamente. [...] nesse sentido, a experiência da infância constituída na narrativa é a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica no presente da vida adulta.

Rememorar a infância para construir sentido sobre a docência com crianças pequenas é um exercício, visto que nossa intenção é apresentar a narrativa de vida da professora a partir da releitura da vida passada e das experiências adquiridas durante a infância e vida adulta. Para isso, iniciamos falando da trajetória pessoal e profissional da educadora pesquisada.

A história de vida da professora nos mostra os caminhos tortuosos que ela trilhou até ingressar no curso de Especialização em Educação Infantil, o que sem dúvida contribuiu para sua identidade profissional. Nóvoa (1997, p. 34) faz referência à identidade profissional afirmando que ela “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Luta que inicia inclusive na infância, pois o direito e o acesso à educação nem sempre têm sido resguardados a todas as classes sociais.

Com esse estudo, procuramos mostrar o quanto esta categoria

profissional tem a dizer sobre sua profissão, sua formação, sobre o seu fazer diário, destacando esses elementos como fundamentais para a construção da identidade desta professora.

Para Pimenta (2005, p. 6):

[...] identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Nesse aspecto, a identidade profissional se constrói pelo significado que cada um atribui a sua prática docente e é resultado de uma construção pessoal e profissional. O caminho desta narrativa, que sinalizamos ter sido desafiadora para a professora pesquisada, leva-nos as suas memórias e vivências em etapas distintas e complementares, como: o término do magistério, a inserção no mercado de trabalho, o ingresso na graduação em Pedagogia e, por fim, o ingresso na Especialização em Educação Infantil.

A formação escolar dessa professora se deu no início dos anos 70. Pertencente a uma família de classe popular, constituída por onze irmãos, sendo ela a quinta da filiação, em sua narrativa fica claro que, embora ocupando cargo no serviço público, seu pai passou por momentos de dificuldades financeiras devido ao número de pessoas na família.

Iniciou o processo de escolarização aos sete anos de idade e teve muitas dificuldades para concluir o magistério, pois sua timidez fez com que ela sentisse duramente os reflexos de um sistema educacional excludente. Após ter sido reprovada em algumas séries várias vezes, entre idas e vindas de um município ao outro, em decorrência da atividade profissional desempenhada pelo seu pai no serviço público, concluiu o magistério em

uma escola pública no ano de 1993.

Diante do desejo de mudança na sua condição de vida, visto que esta exercia atividades domésticas em casas de famílias da região, perseguiu o sonho de ser educadora e, em 2002, foi aprovada em um concurso público. O início na carreira docente evidencia muitas dificuldades, sobretudo relacionadas à falta de domínio teórico para atuar em um nível tão específico que era a Educação Infantil. Nessa perspectiva, Silva e Bolsanello (2002, p. 33) dizem:

A formação de profissionais para a educação infantil precisa se tornar reflexiva, ou seja, deve possibilitar ao educador compreender a dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas psicopedagógicas que exerce. Assim, essa formação não ocorre instantaneamente, mas por meio de um caminho longo a ser percorrido e a ser construído, que precisa de investimento de tempo e de recursos suficientes a essa construção.

Em sua narrativa, fica perceptível o seu desejo de ingressar em um curso de nível superior, já que o magistério não lhe dava subsídios para enfrentar uma turma de Educação Infantil; sentia falta de outros conhecimentos que só um curso superior poderia lhe trazer. Amparados em Freire e Nogueira (1993, p. 91), quando este diz que não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança, em 2005, ingressa no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA); tempos difíceis por conta do fato de ter que conciliar a maternidade de dois filhos, o trabalho docente e o estudo.

Entre o sonho e os desafios, em 2009, conclui a graduação em Pedagogia, fato que lhe possibilitou um grande passo na sua carreira profissional no município, visto que sua experiência se articulou com a teoria discutida nas disciplinas do curso. Com a graduação, novos horizontes

começaram a surgir na vida desta professora. Tempos prósperos começaram a se projetar, como a lotação na coordenação pedagógica.

Embora a graduação seja parte importante de sua formação, faltava muito mais. A Pedagogia discutia a educação de forma geral, faltava o foco na Educação Infantil, uma especialização na área para responder indagações sobre a criança e o atendimento na instituição infantil. Em 2010, retorna ao exercício da docência, sendo lotada mais uma vez na Educação Infantil, etapa em que atua até os dias atuais. Assim é possível visualizar o contexto em que se insere grande parte da vida pessoal e profissional da educadora. Alimentada pelo desejo de mudança na sua atuação na Educação Infantil, foi buscar na especialização subsídios de melhoria. Consoante a isso, Forest e Weiss (2003, p. 6) citam que:

Faz-se necessário que os profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consciente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo, no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino, é hoje, o desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

Diante do desejo, em 2010, ingressa na Especialização em Educação Infantil na UFPA, no âmbito do Plano de Ações Articuladas do Governo Federal. A partir desse momento, a reflexão sobre a prática constitui um exercício entre a formação e a atuação. Segundo a professora: “hoje consigo perceber como mudou minha prática e o tratamento que dou as minhas crianças, parece que a gente adquire mais responsabilidade e compromisso com um curso desses”.

A voz desta professora aponta como a formação possibilitou

mudanças fundamentais na sua concepção de educação, em particular da Educação Infantil. Cabe situar que a formação não é algo novo, é resultado de um processo histórico, no entanto, segundo Kishimoto (1999, p. 1), na Educação Infantil é bastante recente, pois não se tinha nenhuma preocupação com esse nível de educação e muito menos com a qualificação de seus professores.

A formação profissional para a educação infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Diante dessa obrigatoriedade, percebemos mudanças no perfil dos professores que atendem crianças pequenas, colocando em questão sua formação. Essas exigências postas com as leis caminham contra práticas assistencialistas voltadas à infância, visto que parte das formas de atendimento eram feita por pessoas que não tinham nenhum conhecimento das especificidades da infância.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI – (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), aspectos relacionados à Educação Infantil e à formação dos seus professores são mencionados. Nas DCNEI se menciona que as instituições de Educação Infantil devem oferecer espaços de aprendizagens que privilegiem as dimensões de cuidado e educação. O PNE, na meta 1, por meio da estratégia 1.8, expressa a promoção de formação inicial e continuada dos profissionais

da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento feito por profissionais com formação superior.

O caminho para chegar a um atendimento que respeite os tempos da infância e a especificidade de seu atendimento perpassa pela formação de professores, e isso nos levou a analisar a prática pedagógica em sala de aula desta professora, de 49 anos, que há dez anos atua na educação e há quatro na Educação Infantil. Sua prática, em particular na Educação Infantil, evidencia desafios e avanços. A partir do exercício reflexivo, a professora fala sobre a formação e a contribuição desta na sua prática pedagógica:

Avaliando a minha prática pedagógica percebo mudanças significativas, pois antes da formação em educação infantil eu via as coisas de maneira distorcida, talvez porque todo mundo fazia do mesmo jeito, parecia ser comum tratar a criança como alunos maiores, não via criança em sua singularidade, agia como se todos fossem iguais.

Na fala acima, a professora assume a postura descomprometida que tinha com a Educação Infantil, entretanto o curso de especialização lhe possibilitou a construção de novos conceitos de criança e de Educação Infantil. Isso pode ser constatado quando Brasil (2009, p. 3-6) define:

a criança, centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos [...] e a educação infantil primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, intelectual, linguístico, e social [...].

O que temos observado nos últimos tempos é a crescente demanda por cursos que oportunizem melhor desenvolvimento da prática docente e

isso é resultado da busca por novas formas para efetivar mudanças sistemáticas na formação dos professores, para adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente. Exige-se professores comprometidos com a educação, que saibam cuidar e educar de forma harmoniosa, para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma integral, fato que para a professora só foi possível perceber com a especialização na área.

OS AVANÇOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A ROTINA E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAZÔNIA PARAENSE

Adentrar na rotina e no planejamento enquanto elementos do currículo nos leva a buscar amparo teórico para situar o que se entende por currículo na Educação Infantil. De acordo com Brasil (2010), as instituições que atendem a infância pequena deverão organizar intencionalmente as práticas educativas de forma a articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos oriundos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade. Com isso, o currículo contempla os saberes e fazeres das crianças conectado com a produção cultural da sociedade. A partir do entendimento lançado por Barbosa (2009), de que o currículo é guia para orientar percursos de educação, trazemos para o debate a narrativa da professora em relação aos dois elementos do campo curricular da Educação Infantil: a rotina e o planejamento pedagógico.

O PLANEJAMENTO COMO POSSIBILIDADE PARA UM TRABALHO DOCENTE INTENCIONAL

Planejar revela intencionalidades, visto que o trabalho docente não pode ser desprovido de objetivos. Na fala de Redin (2007), o ato de planejar carrega uma historicidade, pois há indícios que mesmo as sociedades mais remotas se ocupavam com seus fazeres no tempo e espaço habitado. Na dinâmica educativa, o planejamento busca delinear o trabalho pedagógico. Redin (2007, p. 84) situa:

O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto de revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocação do papel do professor como um dos mediadores do processo de aprendizagem humana.

Com isso, o planejamento cumpre com uma função que é a de apoiar a ação humana diante das aprendizagens a serem vivenciadas pelas crianças. Na Educação Infantil, mais do que pensar nos tempos e espaços, o planejamento deve dar conta das atividades de aprendizagens. Nesse exercício, o trabalho educativo com crianças de creches e pré-escolas deve se constituir como ato de ir e vir, e as instituições que oferecem esse tipo de atendimento têm a responsabilidade de oferecer um trabalho intencional e de qualidade, visto que as DCNEI (2009) apontam a criança como centro do planejamento:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. E ainda destaca que [...] a brincadeira

é uma atividade muito importante para a criança pequena. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que a sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p. 6).

O que sustenta um bom planejamento é a capacidade de articular o discurso com a prática, a ação com a reflexão, a forma com o conteúdo, o tempo com o espaço e as crianças, para tanto, é preciso que o professor sempre se lance no desafio de refletir sobre aquilo que faz, neste caso, a docência. Oliveira (2012, p. 44) nos dá pistas sobre como planejar considerando a criança como sujeito do processo:

Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos. As características próprias da faixa etária. A experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo.

A fala da autora deixa claro que o planejamento deve partir do reconhecimento dos sujeitos crianças. É um roteiro que toma como ponto de partida crianças concretas nos seus mundos de vida e cultura. Diante disso, o planejamento é uma âncora de caráter flexível. Na narrativa sobre o planejamento antes do curso de Especialização, a professora diz que sua prática era sustentada a partir de uma concepção tradicional de planejamento, que se dava apenas na listagem de conteúdo.

Antes do curso de Especialização, meu planejamento era voltado apenas à organização do conteúdo, eu seguia o

que ditava a secretaria de educação. Após os momentos de planejamento, fazíamos uma lista do que deveria ser trabalhado em português, matemática e artes durante todo o ano e assim seguíamos fielmente. A nós cabia o papel de ir atrás desses conteúdos para serem repassados à criança. Na verdade, a preocupação era mais em ensinar a ler e escrever.

Fica evidente nesse tipo de concepção, o lugar secundário destinado às crianças, o de ser passivo que não tem nada a dizer. A ocupação do tempo da criança na instituição era o ponto mais relevante nesse tipo de planejamento. Cuidado e educação eram palavras ausentes e separadas. Em relação a esse tipo de planejamento, Ostetto (2000, p. 180) cita que “a prática pedagógica se resume aqui, às chamadas atividades, ou à ‘hora da atividade’, uma vez que os outros momentos da rotina mais ligados aos cuidados da criança, não são planejados, sendo mesmo secundarizados”. No tempo presente, após o curso de Especialização, a professora mostra um olhar diferente em relação à concepção apresentada anteriormente, conforme se observa abaixo:

Após o curso eu vi que minha concepção também tava equivocada, já consigo analisar e planejar minha rotina a partir de pontos que vão além do que vai ser trabalhado, mas como será trabalhado e quais sentidos isso vai ter pra criança. Agora já tenho condição de ver como eu vou trabalhar com a criança e principalmente de que forma o mesmo vai contribuir na aprendizagem delas.

Ao falar do tempo presente, visualiza-se que a professora consegue resignificar sua prática, indicando mudança de concepção em relação ao conceito de planejamento. Com isso, a criança adquire lugar central. O planejamento envolve mais do que a escolha de atividades a serem realizadas

com as crianças, dele se desprende a seleção de objetivos claros e intencionais resultantes do processo de reflexão sobre as crianças e a Educação Infantil. Para esta professora o planejamento é a:

[...] elaboração inicialmente mental que vai dar sentido no meu dia a dia em sala de aula, ou seja, tudo que eu desenvolvo passa antes pela antecipação da ação na minha memória, as atividades, as brincadeiras, os projetos, o passeio no parquinho, as rodas de conversa com as crianças, para depois chegar na sala de aula. No dia a dia, embora tenhamos as orientações da SEMED, a ação mesmo se concretiza quando olhamos para o planejamento da SEMED e atribuímos aspectos nossos, embora a gente tenha orientação geral, mas a minha prática é diferente dos demais professores.

O entendimento do que é o planejamento para a professora relaciona o pensar e o fazer, uma antecipação mental de suas ações que se concretiza na sala de aula a partir do seu olhar e da sua concepção de criança e de Educação Infantil. É fruto de um trabalho individual e ao mesmo tempo coletivo.

A importância do planejamento se dá, conforme Redin (2007, p. 84), “porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente”. Ao contrário, a criança aprende interagindo com o outro, que pode ser uma criança, um adulto ou, ainda, um objeto. Há, nessa perspectiva, uma compreensão de desenvolvimento sociointeracionista, que determina que as relações são necessárias ao desenvolvimento das crianças no tempo e espaço das instituições. Da mesma forma, é preciso seguir princípios éticos, estéticos e políticos, pois, conforme Oliveira (2012, p. 46), estes se tornam “concretos na vida das crianças por meio da imersão em um ambiente educativo e da vivência de determinadas práticas sociais”, ou seja, eles se materializam a partir de um planejamento pensado e construído com as crianças. Percebe-

se, portanto, a importância do planejamento enquanto guia da ação docente na qual a crianças é o centro.

Além de um plano escrito, o planejamento, segundo Redin (2007, p. 84), “também busca formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer”. Com isso, concordamos com a autora quando ela define o planejamento como um caminho de muitas direções, onde é permitido ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas... é desenhar, inscrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos (REDIN, 2007, p. 92); possibilitando a realização de um trabalho significativo com o desejo de transformar a sala de aula, a escola e a sociedade. Para tanto, faz-se necessário um olhar docente comprometido com a transformação da prática.

A ROTINA PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS

Pensar a sala de aula é pensar as multiplicidades de sujeitos e de experiências a serem compartilhadas no espaço coletivo, envolve o agir consciente a partir das necessidades das crianças, tendo em vista os gostos e necessidades individuais de cada uma. Com isso, se discute a rotina pedagógica enquanto ação no processo educativo, não apenas no estabelecimento de atividades e horários pré-definidos.

Barbosa (2006, p. 47) define a rotina como uma categoria pedagógica orientadora das instituições infantis e do trabalho docente; nelas são contempladas o trabalho diário dos professores a partir do “estabelecimento de horários, sequências de ações, trabalhos dos adultos, plano diário, rotina diária e jornada”.

Na definição da rotina pedagógica, além das situações de

aprendizagem, os cuidados com a criança também devem ter um lugar importante, não se podendo perder de vista a indissociabilidade ente cuidar e educar. Barbosa (2009, p. 89) aponta a necessidade da escola de Educação Infantil em:

Preocupar-se em organizar espaços com definições pedagógicas pautadas em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética, e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida.

Apesar de o termo significar “caminho”, a rotina não deve ser rígida, pronta e acabada, ao contrário, ela precisa está articulada com os objetivos pedagógicos, necessitando ser avaliada e reestruturada sempre que houver necessidade. Nesse sentido, Proença (2004, p. 13) acrescenta:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia a dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Dito isso, compreendemos que o principal desafio das escolas de Educação Infantil é manter o compromisso com o cuidado e a educação de crianças, respeitando seus tempos e compreendendo suas singularidades. A

rotina pedagógica deve ser planejada desde a chegada da criança na escola até o momento do retorno para a sua casa, e dentro desse espaço/tempo. Em relação a isso, a professora relembra que, antes do curso, sua rotina pedagógica era sem intencionalidade:

Antes eu não me organizava, na verdade as coisas aconteciam de forma natural e espontânea, embora tudo tivesse um tempo determinado, eu chegava à escola e lá pensava como seria aquele dia. Na época, prioritariamente tínhamos a preocupação com a atividade do dia (que poderia ser escrita, pintura, matemática), às vezes deixávamos as atividades rodadas já contando com imprevisto ou para ganhar tempo, e confesso que não eram poucas. Na maioria das vezes, eu cantava, brincava e distribuía as atividades para as crianças fazerem, quando elas terminavam eu as recolhia e esperava o momento da saída das crianças.

É evidente um agir sem intencionalidade quando esta diz que apenas na escola pensava nas atividades a serem realizadas. Além disso, havia o predomínio de atividades mecânicas de escrita mesmo que o brincar e o recontar estivessem presentes. Ela explicita ainda a falta de articulação com a vida, saberes e experiências infantis. Na releitura entre passado e presente, a professora muda sua visão de rotina quando diz:

Hoje as coisas mudaram bastante, a rotina é planejada, me preocupo com o tempo em que as crianças estarão comigo. Quando elas chegam à escola, eu as recebo, encaminho até a sala e lá conversamos sobre o que elas fizeram em casa, elas têm sempre uma história pra me contar, na maioria das vezes são elas que iniciam a aula falando de suas vivências. Conversamos bastante na roda de conversa, realizamos pinturas. Após isso, as crianças vão lanchar e eu as acompanho, existem

acidentes que precisam de adulto para ser evitado, o que é muito frequente, se elas derramarem os seus lanches e se sujarem todas, eu sempre estou lá para limpá-las. Quando retornamos à sala, realizamos conto de historinhas e, em seguida, as crianças falam do que entenderam. Esses momentos são ricos, pois elas discutem, manifestam suas opiniões e, mais importante, conversam com todos, inclusive comigo. De uma forma geral, posso dizer, a rotina não é apenas a programação do que vai acontecer diariamente, mas é a soma de dois fatores importantes: espaço e tempo. Temos vontade de fazer muitas coisas na sala de aula e somos esbarrados por um grande problema: a falta de espaço físico. Aqui a sala é muito apertada, para ir aos outros espaços, passamos por dentro das salas atrapalhando a aula dos demais professores. No entanto, fazemos o possível para melhorar essas condições. Arrumamos, enfeitamos, construímos painel, as atividades realizadas pelas crianças ficam expostas na sala e elas ficam felizes. O meu dia a dia é muito rico, todo dia têm coisas diferentes para ser aprendidas. Hoje me programo para o dia da aula, mas não é nada fechado. Acolhemos as crianças, dialogamos com elas e direcionamos nossas ações pensando nas necessidades delas.

A rotina pedagógica é retratada a partir da compreensão de que o professor é o mediador do processo. Na relação adulto/crianças, o adulto acompanha, inspeciona, orienta, propõe e observa cada criança nas situações de alimentação, higiene pessoal, organização dos espaços físicos, no parquinho e no desenvolvimento das atividades propostas. Para Oliveira (2010, p. 5), a organização da rotina:

[...] requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem

(o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

A partir disso, visualizamos a estruturação de uma rotina que respeita os tempos da criança, oportunizando interações e favorecendo a autonomia, sem esquecer que a rotina não se limita ao planejar atividades, mas vai além, compreende também o ato de alimentar, cuidar, banhar, entre outros que fazem parte da aprendizagem e devem ter espaço no planejamento dentro da rotina pedagógica. Por isso o cuidado e a educação são elementos indissociáveis nas instituições. Na visão de Oliveira-Formosinho (1998, p. 158), estabelecer uma rotina é:

[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.

A escola precisa planejar a sua rotina com intencionalidade, visto que ela é o espaço coletivo de desenvolvimento e aprendizagem, daí a importância de se ter espaços ricos e desafiadores, promovedores de experiências a partir de múltiplas linguagens (GOBBI, 2010). Para as crianças pequenas, a rotina precisa ser desafiadora, contudo, ela representa também uma segurança em termos de acontecimentos, garantindo a tranquilidade e, ao mesmo tempo,

a organização no encaminhamento das atividades cotidianas. Na rotina, as linguagens e as práticas sociais devem ter seu lugar enquanto instrumentos de apropriação e renovação cultural. Gobbi (2010, p. 1) alerta para essa necessidade:

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo estejam presentes.

Na maioria das instituições o que visivelmente se nota são lacunas, principalmente, quanto à incorporação das linguagens, das práticas sociais e da brincadeira como elementos de aprendizagem, na rotina e planejamento diário, sendo necessário uma organização coletiva do trabalho pedagógico com a participação dos professores, mães, pais, familiares e demais sujeitos para possibilitar um planejamento e uma rotina potencializadores do desenvolvimento e experiência infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa “Percurso de formação: a rotina pedagógica e o planejamento de uma professora da Educação Infantil da Amazônia Paraense” refletimos sobre a prática docente de uma professora em relação aos elementos do currículo, a rotina e o planejamento pedagógico, diante do seu ingresso no curso de Especialização em Educação Infantil. Caminhos

de vida pessoal e profissional são apresentados neste estudo, marcados por dificuldades, exclusão e superação. Evidenciamos, a partir de narrativas com depoimentos e do memorial de vida desta educadora, mudanças ocasionadas pela formação inicial e continuada.

Mudanças na prática a partir do exercício reflexivo são perceptíveis. O primeiro item a apresentar essas mudanças diz respeito ao planejamento docente. Segundo a professora, antes do curso de Especialização em Educação Infantil, o planejamento não tinha centralidade enquanto âncora da prática e na definição e redescoberta de novos caminhos.

Em relação à rotina pedagógica, antes do curso, esta acontecia sem planejamento, na sala de aula é que a professora decidia o que seria trabalhado. Após o curso, a rotina passa a ser um ponto que necessita de planejamento desde o momento de entrada até a saída das crianças, envolvendo tempos, espaços, materiais previamente planejados e intencionais. A mudança de comportamento na atuação desta professora a partir do curso aponta para a incorporação de conhecimentos específicos da docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments:/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 maio. 2018.

BRASIL. **Lei 13. 005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230021.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FOREST, Nilza Aparecida. WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar:**

perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular. In: _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUSA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: **Infância e produção cultural**. Sonia Kramer, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador: Mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/802/654>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-15, abr. 2004.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN E, MÜLLER F. e REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-89.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, p. 31- 36, 2002. Disponível em: <<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/download/3190/2553>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. **Profissão docente: novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente:** novas perspectivas.
Campinas, SP: Papirus, 2008.

A ATITUDE INVESTIGATIVA COMO BASE DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ruanita Costa Macêdo

Maria Alice Melo

INTRODUÇÃO

O escritor brasileiro Guimarães Rosa afirma que “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.” (ROSA, 2019, p.24). Neste trecho, ele aponta elementos como o mundo, as pessoas e as mudanças que ocorrem ao longo da vida, que dão sentido aos processos formativos e revelam-se no desenvolvimento humano. Assim, este trabalho apresenta a atitude investigativa como uma necessidade no trabalho dos/as professores/as, considerando que a matéria prima da profissão docente é o conhecimento e este deve ser construído, divulgado e socializado na dinâmica dos avanços da ciência e da singularidade da pessoa humana.

Neste sentido, “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 2011, p. 56), ou seja, o/a pedagogo/a consciente da função social do seu ofício se esforça para buscar uma atualização e auto avaliação para superar alguns limites inerentes às situações de trabalho, bem como a si próprio. Isso significa melhor desenvolver a profissão que exerce, pois a formação inicial, por si só, não engloba todas as facetas da atividade docente e “[...] temos consciência da complexidade que é ser um profissional da educação, principalmente aqueles

que atuam diretamente em sala de aula.” (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p. 130).

Sendo assim, estudar a atitude investigativa como princípio norteador da profissão docente significa entendê-la como atividade que articula ensino e pesquisa em qualquer instituição educativa, não somente nas universidades, mas também, pode ser fomentada na escola básica, nas ações que exigem pesquisa no contexto do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, destaca-se que a pesquisa é uma atividade que agrega experiências significativas para todas as pessoas envolvidas, quando bem direcionadas, representando uma estratégia de ir para além das prescrições normativas e/ou formação na perspectiva da construção do conhecimento profissional para os/as professores/as, visto que estes estarão mais atentos aos reais interesses propostos pelas instâncias de poder, além de exercer o trabalho pautado na pesquisa como princípio educativo. Pressupõe-se que, para os discentes, de qualquer nível de ensino, a experiência com atividades de pesquisa constitui-se como primordial, principalmente na atualidade, em que o/a aluno/a não se caracteriza como um receptor/a de conteúdo, mas é protagonista, juntamente com o/a professor/a do processo de ensinar e aprender.

O ensino e a pesquisa são atividades distintas, mas podem ser articuladas no exercício da docência, como revelam os estudos de Silva, Araújo e Ruiz (2000). Contudo, Charlot (2012) acredita ser um vínculo difícil quando se consideram os objetivos institucionais e a temporalidade da prática docente. A postura de quem se envolve verdadeiramente com o ser e o fazer docente é oriunda de uma formação orientada no ensino com o processo investigativo. Logo, o/a professor/a busca estar revestido/a de uma postura de investigador/a, ou seja, pautada na construção de uma identidade que se percebe como pesquisador/a. Nesse sentido, é importante que ao longo do processo formativo, o/a discente se perceba “[...] como

sujeito também de produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 24, grifo do autor).

A formação em Pedagogia possibilita diferentes atuações e gera novos conhecimentos, tanto para os discentes como para os docentes, se estes tiverem uma visão atenta sobre a sua prática. A função social da instituição escolar perpassa por desenvolver a colaboração, autonomia, senso crítico e responsabilidade social nos sujeitos pertencentes à comunidade educativa. Por isso, constitui-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades de pesquisa que ampliem o conhecimento dos alunos, bem como a prática dos docentes. Diante disso, a questão norteadora deste artigo busca responder: qual o espaço da pesquisa na escola básica? O artigo versará principalmente no contexto da pesquisa em sala de aula, por ser um recorte de dissertação de mestrado (MACÊDO, 2019).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se investigou o espaço da pesquisa na educação básica, recorrendo a uma escola da rede municipal de São Luís. O interesse pelo estudo neste ambiente deve-se ao fato de a mesma apresentar um dos melhores resultados nos processos avaliativos, atingindo a meta de 6.2 em 2017, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É importante mencionar que o processo de investigação na escola/campo ocorreu em 2019 com a observação sistemática. Considera-se que a estrutura física da mesma é de médio porte, por apresentar um total de doze salas, biblioteca, laboratório de informática, secretaria, sala de recursos multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, cozinha, pátio, dispensa, banheiros masculino e feminino adaptados para alunos, professores e profissionais em geral, bem como uma quadra de esportes, interdita para atividades por falta de manutenção. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário e entrevista

semiestruturada com todas as participantes, bem como a observação sistemática nas aulas das turmas de 2º ao 5º ano.

BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO DO PROFESSOR/A COMO PESQUISADOR/A

A discussão desta parte será em torno dos movimentos de professores/as que desencadearam e cunharam os conceitos de professor/a como pesquisador/a e suas variantes, a saber: professor/a pesquisador/a, professor/a investigador/a, professor/a inovador/a. Serão feitas também considerações acerca da atitude investigativa como atividade essencial na profissão docente, tendo em vista as variáveis do contexto de ensino e aprendizagem.

Segundo André (2012), o movimento que defende a valorização da pesquisa na formação do/a professor/a é recente no Brasil, surgindo no final da década de 1980 e evoluindo consideravelmente ao longo da década de 1990. Esta iniciativa:

Diz respeito ao movimento no âmbito acadêmico, representado pela literatura educacional, que considera a pesquisa como parte fundamental da formação do professor e busca meios de realizá-la baseando-se em diferentes configurações e princípios (FAGUNDES, 2016, p. 283).

Contudo, essa preocupação por parte dos/as professores/as aqui no Brasil teve destaque em outros países, como aponta Fagundes (2016) sobre a obra “Os professores e sua formação”, organizado por Antonio Nóvoa. Alguns estudos mencionam um movimento de professores das escolas secundárias inglesas que estabeleceram o conceito de professores como pesquisadores e realizaram alguns trabalhos de “[...] colaborações e negociações entre os professores dessas escolas com alguns especialistas em

educação das instituições superiores de ensino foram caracterizados como pesquisa-ação.” (FAGUNDES, 2016, p. 284).

Nesse contexto, observa-se que existe uma confusão de conceitos que acabou por misturar a história das atividades de valorização da pesquisa na profissão docente com a história dos procedimentos metodológicos da pesquisa educacional. Cabe ressaltar que a pesquisa-ação, como processo colaborativo de pesquisa foi cunhado por Kurt Lewin, na década de 40, para os estudos no campo da psicologia social.

O palco do surgimento das discussões sobre o professor como pesquisador situa-se no continente Europeu, precisamente na Inglaterra, na década de 60. O final da década de 60 foi marcado pelas lutas entre as concepções burocráticas e administrativas de currículo, quando a teoria educacional crítica não estava voltada diretamente para as questões pedagógicas, como a sociologia crítica (Bourdieu) e a filosofia marxista (Althusser), bem como o movimento de reconceptualização, nos Estados Unidos, e da nova sociologia da educação, na Inglaterra. Sobre essa década, sabe-se ainda que:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. (SILVA, 2010, p. 29).

O Brasil, na década de 60 passava por uma crise política que, conseqüentemente, influenciava os demais setores da sociedade. Do ponto de vista educacional, as transformações estavam em torno dos debates da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com apresentação do projeto em 1948

e promulgação em 1961 com todas as mudanças decorrentes desse tempo (BRASIL, 1961), bem como a reforma universitária através da Lei nº 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968), que alterou a LDB de 1961 no que diz respeito ao ensino superior (ARANHA, 2006).

Sobre as raízes do movimento do professor como pesquisador, é necessário voltar ao contexto inglês, onde o sistema de ensino organizava-se em escolas primárias e secundárias, estas últimas eram divididas em secondary modern schools e grammar schools. Após os estudos nas escolas primárias, todos os alunos eram submetidos ao eleven plus, exame seletivo que direcionava os discentes à escola secundária de acordo com as notas obtidas no teste. Os que apresentavam os melhores rendimentos ingressavam na grammar schools e os demais na secondary modern schools.

Neste contexto, no ano de 1962, Jonh Elliott começa a trabalhar em uma das secondary modern schools que estava em processo de reforma curricular. Os estudos desta temática apontam que os:

Professores desejavam estabelecer relação entre as matérias e as experiências cotidianas dos alunos e empreenderam uma reforma curricular centrada no ensino das matérias de humanidades: língua, história, geografia e religião (matérias desvalorizadas pelos alunos e por seus pais, como não importantes para o mundo do trabalho). (PEREIRA, 1998, p. 156).

Com este movimento, buscava-se ampliar o sentido e as experiências no currículo escolar. Estas instituições ficaram conhecidas como innovatory secondary modern schools, em que o objetivo era “[...] reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica.” (ELLIOTT, 1998, p. 137).

Neste contexto, aparece a figura de Lawrence Stenhouse (1926-1982), precursor do conceito de professor como pesquisador, que, no processo de instauração do Conselho Escolar de Currículo e Avaliação de Londres, buscou organizar as reformas na área do currículo e dos exames após cinco anos do início dos estudos no movimento de reforma curricular das secondary modern schools.

Conforme Ferrari (2008), Lawrence Stenhouse nasceu em 1926, na cidade de Manchester, na Inglaterra. Foi professor da escola básica e iniciou a carreira como professor universitário na Durham University. Ele dirigiu em 1966 um projeto curricular no Reino Unido, conhecido como Humanities Curriculum Project. Este projeto, por sua vez, tinha como objetivo “[...] explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa.” (PEREIRA, 1998, p. 158). Anos mais tarde, já em 1970, criou, juntamente com alguns colegas, o Centre for Applied Research in Education, na Universidade de East Anglia, na cidade britânica de Norwich. As pesquisas desenvolvidas nesse centro também tinham como objetivo compreender os problemas provenientes da prática docente. Os princípios delineados no processo pedagógico do Humanities Project pretendiam:

Tratar em aula questões controvertidas; trabalhar o diálogo, e não a instrução, como atividade central da aula, não usar, por parte dos professores, a autoridade para apresentar seus pontos de vista como se fossem verdades objetivas; respeitar pontos de vista divergentes; assumir, por parte dos professores, a responsabilidade pela qualidade e nível da aprendizagem. (PEREIRA, 1998, p. 161).

Percebe-se que estes princípios colocam professor e aluno numa relação de aproximação, em que o diálogo é um dos pressupostos fundamentais e que o ensino resguarda uma aprendizagem materializada em

níveis que flexibilizam o processo, tendo em vista que o trabalho realizado é permeado por uma relação humana, passível de erros, acertos, fragilidades e, sobretudo, potencialidades da pessoa humana.

O conceito de professor como pesquisador ganhou notoriedade com os estudos e pesquisas de Stenhouse. Contudo, a noção que perpassa por estes estudos tem como temática central a formação docente que necessita ser ressignificada, pensada como “inacabada”, tendo em vista as variáveis da profissão docente.

Esta noção de professor-investigador é, permanentemente, associada ao educador inglês Lawrence Stenhouse, referindo que sua origem se situa nos anos 60. Todavia, é sabido que desde os anos 30 foram emergindo vozes em defesa dos professores como pensadores, como investigadores da sua acção, como inovadores, como auto-reflexivos, como observadores participantes, (...). Esta concepção encontra-se, primeiramente, na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino. (ALARCÃO, 2001 apud SILVA, 2011, p. 663).

Senna (2003 apud FAGUNDES, 2016) apresenta registros dos primeiros sinais dos trabalhos desenvolvidos com base nessa perspectiva aqui no Brasil. A história revela que o palco das discussões acerca desta temática foi a cidade do Rio de Janeiro, onde houve um movimento de professores semelhante ao que ocorreu na Inglaterra.

As verdades construídas pelas pesquisas da universidade não respondiam aos anseios dos/as professores/as da Educação Básica. O fracasso escolar era cada vez mais notório na realidade do país e a “culpa” de tudo isso muitas vezes recaía sobre os/as professores/as que percebiam a “falta de reciprocidade entre os extratos teóricos e o cotidiano de sala de aula”

(SENNA, 2003, p. 103 apud FAGUNDES, 2016, p. 288-289).

Diante do descontentamento dos/as professores/as do Rio de Janeiro, uma iniciativa foi tomada. Trata-se do Curso de Preparação para o Magistério (CPM) oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, que teve início no ano de 1992 e término em 2002. Este curso buscou aproximar universidade e escola e deu valor acadêmico para muitas situações vivenciadas apenas no contexto da realidade concreta de trabalho e que foram apresentadas pelos professores-alunos do curso.

Este movimento vivido por alguns professores/as do Rio de Janeiro ficou conhecido por muitos estudiosos como atividade de pesquisa-ação. Contudo,

Não há um projeto de pesquisa-ação definido como metodologias de pesquisa que tenha sido pensado para suprir as necessidades trazidas pelos professores. Há, isso sim, um processo de sensibilização de especialistas envolvidos com a produção de conhecimento *para e na* educação que, diante dos fatos trazidos pelos professores, reconheceram a importância de reformularem suas hipóteses a respeito daquilo que toca o aprendizado no contexto de sala de aula. (FAGUNDES, 2016, p. 289, grifo do autor).

Observa-se com tudo isso uma mobilização entre os/as professores/as da escola básica e da universidade, o que demonstra uma necessidade para o crescimento da qualidade da formação das pessoas nestas duas instituições de ensino. Ao analisar o movimento em torno do conceito e atividades do/a professor/a como pesquisador/a, percebe-se que:

[...] tanto na Inglaterra quanto no exemplo produzido no Brasil, houve uma conjuntura oriunda dos

professores do ensino básico atentos às demandas de seus alunos que, no caso da Inglaterra, motivou o conceito de professor pesquisador e cedeu às categorias conceituais da pesquisa-ação quando esses professores foram estimulados a colaborar com os especialistas. No Brasil considerou-se que o movimento de professores apresentava características que se assemelhavam à metodologia da pesquisa-ação. (FAGUNDES, 2016, p. 285).

Dessa forma, entende-se que as inquietações oriundas dos/as professores/as, tanto da Inglaterra como do Brasil têm como ponto de partida a realidade concreta de trabalho, precisamente a escola básica, espaço de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de alunos/as e professores/as com experiências diferentes, por isso, o significado das atividades realizadas também revelam movimentos diversos no cognitivo de cada sujeito.

O conceito “atitude investigativa” é proveniente do “modelo investigativo” da abordagem de desenvolvimento curricular implantado por Stenhouse nos projetos incrementados na Inglaterra. Diante disso, este termo revela-se como uma postura de observância da própria prática docente, por isso é necessário relacionar as atividades de ensino e pesquisa para o conhecimento profissional docente.

A expressão “atitude investigativa” desdobra-se nos entendimentos evidenciados por Stenhouse que compreende a pesquisa como atividade em resposta às inquietações provenientes da fragilidade da formação docente. Logo é percebida como pertencente ao processo de construção de uma postura e do conhecimento profissional, tendo em vista que a formação docente está relacionada com a integridade do profissional como pessoa humana. Concorde-se que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2011, p. 30).

Diante disso, a atitude investigativa revela uma ação que não é fixa, mas leva em consideração o espaço, seja ele físico ou temporal, e principalmente o sujeito, isto é, o/a professor/a, pois sendo resultado de sua formação humana que ainda está em pleno desenvolvimento, sobretudo na profissão docente, mobiliza saberes na esfera cognitiva, e aqui entendem-se os referenciais teóricos pautados na formação e na vivência da pessoa, bem como outros fatores que influenciam a aquisição, o desenvolvimento e a ressignificação de ideias e comportamentos da identidade profissional.

Partindo deste pressuposto, acredita-se na atitude investigativa como uma habilidade relevante no exercício do trabalho docente, pois ela permite a reflexão em diferentes momentos e possibilita novas práticas, tendo em vista a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Assim, a denominação “atitude investigativa”, pensada por Stenhouse, apresenta um posicionamento investigativo do/a professor/a perante o seu ensino, por isso, a necessidade de uma “predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (STENHOUSE, 1975, p. 156 apud ALARCÃO, 2001, p. 4).

A atitude investigativa trata do sentido que o professor atribui à sua prática em diversos contextos e possibilidades das práticas pedagógicas. Franco (2012) chama “vigilância crítica” esta atitude que parte do/a professor/a acerca do exercício da docência, enfatizando que o/a professor/a nesta situação:

Insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenham muitas condições institucionais para tal. É um professor quase atormentado por vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática que elabora o sentido de prática docente. É uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social. (FRANCO, 2012, p. 178).

Sendo assim, entende-se a atitude investigativa como uma necessidade no processo de construção do conhecimento profissional docente, principalmente, em tempos pós-modernos, em que a construção da identidade profissional, a valorização das funções sociais, os objetivos existenciais das instituições estão fragilizadas e a rapidez das informações está exacerbada. Entretanto, essa habilidade deve ser estimulada e alimentada, pois a curiosidade que emana na atitude de busca faz parte da essência humana, por isso, esse “olhar de si” constitui-se como movimento de percepção do sentido de todas as esferas do desenvolvimento pessoal, que perpassa desde as questões físicas, culturais, políticas, econômicas e sociais e que precisamente insere o professor na dinâmica da atitude investigativa, pois:

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p. 186).

Dessa forma, pode-se afirmar que a atitude investigativa não é uma aquisição, que acontece de um dia para o outro e torna o/a professor/a

pesquisador/a, nem uma ação construída no aqui e agora, mas um processo com intenção sistemática na formação inicial, em que a pesquisa é caracterizada como princípio educativo e metodológico e desenvolve-se diariamente, ou seja, a pessoa se percebe como sujeito em formação e, a partir da necessidade dos/as discentes (também em formação) passa a ver de forma crítica e sistemática suas ações, encontrando nas atividades de pesquisa todo e qualquer movimento de busca do sentido de sua aprendizagem docente.

Atualmente, compreendemos que o investimento no paradigma da professora pesquisadora pode contribuir para que aprendamos continuamente umas com as outras, em meio às nossas práticas. Em nosso trabalho junto às crianças, no compartilhamento com as outras professoras e mediadas por referenciais teóricos que consideramos significativos, vamos nos desenvolvendo profissionalmente e nos distanciando de qualquer concepção que pretenda nos traduzir como executoras de ideias alheias. (LACERDA, 2002, p. 75).

Assim, a articulação da pesquisa no ofício de ensinar revela delineamentos existenciais, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades sociais, pois “Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar.” (DEMO, 2011, p. 40). Em resumo, a atitude investigativa permite a recriação de um espaço de empatia com os sujeitos das diferentes funções da profissão docente, na realidade concreta de trabalho, em que todos são importantes na humanização do outro em um contexto muitas vezes desumanizador, aqui referindo-se propriamente ao sistema de ensino que insiste em “coisificar” a pessoa humana.

O ESPAÇO DA PESQUISA: nas entrelinhas do Plano Nacional da Educação(PNE) e o contexto escolar

O compositor maranhense João do Vale na música intitulada “minha história” diz “Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão, que também foram meus colegas, e continuam no sertão. Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.” (MINHA, 1965). Ele apresenta na letra da composição o nome de seus colegas do sertão e, talvez, o motivo de sua tristeza pelos colegas que não tiveram a possibilidade de estudar e nem sabem fazer baião. Isso, porque ele pouco estudou em sua infância, pois trabalhava para ajudar a família, mas teve sua vida transformada por descobrir a sua habilidade artística.

A regulamentação das atividades de pesquisa no PNE (2014)

O direito à educação constitui-se como inalienável de todos os cidadãos e o Estado como representação política do social tem por função zelar pelo cumprimento de tal direito, levando em consideração a população vítima de um sistema violento, sobretudo pelos desequilíbrios da natureza da pessoa humana. Nesse sentido, acredita-se que a humanidade está engendrada por uma característica social, isto é, necessária para o desenvolvimento da pessoa humana em suas múltiplas dimensões, mas não reduzida pela lógica da determinação da classe social.

As políticas públicas apresentam, por meio de documentos, algumas prescrições, que no caso da educação escolar se expressam em vários documentos normativos. Sabe-se que o cenário da educação do país não condiz com as prescrições que deveriam ser implementadas, pois se acredita que o ensino e a pesquisa devem ser pensados no direito ao conhecimento que todos (as) possuem e não em classes que almejam o crescimento das desigualdades educacionais do país, sobretudo com os direcionamentos das

políticas educacionais que:

São públicas e sociais sob a responsabilidade do Estado e expressam-se nos programas de governos, sendo direcionadas e controladas por forças sociais dominantes nas relações sociais do modo de produção econômica, bem como justificadas por um determinado ideário legitimador da sociedade de classes (LIMA; LIMA; CARDOZO, 2012, p. 80).

A Lei de nº 13.005 de 2014 refere-se ao Plano Nacional de Educação – PNE, que constitui-se como política de Estado e não de governo, ou seja, visa atingir determinadas metas estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação no país e prevê que todos os representantes devam organizar a educação dos estados e municípios a partir das metas e estratégias homologadas no plano. Ou seja, é um documento que apresenta as necessidades a serem atingidas nos próximos dez anos. Logo, os planos de governo (plurianuais) devem tê-lo como referência.

O plano, por sua vez, deve ser um documento integrado, articulado e de continuidade. Entretanto, nos últimos anos, o planejamento e a gestão da educação “[...] têm sido marcados ao mesmo tempo pela falta de direção, pela descontinuidade administrativa e pela desarticulação, tanto no interior dos órgãos públicos quanto nas relações entre eles.” (KUENZER, 2011, p. 91). Com isso, percebe-se a necessidade de acompanhar e fiscalizar os documentos constituídos como políticas de Estado, para reduzir os impactos na educação do país.

O PNE apresenta 20 metas e ousadas estratégias, para que aos poucos sejam superados os problemas provenientes de políticas que não representam o real sentido que a palavra expressa e não contribuem para a redução das desigualdades sociais do país. A meta 1 relaciona-se à Educação Infantil e expõe a necessidade de “Universalizar, até 2016, a

Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches [...]” (BRASIL, 2014, não paginado). Segundo o observatório do PNE, os estados nordestinos foram os que apresentaram melhor desempenho no cumprimento desta meta, mas sabe-se que tal objetivo ainda não foi alcançado. Entre as 17 estratégias que agregam esta meta, a de número 1.9 dispõe sobre as atividades de pesquisa que visam:

Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014, não paginado).

Esta estratégia pretende aproximar universidade e escola básica, de modo que os resultados sejam revelados nos currículos, nas propostas pedagógicas, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que tal aproximação deve acontecer por obrigatoriedade nos estágios presentes na matriz curricular do curso de pedagogia, de modo regular em grupos de pesquisa e também, que as redes municipais e escolas privadas oferecem formação com temas específicos. Isso significa que se trata de ações pontuais, resultantes do esforço, muitas vezes, de gestores escolares e coordenadores dos grupos nas universidades.

Percebeu-se que, nas metas referentes ao Ensino Fundamental e Médio, não há referências de atividades de pesquisa. Contudo, a meta 12 (estratégia 12.11), que aborda sobre a Educação Superior, busca assegurar a qualidade neste segmento, fomentando “[...] estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo

do trabalho [...]” (BRASIL, 2014, não paginado). Diante disso, entende-se que a pesquisa é atividade pensada para os estudos na Educação Superior, deixando para segundo plano a Educação Básica, situação que reitera a concepção de pesquisa como atividade exclusiva do âmbito universitário e pouco provável para a educação básica.

Este aspecto pode ser percebido também na meta 13, que trata da Educação Superior e que busca elevar a qualidade deste nível de ensino, realizando pesquisas entre as instituições do Brasil. A meta 14, por sua vez, é direcionada para a Pós-Graduação, que assim como outras etapas da educação, busca expandir o número de matrículas e crescer na qualidade. Para isso, são incentivadas as publicações de artigos em periódicos e o registro de patentes que revelam os produtos e processos, provenientes, sobretudo, da inovação.

As estratégias também buscam integrar acordos entre a CAPES e as agências estaduais para financiar as pesquisas. Além disso, busca-se firmar ações com projetos de internacionalização, para crescer as redes de conhecimento, as inter-relações entre grupos de pesquisa e o intercâmbio de pessoas em âmbito nacional e internacional, que promovam o fortalecimento das instituições de ensino superior sustentadas nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ainda no PNE, na meta 16, é possível perceber uma intenção de que os/as professores/as da Educação Básica ampliem a formação e as atividades de pesquisa quando buscam formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) deles. A meta sinaliza a garantia de formação continuada, demonstrando que a pesquisa faz parte da construção do conhecimento profissional docente e este pode ser realizado em diferentes espaços, pois o que os diferencia são os objetivos, sujeitos e tipos de pesquisa entendidas como acadêmicas/educacional e pedagógicas/escolar.

Portanto, é necessário ampliar o entendimento acerca da pesquisa,

que se constitui uma necessidade genuína da pessoa humana, que carece conhecer, buscar, compreender os fatos, as coisas etc., mas que possui objetivos e intenções diferentes, por levar em consideração vários fatores. Com tudo isso, percebe-se que o PNE (BRASIL, 2014) apresenta relevantes prescrições para atividades que envolvem pesquisas em diferentes etapas da educação, principalmente a Educação Infantil e Superior, reforçando as universidades como espaço de produção do conhecimento no que diz respeito à produção intelectual, mas também permitindo espaços para o desenvolvimento da pesquisa no viés educativo e como tal revelado nos projetos e organização do espaço físico e legitimação do direito à educação. Contudo, a materialização destes aspectos difere da realidade de cada escola, sobretudo com a questão do financiamento.

A escola como espaço de pesquisa

Paulo Freire no poema “Escola é” afirma que “não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima”. Assim, a escola constitui-se um conjunto de coisas, situações e saberes, que, por sua vez, sinalizam o que há de mais expressivo neste ambiente: as relações humanas. Partindo desse pressuposto, nesta seção apresenta-se a escola como espaço de produção do conhecimento e as relações estabelecidas nas vivências com atividades de pesquisa.

A instituição escolar, nos moldes como a conhecemos hoje, foi criada no final do século XIX. A sociedade primitiva tinha seu próprio modelo de organização da educação, mas com o passar dos anos, especialmente, na modernidade, com a democracia, esta configura-se como instrumento da política, ou seja, como um espaço de difusão, tradução, reprodução e construção do conhecimento de modo sistematizado.

A sala de aula é o espaço que proporciona múltiplos significados e múltiplas experiências aos sujeitos das vivências diárias. Assim, é necessário enfatizar as principais atividades realizadas neste ambiente, bem como os momentos em que a pesquisa é entendida como princípio educativo. Dessa forma, os posicionamentos aqui mencionados apresentam a sala de aula como lugar de realização da pesquisa, no seu aspecto estrutural, por constituir o principal local de interação entre os sujeitos que dão sentido à aprendizagem, a saber: alunos/as e professores/as.

Diante disso, pensar as atividades de pesquisa para a sala de aula é um exercício de problematização das potencialidades do espaço, planejamento e reorganização das atividades, para que professores/as e alunos/as sejam protagonistas, mas com funções diferenciadas ao longo do tempo e que se percebam capazes para estes trabalhos, elevando o olhar e as possibilidades de atividades inventivas no contexto da escola básica, pois:

A curiosidade criativa, por exemplo, encontra espaço insistente de cultivo na academia, mas é possível na escola básica e como posicionamento normal na vida. Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. (DEMO, 2011, p. 10).

Percebe-se com isso que a sala de aula é um espaço propício para o desenvolvimento do pensamento crítico, em que as atividades de busca de conhecimento com a intencionalidade do contexto da vida real possibilitam a recriação da sociedade, quando despertada a consciência acerca da importância da cidadania que influencia os diversos contextos sociais. Ao falar da sala de aula no aspecto real, entende-se a sua estrutura física como direito à educação de qualidade, em um ambiente com quadro, mesas, cadeiras, livros, armário entre outros recursos e instrumentos em bom estado de conservação e que auxiliem no desenvolvimento das atividades.

Dessa forma, a sala de aula como espaço da pesquisa é aquela com possibilidades para a realização de tarefas baseadas nos princípios educativos e científicos da pesquisa. Trata-se de uma mistura de conexões entre professores/as, alunos/as e conhecimentos que não ocorrem de forma estanque, linear, mas é influenciado por diversos fatores, entre os quais destaca-se os da esfera objetiva, precisamente cultural e os da esfera subjetiva, isto é, a temporalidade cognitiva, logo “[...] a sala de aula sempre será uma múltipla rede educativa, portanto, campo de tensões, de riqueza e de complexidade de sentidos.” (FRANCO, 2012, p. 171).

O precursor da nomenclatura atitude investigativa, Lawrence Stenhouse, compreendia a sala de aula como um laboratório da profissão docente. Isso significa entender que o processo de ensino e aprendizagem é desencadeado, primariamente na sala de aula como flexível, dependente das condições materiais do contexto físico do espaço, mas, principalmente, dos limites e singularidade dos sujeitos em processo que em essência são seres humanos.

Este aspecto é de suma importância na relação professor/aluno, para que ambos possam aprender juntos. Freire destaca o papel essencial da atitude dos docentes, afirmando que,

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. (FREIRE, 2011, p. 43, grifo do autor).

Dessa forma, para se construir uma perspectiva que tenha a pesquisa como princípio educativo em sala de aula, o trabalho deve partir do *questionamento reconstrutivo*, “[...] com qualidade formal e política, cerne do processo de pesquisa.” (DEMO, 1998, p. 6), isto é, aquele que

possibilita indagar, ir contra a ignorância, articulando teoria e prática, contra a manipulação, a cópia e a condição de objeto no processo reconstrutivo das ideias acerca do aprender, do ensinar, da docência, ressignificando e construindo novas representações, que guiem as ações dos discentes e docentes. Sobre esta questão e analisando as obras que colocam em destaque a educação e a pesquisa, destaca-se que:

O ensino com pesquisa (Paoli, 1988) e a *pesquisa enquanto princípio educativo* (Demo, 1999) se configuram como tentativas de combater a dicotomia entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de consumo de conhecimento na universidade e se sustenta em um paradigma educacional emergente, que busca a interconectividade, interdependência dos fenômenos naturais e sociais. (NOVA; SOARES, 2012, p. 90, grifo do autor).

A instituição escolar apresenta uma variedade de análises sobre múltiplos objetos, mas ao destacar as ações pedagógicas no espaço de sala de aula, é necessário acreditar na força desta experiência. Assim, “O contato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento reconstrutivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contato.” (DEMO, 1998, p. 7). Por isso, não bastam apenas os materiais e instrumentos utilizados, mas uma organização, uma consciência crítica e inovadora de toda a instituição escolar, em que a pesquisa é visualizada, pensada, organizada, sistematizada e, principalmente, concretizada.

Na escola campo, buscou-se conhecer as principais atividades realizadas pelas professoras, a fim de perceber os momentos em que é possível desenvolver atividades de pesquisa na educação básica. Isso significa proporcionar o questionamento reconstrutivo, que parte de uma organização prévia do/a professor/a, mas reconfigura-se no contexto de trabalho com os

estudantes em sala de aula.

Percebeu-se que todas as professoras entrevistadas destacaram as atividades de leitura, escrita, interpretação e produção de textos como as principais no ano escolar, buscando uma atenção na aprendizagem das crianças, tendo como referência a avaliação diagnóstica de cada criança que é realizada no início do ano. As professoras do 2º ano destacaram a organização da turma em grupos, com base nos níveis de aprendizagem da criança, realizando atividades diferenciadas com cada grupo, pois as atividades de alfabetização baseiam-se na consciência fonológica do aluno e no conhecimento da estrutura de um texto.

Nesse sentido, acredita-se que as atividades de pesquisa no 2º ano favorecem que os alunos conheçam as palavras, bem como o significado delas para a ampliação de sua leitura de mundo. Ressalta-se que todos os alunos da escola possuem dicionários e que podem buscá-lo na biblioteca, caso necessitem nas atividades. Mas também é importante uma atenção sobre os questionamentos das crianças durante as aulas, como percebido no período da observação em sala que eles perguntavam à professora *“Tia, o que é provérbio?”*, *“Tia, o que é vadia?”*, *“Por que o curupira tem os pés para trás?”*, *“Tia, é verdade que o lobisomem aparece na laje?”*. São momentos como este que possibilitam a construção da aprendizagem que se constitui como atividade intelectual mediada pelo professor, mas apropriada na singularidade do/a discente. Nesse contexto do exercício da docência em sala de aula, destaca-se que:

Em vez do ritual expositivo docente e da passividade discente, busca-se criar um espaço e um momento de trabalho conjunto, no qual todos são atores, colaborando para um objetivo compartilhado. Em tempo de alfabetização, pode-se pedir que todo aluno procure e traga letras, palavras, nomes, ou textos mais longos, para em seguida, em grupo, trabalhar suas relações e

significados. (DEMO, 1998, p. 22).

Além da atenção aos questionamentos das crianças em sala de aula, o/a professor/a atento/a à aprendizagem de cada criança é também preocupado/a em conhecer as orientações dos livros didáticos e a sua aproximação com o vocabulário das crianças, especialmente as das séries iniciais. Por isso, a atitude investigativa perpassa também por conhecer e entender as atividades do material da escola. Uma professora do 2º ano afirmou que:

Muitas vezes tem um conteúdo no livro que eu não acho adequado aquela atividade para a criança, porque eu acho de difícil compreensão, porque no livro tu sabe que tem uma linguagem muito formal, então às vezes, eles não entendem. Então, eu faço atividades diferenciadas, ano passado eu tinha dez alunos pré-silábicos, hoje eu tenho uma minoria, uns cinco alunos pré-silábicos que chegou para mim esse ano (P2).

Outras professoras, do 3º, 4º e 5º anos destacaram que os componentes curriculares trabalhados por elas são Português, Matemática, Ciências, Arte e Ensino Religioso. Os outros, como Geografia e História, são de responsabilidade da professora volante, que está uma vez por semana com as crianças, no dia do planejamento da professora. Acerca das atividades realizadas, uma professora do 4º ano mencionou:

A Língua Portuguesa a gente trabalha leitura diária de manhã, ler deleite, a leitura individual pelo menos uma vez na semana e eu faço a leitura individual, em voz alta. Matemática a gente tem que trazer jogos diferenciados para as crianças trabalharem e isso eu geralmente faço pesquisa, eu passo para as meninas das outras turmas e a coordenadora passa para gente. Agora, nós estamos com os jogos, com as mágicas que é para ser trabalhada. A gente trabalha muito a escrita, gosto muito de trabalhar a escrita,

não gosto muito daquela criação, daqueles questionários antigos que nós fazíamos não, porque aí eles estão lendo e produzindo, se eu for fazer minha, eles não vão ter trabalho de ler o texto novamente, eles vão querer só responder. Em Ciências a gente busca eles produzirem questões, eles criarem questões, já a atividade de Arte, por exemplo, eu fiz os mamulengos, os fantoches. Em cima dos fantoches, eles tiveram que criar uma história para apresentar, eu botei em duplas, então eles fizeram a produção do texto, a dupla apresentou para os alunos, eu fiz a leitura, fiz a correção, chamei, eles melhoraram o texto, aí eles passaram para a apresentação. Então, tudo em cima disso, leitura, escrita, produção, as quatro operações, jogos, descritores e aí vai. Os simulados deles são questões parecidas com os simulados do 3º, não muda os descritores, só muda as questões (P5).

Constata-se com isso que as atividades consideradas mais importantes para a Educação Básica são as que possibilitam desenvolver a leitura, escrita e as quatro operações. Tais habilidades são desenvolvidas em todos os componentes curriculares, que trabalham o conteúdo específico, mas tem como foco a linguagem e é nesse contexto que as atividades de pesquisa são encaminhadas e realizadas pelas crianças, como observado na turma da P5, bem como pensadas e organizadas por outras professoras. Logo, trata-se de uma atitude investigativa, pois ainda que seja de relevância e estímulo do contexto social, ganha significância no trabalho realizado pela professora em relação com o cotidiano, isto é, com o todo da profissão docente. Sobre as possibilidades das atividades de pesquisa em outros componentes curriculares, identifica-se que:

Em tempos de matemática, pode-se pedir que procurem fora da escola ou em casa relações, figuras, exemplos que interessam ser compreendidos e trabalhados: partes de uma fruta, cômodos da casa, utensílios de cozinha, medidas etc.; Em tempos de história, pode-se procurar,

onde couber, biografia de um vulto importante do passado, para, a seguir, reconstruí-la com a contribuição de todos os alunos: Caxias, Getúlio Vargas, Presidentes Militares etc.; Em tempos de geografia, pode-se motivar os alunos a localizarem com precisão e criatividade a escola, o bairro, a região, ou a rua, de tal sorte que cada um descubra e reconstrua estas relações; pode-se imaginar que eles façam um mapa da localização ou construam um desenho simplificado da região. (DEMO, 1998, p. 22).

Verifica-se com isso que o estímulo à pesquisa constitui-se como atividade de grande relevância e que pode ser inserida em qualquer componente curricular, pois proporciona a ampliação do universo cultural da criança e dos professores. Por fim, algumas professoras destacaram como atividades relevantes a realização de simulados, o momento de correção deste simulado, bem como das atividades de casa, os estudos direcionados com as 60 lições de Língua Portuguesa no 5º ano, além dos momentos de leitura na biblioteca e o uso do dicionário em qualquer componente curricular. A coordenadora pedagógica da escola/campo, ao destacar as atividades mais importantes para serem realizadas na escola, enfatizou o olhar de atenção que as professoras devem ter na aprendizagem das crianças. Também, considerou que o componente da Matemática tem sido o que revela as dificuldades da aprendizagem dos estudantes, por isso, as formações e as atividades de sala envolvem dinâmicas, brincadeiras e jogos. Observou-se que muitos jogos são construídos pelas professoras com os alunos, mas a coordenadora pedagógica ressaltou os jogos educativos nos computadores, de que as crianças gostavam muito, mas que no momento não estão sendo mais realizados, pois as máquinas da escola estão em manutenção pela rede de ensino. Diante dessa situação, sabe-se que as escolas públicas ainda apresentam um atraso nesse contexto da inserção, manutenção e acesso às

ferramentas das tecnologias digitais que possibilitam uma aprendizagem mais lúdica e ativa das crianças, bem como a capacidade de recriação de estratégias no aprender, por isso, os jogos educativos apresentam-se neste tempo como um recurso que potencializa a aprendizagem das crianças, pois:

O manejo eletrônico torna-se, cada vez mais, motivação avassaladora das novas gerações, embora possa correr o risco da mera instrução copiada; todavia, já pelo fato de ser motivação tão instigante, é mister que a escola acorde, para não ser colocada à margem dos futuros processos de aprendizagem; o desafio maior está em salvaguardar na eletrônica a lógica e a ética do aprender a aprender, favorecendo o questionamento construtivo, o que certamente será atingido com o tempo. (DEMO, 1998, p. 31).

Diante disso, acredita-se que é necessária uma gestão escolar que oportunize verdadeiramente o uso dos equipamentos eletrônicos, favoreça a formação das professoras na utilização destes instrumentos que proporcionam novas relações na dinâmica do trabalho em sala de aula e que exija dos órgãos competentes a organização de espaços de laboratório de informática, de ciências e outros espaços que ampliem as possibilidades na prática docente.

Para a gestora geral da escola, as atividades mais importantes realizadas na escola são os simulados que são aplicados desde o 2º ano, que para ela ajudam a inserir o/a aluno/a na dinâmica das avaliações externas em que as crianças participam, e também para uma realidade não tão distante, para as próximas etapas da vida escolar como os seletivos e concursos do sistema de avaliação do Brasil, como percebido no relato a seguir:

As nossas crianças elas já praticam simulados, porque com isso, vai fazer com que ele tenha contato a esse tipo de testes, de avaliações externas, porque nosso alunos

eles vão enfrentar isso no dia a dia deles, quando eles eventualmente saírem da escola, prestar um seletivo, prestar um concurso futuramente e a gente pensa também nesse lado para o aluno, porque não adianta formar, ter um bom planejamento, fazer uma boa aula e o aluno não ter contato com estes tipo de instrumentos avaliativos (DG).

Contudo, ela destacou também que não basta a formação e o bom planejamento do professor, mas justamente as oportunidades de realização dos instrumentos avaliativos. O ponto que necessita de atenção nesse contexto é de como são apresentadas as propostas avaliativas no universo temporal do cognitivo da criança, pois ainda que esta saiba das necessidades e conhecimentos a aprender, descobrir e desenvolver, a lógica da aprendizagem perpassa pelo processo de aprendizagem pessoal e colaborativa, não meramente da competitividade como insere o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se o espaço da pesquisa no contexto da escola básica, principalmente na sala de aula, ressaltando a necessidade da construção da atitude investigativa para a construção e manutenção do conhecimento profissional docente, especialmente em escolas com diferencial nas redes de ensino, como a escola campo, que apresentou IDEB de 6.2 nos anos iniciais, precisamente.

Percebeu-se que é de interesse de alguns estudiosos da academia e professores da escola básica a aproximação destas duas instituições para o crescimento e desenvolvimento da nação, como disposto nos documentos normativos, em especial o PNE (BRASIL, 2014) em vigor. Entretanto, sabe-se dos entraves para a implementação das políticas públicas, sobretudo pelos interesses dos governos quando não reconhecem os documentos estabelecidos como política de Estado.

Observou-se que o lugar físico de materialização de atividades da pesquisa é a própria sala de aula, os laboratórios, a biblioteca. Esta, por sua vez, deve ser bem organizada e seguir todo um planejamento que vise estimular no educando o gosto pela leitura e, conseqüentemente, pelo estudo que contribuirá em diversas ações da escola. Estes espaços também auxiliam no planejamento do/a professor/a que encontra na própria instituição recursos, materiais didáticos para fazer do processo de ensino e aprendizagem algo natural, dinâmico e prazeroso.

Percebe-se que os avanços nas revoluções tecnológicas modificaram as relações no âmbito do trabalho e na profissão docente não foi diferente. Nesse sentido, sabe-se que a escola pública ainda apresenta um atraso no contexto de inserção, manutenção e acesso às ferramentas das tecnologias digitais que proporcionam uma aprendizagem mais significativa ao aluno com experiências que o motive e potencialize a aprendizagem. Por isso, acredita-se na relevância do investimento em recursos tecnológicos para as instituições públicas.

Portanto, o espaço da pesquisa na escola básica situa-se na estrutura física da instituição e na prática pedagógica dos sujeitos que constroem a escola diariamente. Na primeira, refere-se ao lugar próprio de construção do conhecimento, como a sala de aula e a biblioteca, espaços de múltiplas experiências e do estímulo ao questionamento reconstrutivo e na prática pedagógica, destaca-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, os planos de ensino, bem como os momentos formativos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Caderno de Formação de Professores**, [S. l.], n. 1, p. 1-14, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-69.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São

Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ELLIOTT, Jonh. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 137 -152.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.

FERRARI, Márcio. **Lawrence Stenhouse, o defensor da pesquisa do dia a dia**. [S. l.]: Nova Escola, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver.

Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.).

Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134.

KUENZER, Acacia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. *In*: KUENZER, Acacia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Julieta (org.). **Planejamento e educação no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-109.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67 – 80.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Introdução: desafios da democratização do direito educacional. *In*: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Políticas educacionais e gestão escolar:** os desafios da democratização. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 9-18.

MACÊDO, Ruanita Costa. **Atitude investigativa:** uma análise do espaço da pesquisa na escola básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2019.

MINHA história. Intérprete: João do Vale. Compositor: João do Vale.

In:ÁLBUM o poeta do povo. Intérprete; João do Vale. [S.L.]: Philips (LP), 1965.

NOVA, Carla Carolina Costa; SOARES, Sandra Regina. A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores na visão de docentes universitários. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 2., p. 83-105, jul./dez. 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Evangelina Bonifácio. Lawrence Stenhouse - revisitando a influência da sua obra em Portugal. *In*: DÍAZ, José Maria Hernández (coord.). **Influencias inglesas em La educación española e ibero-americana (1810-2010)**. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011, p. 661-667.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Waldeck Carneiro da; ARÁUJO, Camilla Bacelar de; RUIZ, Mariana Barbalho. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 2, set. 2000.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma análise de concepções, impressões e práticas frente aos desafios antes, durante e pós-pandemia

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

INTRODUÇÃO

O momento atual de crises, que se agravam com a pandemia do covid-19, marca o início deste século, que, no Brasil começa com uma esperançosa e inconclusa democracia, à vista das intempéries de um mundo globalizado. Tudo é posto à prova e os grandes desafios acentuam ainda mais as desigualdades. Os velhos dilemas do século XIX, agora tomam corpo e roupagem, tornando mais expressiva a emergência de respostas à sociedade em meio ao caos. Novas dinâmicas sociais implicam recomeços e grandes reflexões sobre o papel do estado e das instituições na geração de políticas e ações emergentes no combate à pandemia.

Neste cenário, a tentativa do governo em criar falsas normalidades, com ofensivas ultra neoliberalistas, implica um desmonte da cultura científica, das instituições e das agendas públicas inclusivas, com a negação radical da ciência e a desconstrução da autonomia universitária, da escola pública e dos movimentos sociais. A Educação Básica no país tem sido alvo de ataques históricos à sua garantia com qualidade, com sérias consequências à sociedade, cada vez mais desigual e que se agrava nessa disparidade em tempos de pandemia, considerando os velhos dilemas ainda bem presentes na educação.

Por outro lado, não se pode ignorar que, em meio ao inovacionismo

e as vergonhosas políticas do MEC, acéfalo e suas politicagens negacionistas, os educadores brasileiros, (re)pensam sobre a sua prática emancipatória e reconhecem a emergência em posicionar-se em defesa da vida, da educação de qualidade, da cultura e da saúde nestes tempos de pandemia, sem esquecer, porém que sua resistência e luta continuam fazendo frente aos problemas já existentes. Dentre os muitos desafios está a escola, as vicissitudes e impossibilidades do ensino remoto, as inquietações em relação ao seu papel social, ao seu currículo que estava em vias de (re)implementação da BNCC, sem o diálogo, sem as devidas discussões, como que uma refeição requeitada ao seu já desconfiado paladar.

Com o agravamento do quadro situacional que já se mostrava multiproblematizado, levantam-se questões referentes às exigências para a formação de professores e às alternativas de como a escola tem reagido a essas políticas em termos de conformação à regulação ou oferta de resistência. As respostas tem sido de reprodução e adesão das competências e habilidades propostas pela BNCC ou negação da lógica neoliberal subjacente à sua ideologia? Que relações os sujeitos da escola têm estabelecido para o enfrentamento dos problemas já existentes e dos desafios que se colocam com uma política reformista, a ruptura de processos de implementação da BNCC já antes preocupantes? Como os professores tem se fundamentado e instrumentalizado suas práticas curriculares no âmbito de suas escolas no enfrentamento da crise do Covid-19?

Este estudo, em caráter inicial, ainda em andamento (2019-2021) tem como objetivos: tecer algumas reflexões sobre a formação de professores, analisar as relações dos sujeitos envolvidos na construção do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da escola pública maranhense em resposta às exigências das políticas curriculares vigentes, referentes à implementação da BNCC, considerando-se a atualidade das crises políticas, ideológicas que se somam à crise mundial de saúde originária

da pandemia do covid-19;

Além disso, propôs-se também a investigar as inquietações dos sujeitos da escola na busca de compreensões a respeito dos objetivos do Ensino Fundamental pautado em competências e habilidades; constatar em que perspectivas teóricas e metodológicas as práticas educativas e pedagógicas estão sendo encaminhadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os velhos dilemas enfrentados pela escola maranhense e os novos desafios para implementação da BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense. Por fim, considerar os desafios impressos na construção de políticas curriculares locais e suas implicações no cotidiano dos sujeitos das escolas do território maranhense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo fundamenta-se nos eixos formação de professores e currículo como construção social, com destaque para a escola como espaço de relações contraditória sem que interajam as dimensões pedagógicas, organizacional, sóciohistórica e político-cultural. Fundamenta-se nas discussões sobre as políticas educacionais e curriculares (BNCC, 2017); nas abordagens histórico-críticas de currículo, competências como princípios de organização curricular e práticas pedagógicas no âmbito da escola (SAVIANI, 2005; FREITAG, 1979; GRAMSCI, 1979; FREIRE, 1979).

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC ou simplesmente Base, é uma política pública de estado que estabelece os direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros. No entanto, é importante que se conheça todo o seu processo histórico de elaboração, tendo-se como referência a Constituição Brasileira, a LDBEN N°9394/96, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, bem como os referenciais elaborados a partir delas para nortear o ensino no país, além do Plano Nacional de

Educação. Muitas e pertinentes são as críticas que se fazem ao seu texto e aos objetivos puramente capitalistas que subjazem, traduzindo-se em uma alegoria, desnecessária já que continuam em vigência os documentos anteriormente mencionados.

Na prática, as orientações da BNCC independentemente da região, raça ou classe socioeconômica impõem aos alunos, não o direito, mas a exigência de aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar. As categorias competências e habilidades se tornam, portanto obrigatórias à elaboração de descritores comuns, tendo em vista às avaliações externas e o que se chama de direito de aprendizagem acaba por restringir a prática dos professores ao que disciplina essa política.

Questiona-se, portanto sobre os contextos político-ideológicos de sua elaboração; as rupturas advindas das reformas do ensino médio na transição do governo Dilma para o governo Temer, a retomada da agenda neoliberal e suas implicações na política educacional do país e seu acirramento com a atual extrema direita no poder. Dessa forma, não há coerência entre os elementos teóricos que embasam este documento, uma vez que categorias de sentidos divergentes e antagônicos nele se cruzam dando-lhe um caráter “ecletico”, holístico e, portanto, degustável aos consumidores. Este estudo se inicia com o desvelamento dessas conjunturas e das relações de poder imbricadas à elaboração dos currículos a serem implementados nas escolas de todo o país.

A análise a que se propõe este trabalho tem como referência as categorias de contradição, historicidade da educação escolar, decorrente da concepção dialética que permita a compreensão de uma pedagogia alinhada aos interesses da classe trabalhadora, dos professores e alunos da educação básica pública interessados na construção de um currículo humanístico, positivo à socialização e a apropriação de saberes que forjem a igualdade de acessos a conhecimentos historicamente negados e ao desenvolvimento

à cidadania, a partir de suas culturas e de suas realidades (SAVIANI, 2005; FREIRE, 1979; MARX; ENGELS, 1984).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Garcia (1999), a formação de professores é uma atividade intencional, que se desenvolve para contribuir no desenvolvimento das novas gerações. Onde pessoas adultas buscam mudanças; onde lhes sejam oferecidas uma participação consciente enquanto profissionais inacabados, ou seja, que estão sempre aprendendo, não só para atuar em sala de aula, mas, também, para o desenvolvimento curricular para melhoria do ensino. Ainda sob as concepções de Garcia (1999), o professor precisa ser emancipado para exercer sua profissão de maneira crítica, reflexiva e eficaz para que desta forma promova uma aprendizagem significativa.

Ao seguir a ideia de Zabalza (1990: 136) Garcia (1990) afirma que a formação de professores é uma “área de conhecimento e investigação” e que através de estudos desenvolvem suas competências profissionais. Garcia (1999, p. 27) afirma que, “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar o ensino”. A formação de professores é um facilitador, para gerar mudanças no profissional e em suas práticas.

Articulação teoria e prática é outro aspecto importante a ser discutido no âmbito escolar. Tardif (2002) menciona em sua autoria uma expressão muito interessante e importante “knowledge base”, tal expressão, segundo ele, são os saberes desenvolvidos pelos professores, capazes de tornar o ensino produtivo e significativo. Esclarece Tardif (2002, p. 60):

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada) dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagens com os pares, etc.

Os saberes docentes são construídos na profissionalidade e vão muito além dos conteúdos bem elaborados e que necessitam de explicações e abordagens especializadas, tais saberes também estão inseridos na experiência do docente e na identidade deste, que saberá conduzir situações-problemas e atividades que remetem a prática. Refletir sobre a prática é uma atitude de partilha e de renovação contínua dos saberes, isto é, o docente está sempre pensando em melhorar e buscar novas maneiras de ensinar. Um ponto fundamental na formação do professor para que ocorra a prática reflexiva, pode-se dizer, basicamente, que é uma construção de sentido, melhor dizendo, saber o porquê de estar atuando como profissional e como isso irá melhorar na vida particular dos docentes.

Para Perrenoud (2002, p.63):

[...] Devido ao avanço no ciclo de vida profissional, à expectativa de alcançar alguns objetivos, à perda de certas ilusões, à usura mental e ao tédio dos profissionais, às tomadas de consciência, às reformas de todo tipo, à heterogeneidade do público escolar, à degradação das condições de trabalho ou de recursos, a questão do sentido do ensino e da escola torna-se ainda mais importante.

Tal colocação reflete a vida de muitos docentes desanimados com a realidade brasileira e, a partir deste ponto, retoma-se a formação docente como forma de suscitar o interesse para a resolução de problemas, encontrados no dia a dia da vida escolar. O professor reflexivo questiona sua prática e analisa sobre quais métodos irá utilizar e os recursos a serem aplicados. Para que ocorra uma melhor compreensão sobre a função da formação, mais uma vez, Perrenoud (2002, p.64), traz uma contribuição:

Todas as formações profissionais preparam para resolver

problemas com a ajuda de métodos, baseados nos saberes teóricos ou na experiência coletiva. Deve-se refletir sobre sua aplicação, pois, à medida que a complexidade das tarefas aumentam, é necessário considerar a pertinência de vários métodos e combiná-los, bem como inventar outros para enfrentar a singularidade da situação. Essa reflexão é sinônimo de competência a ser julgada por si mesma, sem aplicar mecanicamente procedimentos prontos. Nesse sentido, qualquer atividade um pouco complexa possui um componente reflexivo.

Diante do exposto, a teoria sozinha não produz resultado no que tange ao aprendizado dos indivíduos. Questiona-se se as políticas de formação docente tem, de fato, contribuído para a construção de uma consciência pedagógica crítica necessária à ação docente. Pelo contrário, o que se tem assistido com as chamadas reformas é que inexitem políticas para uma formação reflexiva, emancipatória dos docentes. As reformas educacionais vêm seguidas de orientações para que os professores apenas se adequem às novas medidas, o que tem gerado preocupações dos docentes restritas ao como adequar-se, trazendo situações de ansiedade, preocupação em como implementar políticas curriculares sem questionar sua aplicabilidade nos seus territórios de atuação.

Por outro lado, sendo amoldados às “novas” exigências curriculares, adequadas às exigências do mundo do trabalho, e agora desde o Ensino Fundamental, os professores vem sendo “capacitados” por grandes empresas, institutos e plataformas digitais que estão disseminando uma prática receituária em nome da “inovação” com fortes indicadores de “acomodação” às normas formas de “gerenciar” suas salas de aula para desenvolver discentes passivos e que não interferem na sociedade já que, o uso dos livros didáticos é um hábito entre professores e deixam-se, assim, de lado práticas dinamizadoras.

Para fundamentar tais objetivos Nascimento (p. 1500, apud Albuquerque 2013) enfatiza que sendo as políticas educacionais, instrumentos do novo quadro capitalista, a educação e a formação docente também se configuram, passando a exigir um novo perfil profissional calcado na produtividade. De modo análogo, a formação docente passa a ser operada por meio dessa lógica de viés meramente economicista, em que a eficiência e a eficácia passam a se constituir nos fatores determinantes do papel docente.

Sendo assim, é perceptível uma preocupação em preparar indivíduos para o mercado capitalista, onde o professor precisa mostrar resultados positivos, caso contrário, estará fadado ao fracasso perante o sistema. Os ideais propostos para a educação, como já mencionado em outro momento, objetiva a humanização social e cultural do indivíduo para que, as escolhas futuras não sejam em decorrência das ideias alheias.

Outro autor que aborda alguns pontos da fragilidade docente e formação dos mesmos é Libâneo (2007) que destaca, em sua maioria, os mesmos problemas que afetam os professores, no que tange ao lado emocional e, que, conseqüentemente afeta na qualidade profissional. O primeiro ponto do dilema da formação continuada dos docentes são os estereótipos consolidados acerca das diferenças psicológicas e sociais dos alunos. O segundo ponto trata-se da autoestima do professor, onde o mesmo se sente inseguro para exercer seu papel de orientador, visto que, os discentes em decorrência de fatores externos trazem para sala de aula argumentos e posicionamentos que deixam o docente sem resposta e sem saber qual atitude tomar para resolver a situação. O último ponto é de extrema importância para toda comunidade escolar e todas as áreas da licenciatura, que é a formação inicial, onde deve-se investir em maior conhecimento teórico para que os estigmas sejam desfeitos e que o professor aprenda a ter um olhar mais sensível para cada criança em sua individualidade. Para Libâneo (2007, p. 375):

A ideia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais.

A partir disto, é possível destacar a importância da formação inicial dos futuros professores, pois, a partir de um bom embasamento teórico o docente terá capacidade para refletir sobre sua prática, cabe lembrar, que, teoria e prática devem andar juntas para que não ocorra a generalização ou “achismos” entre os educadores. Segundo esse autor, a formação continuada também tem papel decisivo na (re)construção de suas concepções em razão da dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem. Reforçando essa questão, Albuquerque (2013), afirma que a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar e, em particular, no que tange à organização do trabalho pedagógico ao processo ensino-aprendizagem e a qualidade do ensino.

Sabe-se que a formação docente, inicial e continuada envolve uma política complexa nacional e que tem se constituído num grande desafio. É necessário estar atento porque, em geral, as políticas de formação acabam por responsabilizar os professores pelos maus resultados. Há que se buscar espaços de reflexão com a colaboração entre as instituições, secretarias, fóruns e lutar por uma política de formação em que a formação continuada não seja apenas um apêndice ou algo paliativo, mas que esteja dentro de uma política de valorização dos professores. (BRZEZINSKI, 2013).

A autora acima citada, em outra referência, chama a atenção para uma necessária reflexão sobre os objetivos político-sociais que se imprime à formação docente quanto ao projeto de sociedade que se deseja e a que escola,

alertando para a necessidade de vinculação da teoria à prática, sustentando que a ação docente é práxis, o que se contrapõe à pragmática inerente às orientações reformistas:

Tal discussão requer, ainda, revelar com que projeto de sociedade, educação, cultura e formação de professores estou sintonizada, tendo em vista que há mais de um projeto que sustenta as políticas de formação de professores para a escola básica pública. Ademais, é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica. (BRZEZINSKI, p. 1141, 2008)

Segundo esse ideário crítico-reflexivo, defende a construção coletiva de saberes pedagógicos, uma formação, fundamentada numa concepção de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Tal concepção confronta-se com os “que-fazeres” das políticas de formação e de currículo em referência no contexto atual de muitas adequações ao que foi imposto pelas reformas no sistema educacional brasileiro nos últimos anos.

Sua voz politicamente ativa em território nacional alerta a necessidade de uma formação combativa às políticas aligeiradas de formação de professores que comprometem seu caráter acadêmico-científico, histórico,

crítico, reflexivo e, alinhado a um projeto igualmente emancipatório de sociedade, somente possível com o comprometimento político-pedagógico de docentes o operativo, técnico e tecnológico de sua prática profissional com conhecimentos específicos, socioculturais, cujos objetos tenham caráter crítico, construtivo e reflexivo.

Nesse sentido, as competências docentes não devem ser “ensinadas” ou mesmo “ditadas” em processos de formação. O papel de “ser professor”, na perspectiva dos autores acima mencionados, não se restringe ao que deve ser cumprido quanto ao determinado de forma verticalizada, sem diálogo mais diretos com os sujeitos que fazem a educação na sala de aula e de suas representações políticas, entidades educacionais alinhadas aos parâmetros da qualidade social na educação. O desejo de aprender suscitado pelo professor é algo criativo, em resposta aos interesses sociais. Meirieu (1998, p.92), faz uma abordagem sobre a prática do profissional da educação:

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Para Nóvoa (2008), o docente precisa construir propostas educativas que o façam sair do “circulo vicioso”, ao referir-se desta forma quer dizer que, para a educação há inumeros discursos repetitivos, que não apresentam mudanças no que abrange a formação docente, como afirma Nóvoa (p, 2):

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os embates educativos. [...]

Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos faça sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

Para superar esses discursos de efeitos modistas e imediatistas, segundo o autor, o professor é sujeito e deve perceber-se como agente e a escola como organização produtiva e não reprodutiva pela repetição de seus saberes e fazeres. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. A formação, inicial e continuada é um desafio e mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.(NÓVOA, 2008)

Em “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Maurice Tardif destaca os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Nos estudos realizados, objetiva compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, com diversidades socioculturais entrelaçadas e saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Concebendo essa pluralidade, vincula possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Primeiramente, destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Tardif chama a

atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores:

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, p. 38, 2002).

Sobre experiências individuais e coletivas, o autor atribui um caráter humanitário na prática docente em que desenvolve um *habitus* específico a sua profissão. Os saberes são provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas; ou seja, da formação profissional; do domínio do conhecimento específico a ser ensinado, relacionados aos componentes curriculares e seus objetos de conhecimento e da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos decorrentes da prática pedagógica diária, os chamados saberes experienciais. (TARDIF, 2002; GAUTHIER 2006)

Além disso, 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, Tardif defende que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores. O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif e Gauthier é tecido por diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. (TARDIF, 2002; GAUTHIER 2006)

BNCC, CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS: por uma visão crítica

A temática em pauta: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: investigando concepções, impressões e práticas de professores frente aos desafios antes, durante e pós-pandemia faz uma alusão crítica às concepções de competências de conformação à regulação do currículo escolar como principal instrumento da escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985) tendo em vista as políticas atuais de governo, em seu caráter reformista, antidemocrático e conservador. Por outro lado, propõe-se como referência para reflexão teórica os fundamentos de uma pedagogia crítica, de resistência.

No que se refere aos estudos sobre currículo, é importante ressaltá-lo na perspectiva da teoria crítica, que permite revisitá-lo na história, na literatura estrangeira e brasileira, privilegiando-se concepções e práticas em que os conhecimentos e saberes escolares são compreendidos a partir de categorias como ideologia, trabalho, cultura, poder e controle social, analisando-se essas categorias como elementos híbridos, dinâmicos, contraditórios e imbricados num todo social, como território em disputa (MACEDO, 2003; LOPES & MACEDO, 2010; FERRAÇO, GABRIEL & AMORIM, 2012; APPLE, 2006; ARROYO, 2011).

Nessa perspectiva, destaca-se a concepção de currículo como construção social dinâmica, um percurso em que há fortes relações de poder e interesse político e ideológico, veículo de conformação se implantados de cima para baixo, fomentando a reprodução das desigualdades. Porém, por outro lado, constitui-se território de construção de identidades culturais, visando mudanças no status quo social, enfatizando o ensino democrático na formação crítica dos sujeitos (APPLE, 2008; MOREIRA & SILVA, 2011; BOURDIEU & PASSERON, 2014, GOODSON, 2013; SACRISTAN, 2000; 2013).

As concepções de competência a que se refere este estudo estão

inseridas na perspectiva emancipatória já sinalizada como fundantes à compreensão contextualizada de seus sentidos. Segundo Deluiz (2001), essa matriz de competências críticas ainda, em construção, tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético. A transposição das competências comuns ao campo mercadológico para o currículo escolar busca estabelecer o “diálogo” entre os conhecimentos formalizados pelas políticas vigentes e pela experiência do trabalho pedagógico. Na discussão atual sobre a BNCC, as competências são pontuadas como direitos de aprendizagem. No entanto, é importante analisá-las na conjuntura política e econômica em vigência, compreendendo-se os seus sentidos e propósitos ao longo da história, em diversos contextos sociais e seus propósitos políticos, ideológicos, culturais e curriculares, nas diversas perspectivas.

Dessa forma, analisa-se as competências predominantes no currículo dos anos 90 e o jogo de interesses que permeou as reformas de então, especialmente no currículo do ensino médio; bem como a sua propositiva expansão, no discurso e na força político-ideológica subjacente às orientações da BNCC ao atual ensino fundamental. Sob a égide das grandes corporações e dos acordos capitalistas, a força dessa atual política insinua-se como receituário ao sucesso de todos os agentes cuja implementação conta com uma “formação” de professores afinada às diretrizes da Base e direcionada ao pragmatismo imposto pelo discurso das habilidades competências (RANGEL; MOCARZEL; PIMENTA, 2016; RAMOS, 2001, ROPÉ & TANGUY, 1997; NOMERIANO, 2005; RIOS, 2002; MORAES, 2006; RICARDO, 2010).

A BNC DA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS EFEITOS CAPITALIZADOS

Sobre a “formação” de professores, afinada às diretrizes da Base e direcionada ao pragmatismo imposto pelo discurso das habilidades

competências referidas no item anterior, importante analisar o Parecer do CNE, estas proposições estão delineadas de forma clara, ao indicar uma formação inicial de caráter técnico-instrumental, determinando, portanto o alinhamento ao desenvolvimento, nos professores, de competências e habilidades indicadas na BNCC das diferentes etapas da educação básica, evidenciando o estreitamento do currículo de formação.

Como eixos estruturantes de toda a BNCC, na perspectiva de uma organização curricular por competências, as dez competências gerais são consideradas obrigatórias na formação dos professores, bem como todas as orientações sobre as habilidades delas decorrentes. Nessa perspectiva, os professores devem ter uma formação inicial e continuada voltada para atender aos objetivos desta política, que traz, nitidamente, processos excludentes de seleção, avaliação e controle dos currículos dos cursos, dos estudantes, inclusive para ingresso nas licenciaturas e, fechando o ciclo, implicando em controle dessa formação desde o início, quando do ingresso, o percurso de permanência na carreira do magistério e de toda sua progressão. Ou seja, os professores são responsabilizados por todo o desenvolvimento dessas competências e habilidades no âmbito da escola, devendo estar versados e treinados para trabalhá-las com seus alunos.

Com a padronização dessa obrigatoriedade, universalizada a todo o território brasileiro, põe-se em xeque toda a natureza de uma formação na perspectiva dos autores trabalhados anteriormente. Inquire-se sobre os fundamentos de uma “educação integral” como fundamento portabilizado ao texto da BNCC, que não considera o caráter sociocultural da diversidade em toda extensão do território brasileiro, incorrendo-se em risco dispensar um mesmo tratamento a todos os estudantes como se todos estivessem nas mesmas condições objetivas de aprendizagem, configurando-se, portanto, a exigência de um nivelamento para o qual, a responsabilidade seja, o trabalho dos professores devidamente preparados pela institucionalização desta política de formação, a BCN da formação de professores com fortes

elementos da instrumentalização técnica para dar conta das demandas apresentadas.

Importante ressaltar que se trata de uma demanda globalizada de exigências para os “novos” paradigmas sociais, neoliberais, reformistas em nível internacional. O Brasil alinha-se aos processos de *segmentação educacional*, como é o caso do Chile – berço das reformas neoliberais na América Latina, implementadas no período da ditadura Pinochet e agora abraçado pelos mesmos segmentos que impõem retrocessos na formação de professores. Segundo críticos do campo da política educacional e especialistas, este Parecer do CNE retroage na dimensão democrática quando desconsidera as diretrizes desde 2015, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação*, indicadas pela Resolução 02/2015 que reforça os princípios da *base comum nacional*, construídos historicamente pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, com intensa mobilização das entidades e fóruns em defesa da educação pública, Base comum, elaborada pela categoria representativa dos professores, que não se confunde com a base nacional comum da LDB, e nem mesmo com a BNC da Formação. Segundo a ANFOPE:

O golpe entregou o Ministério da Educação para uma coalisão PSDB/DEM, que implementou, em curto espaço de tempo, medidas se tornaram carro-chefe da política educacional do Governo Temer: a Reforma do Ensino Médio e a elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais ações constituem retrocessos nas políticas educacionais e conduzirão a educação brasileira à padronização curricular associada a testes censitários e a políticas de responsabilização verticalizadas, assim como ao acirramento do dualismo educacional. Estas ações atingem tanto o currículo das escolas de educação básica, como também as instituições formadoras do

magistério e poderão incentivar processos de privatização da educação e desqualificação na formação profissional. (ANFOPE. p. 26, 2018)

Essas medidas governamentais são fortemente repudiadas pela ANFOPE, avaliando-se o comprometimento dos objetivos constitucionais da educação brasileira, com a padronização curricular, a minimização dos conteúdos, desvalorizando-se as experiências em espaços não escolares, da formação para a cidadania, da valorização dos profissionais da educação, desrespeitando os sujeitos em seu processo educativo e formativo. O modelo curricular que propõe uma organização curricular por competências agora desde o ensino fundamental ignora as Diretrizes Curriculares nacionais, construídas de forma mais inclusiva na década anterior e que ainda não havia se esgotado em sua implementação. Um modelo pragmático de currículo para agora, também para essa faixa etária, como se já não bastasse o sucateamento do currículo do Ensino Médio prevendo apenas duas disciplinas obrigatórias nos três anos - Português e Matemática, insinuando uma pretensa inutilidade de componentes mais formativos.

Nesse sentido, a escola pública de qualidade torna-se ameaçada com a intervenção de corporações na formação dos professores, restrita à implementação da BNCC, com a finalidade implantar práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, quando propõe uma formação com fortes indícios de retorno ao tecnicismo eficientista, sem o necessário diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as.

No contexto atual em que também estouram as consequências de decisões politico-ideológicas antidemocráticas e escusas, os espaços educativos são forçados a usar estratégias antes consideradas desnecessárias. No âmago do “stay at home” as tecnologias de comunicação e informação são intensa e forçosamente buscadas para que se garanta o funcionamento

de um currículo à prova dos conhecimentos comerciáveis. Sem sombra de dúvida, um dos maiores desafios à educação brasileira, cuja crise se agrava com os atuais acontecimentos mundiais e locais é garantir-se como um dos trunfos à superação dos problemas que só se acumulam com as medidas reformistas que mascaram realidades gritantes sobre o ensino em todo o país, velho problema com velhos dilemas que se misturam aos novos desafios educacionais e se amontoam guardando infinidades de representações.

Portanto, cabe o desafio do engajamento dos professores, pela garantia de condições de qualidade social da Educação por meio da articulação federativa das políticas educacionais democraticamente construídas, ignorada no cenário das reformas implementadas. Para tanto, é imprescindível discutir nas IES, sobretudo, em articulação com as redes de ensino e escolas públicas, ao mesmo tempo em que se intervenha criticamente nas discussões para tomadas de decisões sobre a implementação nas escolas.

As experiências com formação continuada nesses espaços tem evidenciado significativa fragilidade no conhecimento e nos estudos dos professores sobre a BNCC e competências sob um viés crítico-reconstrutivo. A gestão das escolas tem sido fortemente bombardeadas com imposições à obrigatoriedade de adoção de medidas mais firmes na orientação dos professores sobre o como implementar a BNCC, rendendo-se ao mercado das grandes corporações em treinamento ostensivo, com suas atrativas plataformas, programas, aplicativos e outros recursos tecnológicos, nas diversas modalidades, com materiais didáticos irrecusáveis por trazerem prontos os planejamentos e as aulas já com todas as competências e habilidades, dando ao professor a sensação de satisfação, alívio e acomodação com o receituário revestido de sofisticções e comodidades. Momento de muitas tensões, com aplicabilidades postas.

O que fazer diante deste cenário? É possível reverter essa situação já posta? A formação de professores, inicial e continuada conta com professores

formadores que se engajem no propósito de garantir o espaço da discussão e da criticidade, não somente sobre o como fazer, mas sobre o porquê e para quê de suas intervenções. Propõe-se a insistência por uma educação pública democrática, universal, laica, inclusiva, gratuita, de qualidade social, que contribua para a superação da discriminação, do preconceito de toda natureza, ao mesmo tempo em que, por esse mesmo viés se promove aprendizagens para além do ler, escrever, e do apropriar-se de conteúdos de forma reprodutiva.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica adotada está diretamente relacionada à dinamicidade com que se compreendem os fenômenos sociais ou a realidade social, aqui vista em sua dialeticidade, isto é, em permanente transformação. Portanto, a escolha do materialismo histórico possibilita com que o fenômeno social analisado seja pensado sob a ótica dos determinismos recíprocos, com as suas devidas influências políticas, sociais, econômicas e culturais: “(...) a conexão da estrutura social e política com a produção” (MARX; ENGELS, 1984, p. 21;FREIRE, 1979).

Essa vertente teórico-metodológica vem colaborar com a proposta de análise do objeto pelo método dialético de estudo aplicado ao campo do currículo, cuja problemática encaminha-se num viés qualitativo, considerando a dinamicidade entre a sociedade em que estamos inseridos, as realidades apresentadas e os sujeitos envolvidos na construção do currículo escolar em que se possa interpretar os fatos e dados, desvelando-se as “pseudoconcretudes” (KOSIK, 2010; DUARTE, 2006, BRASIL,1988).

Para a realização deste estudo, cumpre-se uma abundante e diversificada revisão literária de livros, artigos, periódicos físicos e eletrônicos; além de práticas de pesquisa-ação, tendo em vista as participações em formações de professores, jornadas pedagógicas e pela própria experiência no

ensino superior, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Importante registrar que se trata de um estudo iniciado no grupo de Pesquisa para constatar se essa qualidade é socialmente validada, na medida em que se discute sobre os impactos de uma formação na construção de um parâmetro de qualidade não apenas técnico e tecnológico, mas crítico-científico na perspectiva da práxis educativa, de ensino e aprendizagens sociointerativas de ações pedagógicas culturais para a liberdade e transformação. (PAULO FREIRE, 1979)

Adotou-se uma prática de pesquisa-ação, antes da Pandemia da Covid-19, aproveitando-se a participação como formadora, na realização de palestras e oficinas, no período de 2019-2020. Ademais, a intensa participação em eventos científicos online, em função do isolamento social, também, tem fortalecido o propósito desta pesquisa no sentido de aprofundar suas matrizes e categorias teóricas, num constante processo de ação-reflexão-ação nos procedimentos investigativos.

SINALIZANDO RESULTADOS

Nos estudos realizados através de uma literatura em constante atualização, vem-se constatando as expressivas relações de poder no confronto entre currículo oficial e currículo real, bem com as formas como essas relações vem sendo construídas no coletivo da escola, o currículo praticado pelos professores, a partir de suas concepções, formação e condições de trabalho, seleção e a organização dos conteúdos escolares, dentre outros fatores. Sobre as impressões, concepções e práticas docentes, conforme objetivos em referência na introdução, a pesquisa ainda irá contemplar, com maior propriedade metodológica, as manifestações dos professores maranhenses.

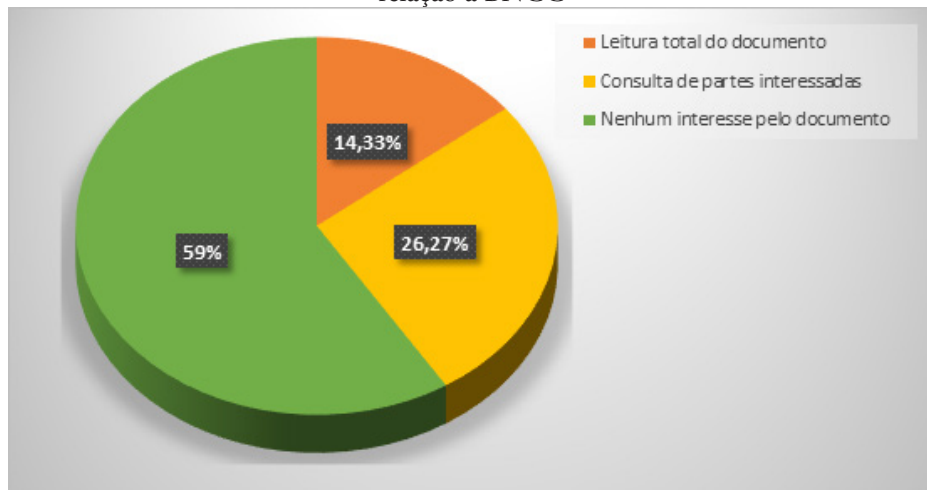
No entanto, para planificar essa projeção, realizou-se uma prévia verificação com 300 professores em 3 municípios, quando da participação em jornadas pedagógicas com a temática da BNCC, a respeito de suas

impressões e entendimentos sobre essa política.

A investigação, junto aos professores, na ocasião das jornadas pedagógicas se estrutura em três importantes questões: 1-Saber se os professores participantes já tiveram acesso e leram os documentos oficiais das novas políticas curriculares (BNCC, DCTMA, BNC da formação e resoluções atualizadas decorrentes dos mesmos.); 2-Constatar como tem sido as discussões em nível de sua implementação, em relação aos fundamentos e perspectivas críticas sobre estes documentos; 3-Perceber como tem ocorrido os processos de implementação em nível das redes de ensino, secretarias e escolas.

Quanto ao objetivo de tecer algumas reflexões sobre a formação de professores, analisar as relações dos sujeitos envolvidos na construção do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da escola pública maranhense em resposta às exigências das políticas curriculares vigentes, referentes à implementação da BNCC, compreendendo a importância desta sinalização para o caminho investigativo a ser percorrido, pode-se registrar que, dos 300 professores que participaram destes eventos e responderam ao questionamento feito sobre o acesso e conhecimento da BNCC e uma possível análise crítica, apenas 43 professores haviam feito uma leitura total do documento; 80 já haviam consultado só a “parte que lhes interessava” e os demais (177) nunca haviam se interessado por ler este documento. Chama a atenção o percentual de professores que não demonstram nenhum interesse em conhecer os documentos e esse dado precisa ser analisado sob a perspectiva da falta de interesse ou curiosidade, mas também pela compreensível resistência dos professores a uma política já fadada ao fracasso, visto que já tem uma expressiva “desconfiança” de que o seu conteúdo não converge com as suas necessidades práticas, sendo “mais uma política” de responsabilização ou mesmo culpabilização do professor pelos baixos indicadores no Brasil, comparado a outros países em que essa política “vem dando certo”.

Gráfico 01- Demonstrativo sobre o conhecimento dos professores em relação a BNCC



Fonte: Grupo de Estudo e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica, 2020

Observa-se um cenário ainda intrigante e curioso em relação ao conhecimento e ao interesse pela BNCC. Uma quantidade mínima de professores leu os documentos na sua totalidade. Cerca de 40 professores apenas do total dos 300. Observando este dado, pode-se inferir que as expectativas dos professores são de receber orientações práticas sobre a possível implementação que está sendo exigida nacionalmente, assim como foi com os PCNs e outras diretrizes. Outros professores foram mais diretos aos seus campos específicos de formação e atuação profissional, dando prioridade em conhecer apenas as competências e habilidades específicas de suas áreas. Ou seja, conhecer apenas a parte de seu interesse. Em todos os casos não se pode constatar uma predisposição crítico-reflexiva para analisar a BNCC, o que favorece o entendimento de que o interesse pelo acesso e pela leitura ainda está aquém do que se esperava.

Com o advento da Pandemia, constatou-se que houve uma mudança de foco nas preocupações dos professores, com adoecimentos, preocupações sanitárias, medo e ansiedade em relação ao futuro, mesmo ao presente; desafios e (im)possibilidades das aulas remotas e uma forte insegurança, sinalizando que é preciso recomeçar a partir de suas resistências e superações. Tendo em vista que este é um importante dado e que o estudo dos fenômenos deve ser realizado considerando suas múltiplas determinações, será necessário dar continuidade à pesquisa, não apenas considerando o contexto sociocultural dos professores, mas, sobretudo, a situação atual em que se encontram.

A mudança de foco de preocupações dos professores agrava ainda mais as tensões sobre saber como realizar seu planejamento para 2021, considerando que em 2020 o ano não “fechou” e que para muitos professores foi um ano “perdido” em que muitos conteúdos considerados essenciais foram sacrificados, comprometendo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com isso, o interesse em discutir BNCC ficou atrelado à questão de se pensar estratégias de redimensionamento dos objetos de conhecimento que não foram aprofundados e ao desafio de iniciar 2021, ainda no contexto pandêmico. Muitos professores dessas três redes de ensino público municipal solicitaram que se discutisse nas jornadas pedagógicas sobre ensino híbrido, novas tecnologias para darem conta do ensino online.

Percebe-se que, por um lado, há uma valorização de um currículo de tradição técnica pautado no conhecimento externo ao sujeito e por outro uma necessidade de saber como contemplar a lista de habilidades em seus planos e vincular essas preocupações técnicas com a necessidade de atualização tecnológica que não tem sido de fácil acesso às escolas da rede pública nestes três municípios, a exemplo do que ocorre no restante do estado e do país.

Como o próprio documento normativo afirma, a BNCC está articulada com a Política Nacional de Formação de Professores, mas o

interesse do momento dos professores é sobre possibilidades de acesso de seus alunos, a fim de que eles participem de suas aulas remotas, participem das atividades síncronas, realizem de qualquer jeito as atividades assíncronas e tenham o controle de frequência de seus alunos para prestar conta com seus gestores e secretarias. Estima-se, portanto, que o número de professores que tenham lido a BNCC, ou mesmo discutido de forma mais crítica, tenha se mantido estável, com pouca variação de 2020 para 2021, considerando o quadro situacional de saúde, os resultados que essa crise sanitária está causando. Pretende-se, ainda neste semestre letivo avaliar os impactos destes fenômenos na qualidade do ensino nestes municípios, em que houve mudança de gestão municipal, o que pode implicar em rompimento e paralisação do que já vinha sendo discutido com os professores.

Como resultados destes estudos ainda que parciais, aprofundam-se as convicções sobre a necessidade de superação de um modelo reprodutor do status quo hegemônico, pelo saber e o poder pedagógico, resultantes das forças populares e da ação dos “intelectuais orgânicos” nas relações permeadas de criticidade e pluralidade, através da construção de um currículo libertador para as classes populares. Daí a importância da reflexão teórica sobre a pedagogia progressista, e dos debates contemporâneos (FREITAG, 1979; GRAMSCI, 1979; SAVIANI, 2005; FREIRE, 1979; 2006; DAMASCENO, 2005; FRIGOTTO, 2008; GIROUX, 1987 AL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário político-social que presenciamos nos últimos anos, tem sido de uma vivência histórica marcada por mudanças bruscas, de governanças que tem colocado à prova a sobrevivência da nação numa crise mundial sem precedentes, em todos os aspectos. Em tempos de pandemia, as crises econômicas se alastram, os indicadores sociais são perversamente comprometidos e o mundo entra em colapso. As especulações econômicas

se projetam para um caos universal e as relações sócio-afetivas são afetadas nas famílias, nas instituições e nas sociedades como um todo. Especialistas e cientistas sociais afirmam que nada será como antes. Por outro lado, apontam possibilidades de recomeços.

Nesse contexto, que também estouram as consequências de decisões político-ideológicas antidemocráticas e escusas, os espaços educativos são forçados a usar estratégias antes consideradas desnecessárias. No âmbito do “stay at home” as tecnologias de comunicação e informação são intensa e forçosamente buscadas para que se garanta o funcionamento de um currículo à prova dos conhecimentos comerciáveis. Sem sombra de dúvida, um dos maiores desafios à educação brasileira, cuja crise se agrava com os atuais acontecimentos mundiais e locais é garantir-se como um dos trunfos à superação dos problemas que só se acumulam com as medidas reformistas que mascaram realidades gritantes sobre o ensino em todo o país, velho problema com velhos dilemas que se misturam aos novos desafios educacionais e se amontoam guardando infinidades de representações.

As famílias, que não se configuram mais com um único modelo, dão-se conta de que a escola, agora mais do que nunca, é deveras necessária. Não dão conta dos ofícios professorais, igualmente colocados à prova diante do desafio das aulas tarefas online. Tudo novo para todos. Sim, de fato, a escola, embora pareça não formar indivíduos completos é alvo de reflexão sobre sua intencionalidade. No limiar dessas mudanças, os inegáveis avanços que fizeram evoluir as salas de aula, as reformas impressas aos sistemas de ensino, as políticas curriculares em vias questionáveis de implementação da Base Nacional Curricular em todo o país sob a égide da terceirização de serviços de grandes empresas, juntam-se as discussões sobre as temáticas atuais sobre a formação de professores, ao comprometimento dos calendários letivos, ao financiamento da educação, à manutenção da ciência e da pesquisa dentre outros problemas já comprometidos e que se intensificam por ora.

A preocupação central é provocar uma reflexão, ou pelo menos contribuir para tal, a respeito do difícil e necessário desafio de (re)organizar o espaço escolar para readmitir seus sujeitos e (re)colocá-los em lugares intermitentes, interativos e interdependentes, ressignificando e potencializando seus saberes em constante efervescência, que foram ainda mais enriquecidos e redimensionados pelas experiências da crise. Essa discussão nada mais é que uma proposição, um convite à reflexão sobre olhar a escola, avaliar coletivamente sua qualidade social, seus reveses e entraves antigos, lançando mão da oportunidade de (re)pensar sobre os fundamentos e perspectivas necessários ao norteamento da prática docente na escola pós-pandemia. A provocação gira em torno de se arguir e validar o pensamento pedagógico crítico, dialético e emancipatório na construção do currículo escolar para a escola que se refaz a partir deste momento. Para tanto, é imprescindível resgatar os princípios gerais desse pensamento, ainda que de forma breve, postulando-se a importância de seu conhecimento, da necessidade de revisitá-lo sob a ótica do atual panorama social e político.

A pesquisa prossegue e ideia é gerar discussões mais fundamentadas sobre a necessidade de uma escola mais humanizada, visitar seus valores e suas práticas, o que só é possível com a consolidação de um pensamento dialógico tão ausente na escola, na prática dos educadores que se veem diante de um receituário de políticas planejadas na forma da BNCC e da imanência de implementá-la seguindo manuais, planos e transposições didáticas que ensinam o “como” sem questionar o porquê e o para quê, só possível com a discussão a respeito de qual pensamento fundante necessário à emancipação da escola e à construção da autonomia dos sujeitos que, dialeticamente, nela ensinam e aprendem em permanente interação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

AMORIM, A.C; FERRAÇO, C.E; GABRIEL, C.T. **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.

APPLE. M.W. **Ideologia e Currículo**. 7.ed. São Paulo: Artmed, 2006.

BOURDIEU. P.PASSERON,J. A R.: **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa. Editorial Veja, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

DAMASCENO, M. N. Questões teóricas e práticas na pesquisa educacional, **Revista Em Aberto**, INEP, 1988.

DAMASCENO, M.N. **Artesania do saber**: tecendo os fios da Educação popular. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DELUIZ, N. O Modelo de Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo, **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez, 2001.

- FERRAÇO, C.E. **Cotidiano Escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez. p.15-42, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.
- FREITAG, B. **Educação, estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12.ed. São Paulo Cortez, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007
- GIROUX. H. **Teoria Crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986
- GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- KOSIK. K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: Manairdes, J, e Ball, S. **Política Educacional: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2010, no prelo.

MACEDO E. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco[UFJF]**. Juiz de Fora, v.8, n. 1-2, p.13 30, mar./ fev. 2003.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**, São Luís, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo Centrado em Competências**: concepção e implicações na formação técnico-profissional-estudando o caso do CEFET/MA, 2006

MOREIRA & SILVA. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOMERIANO, Aline. **O modelo de Competências e a Educação do Trabalhador**: uma análise à luz da ontologia marxiana (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001

RANGEL, M; MOCARZEL, M.S. & PIMENTA, M. F. B. **La Trayectoria de las competencias y habilidades em Educación em Brasil**: de las Evoluciones a Gran Escala para el Aula. Meta: Avaliação/Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016

RICARDO, E. C. **Discussão acerca do ensino por competência:** problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140. p.605-628, maio/ago. 2010

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências** – o novo e original formação de professores in: Rosa, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). Didática e prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro:DP&A Editora, 2002

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Luice (orgs). **Saberes e Competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997

SACRISTAN, G. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani Fonseca Rosa. Porto Alegre, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ed.Campinas: Autores Associados, 2005

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DESAFIOS DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA COMUNIDADE AMAZÔNICA

Maria Josevett Almeida Miranda

Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo

Denise de Souza Simões Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo crítico-científico sobre as relações dialéticas entre o cotidiano cultural de vida dos ribeirinhos da comunidade do Cajueiro na Ilha do Mosqueiro em Belém do Pará e o ensino de Ciências dos dois últimos ciclos da educação fundamental, ou seja, o 3º Ciclo (6º e 7º anos) e o 4º Ciclo (8º e 9º anos), respectivamente, na Escola Pública, tomando-se como laboratório de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Maroja Neto, situada na comunidade mencionada. A escolha do assunto visou, entre outros objetivos, analisar, através de uma descrição densa do discurso crítico, se o ensino escolar de ciências, veiculado na Escola da comunidade, está ou não enraizado na cultura de mundo em que socialmente convivem os moradores-ribeirinhos, considerando que a Comunidade do Cajueiro constitui um importante entreposto pesqueiro, cuja maioria dos moradores labuta na pesca artesanal, atividade da qual sustentam a si próprios e as suas famílias, não apenas do ponto de vista físico, mas social e simbólico, já que consideram o rio também em sua dimensão espiritual e mística, razão pela qual ainda permanece entre os ribeirinhos e o rio uma certa relação de respeito e gratidão, que além da matéria, alimentam a alma e, sem o qual, não seriam o que são.

METODOLOGIA

Iniciamos metodologicamente esta investigação com um estudo exploratório, que subsidiou a elaboração do projeto de pesquisa, permitindo-nos visualizar o processo de análise dos “achados” que nos orientaram a optarmos por um paradigma multirreferencial, possibilitando-nos o relacionamento dos estudos da abordagem Etnometodológica com a Fenomenologia e o Materialismo Histórico-dialético, num esforço teórico que também se fundamentou nas chamadas Pedagogias Críticas, particularmente daquelas mais diretamente ligadas à educação Libertadora, Histórico-Crítica e Histórico-Cultural Vygotskyana. A primeira, fundada por Paulo Freire (1921-1997), expressa em sua obra a “*Pedagogia do Oprimido*” (1970), na qual se encontra uma teoria completa de educação conscientizadora, baseada na dialogicidade entre os saberes e práticas sociais de vida dos segmentos sociais oprimidos, no intuito de contribuir no processo de elevação cultural das massas sociais excluídas, para que se construam enquanto sujeitos sociais de suas destinações históricas.

A segunda, denominada de Pedagogia Histórico-Crítica, fundada por Dermeval Saviani (1944 - *) e seus colaboradores, enfatiza que a educação é uma estrutura sócio-histórica e síntese de múltiplas e concretas determinações que, como um processo sociopolítico, constrói e reconstrói a própria sociedade por meio da ação de homens e mulheres enquanto sujeitos de sua história. Portanto, a educação, e, como parte dela, a escolar, por meio de uma educação crítico-transformadora, pode contribuir para mudar os rumos da sociedade capitalista em direção a uma sociedade democraticamente real e socialmente sem exclusão. E a terceira, mais conhecida como Pedagogia Histórico-Cultural Vygotskyana, foi fundada por Lev Vygotsky (1896 – 1934), e dá ênfase aos processos superiores da mente como formados socialmente pelos sujeitos no contexto das relações cotidianas de vida de acordo com suas condições sociais de existência.

Esta multirreferencialidade teórico-metodológica, oriunda das práticas culturais dos sujeitos, enquanto homens e mulheres que se constroem na própria vida e, neste processo, fazem a história e o mundo social, transformando cotidianamente o ambiente sociocultural para agir e conviver nele, parece nos indicar, por sua própria plasticidade transdisciplinar, que apresenta maiores condições epistemológicas para se estudar a complexidade do problema aqui formulado, sem que se perca de vista as interconexões entre saberes práticos, Ciência e Cultura dos Amazônidas, particularmente dos ribeirinhos da Comunidade do Cajueiro na Ilha do Mosqueiro em Belém/PA.

SABERES PRÁTICOS DOS RIBEIRINHOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS ESCOLAR

AS VOZES DOS RIBEIRINHOS

Analisando as vozes dos ribeirinhos, observamos que, lamentavelmente, ainda que pudesse haver uma relação, mesmo que indireta, entre os saberes práticos dos ribeirinhos, coletivamente construídos por eles, durante sua trajetória de vida na pesca, grande parte enfatizou que não há nenhuma relação, porque eles aprenderam na prática, pela necessidade de sobrevivência, foi porque não tiveram oportunidade de estudar. Alguns até, dizem que, não desejavam que seus filhos seguissem essa profissão, por ser muito dura e penosa, pois, para vencer nesta atividade, é preciso muita dedicação e renúncia a alguns prazeres, para que se possa domá-la e, transformá-la em nossa aliada.

A este respeito, as narrativas a seguir enfatizam que:

Pode até ser que tenha uma relação indireta, quando vejo alguns alunos da Escola não sabem nem o que é bússola, que ela é um relógio do espaço do rio, pois sua agulha aponta sempre pr'o norte. Muitos sequer viram bússola, quando isso, os alunos deviam aprender na Escola e nós aprendemos quando renunciamos alguns prazeres pela sobrevivência da lida na pesca ... Na Escola nunca fui nenhuma reunião e minha mulher só é chamada por indisciplina dos filhos ... Mas de toda sorte, meus filhos estão na Escola pr'a se formar e depois ir pr'a universidade ... Não, nem quero que tomem gosto pela pesca. (RIBEIRINHOS- NARRADORES N^{os} 1,2,3,9,11e 12: 2016/2018).

Como podemos observar sobre essas narrativas, ao mesmo tempo em que há um certo orgulho pelos saberes que aprenderam com a vida na pesca, sobretudo por aqueles que conseguiram vencer nesta atividade, outros, entretanto, de certa forma, se auto discriminam porque não estudaram para ser “doutor”, e esperam que isso não ocorra com seus filhos, os quais, querem ver formados na Universidade.

Como desejam o que é melhor para seus filhos e, como a pesca constitui uma atividade muito dura e penosa, preferem que eles não se dediquem a esta profissão. Lamentavelmente, dizem, alguns insistiram e resolveram entrar para esta atividade, mas entendem que seus saberes nada têm a ver com o ensino da Escola.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA NA ÓTICA DOS PROFESSORES E ALUNOS

Os dois professores que ministram aulas de Ciências na Escola Municipal “D^{es}. Maroja Neto” na Comunidade do Cajueiro na Ilha do Mosqueiro, são ambos licenciados plenos em Biologia pela Universidade do Vale do Acaraú/CE, de dependência administrativa privada. Esta

Universidade veio no final da década de noventa à Belém/PA, com a finalidade de funcionar como “embrião” de uma futura Faculdade que se propôs implantar, como objeto do convênio com uma instituição de ensino médio privada e, em 2010, foi criada com a denominação de Faculdade Ipiranga.

Os professores entrevistados disseram que sua formação acadêmica foi basicamente teórica no campo da Biologia, por isso quando iniciaram no magistério, tiveram grandes dificuldades para “repassar” o conteúdo, pois o programa abarcava quase todas as Ciências da natureza e eles eram formados em Biologia.

Assim, restringindo-se mais a um ensino teórico biologicista, ministrado por meio de aulas expositivas, os professores disseram que, se baseiam nos conteúdos sugeridos pelos PCNs e pelos livros didáticos para ciências adotados pela SEMEC, mas que desde 2016, o número de exemplares tem sido insuficiente e, por isso, a direção decidiu fornecer os livros apenas para os professores.

Verificamos que, os alunos não possuem um discurso tão diferente dos professores, com relação ao ensino de Ciências ministrado na Escola, em que estudam. Para eles, o ensino é exclusivamente teórico, pois a Escola não está devidamente aparelhada com salas de aulas para as atividades práticas, sendo assim, seus professores dão basicamente aulas expositivas.

Como podemos concluir, pelas informações dos professores e alunos entrevistados, o ensino de Ciências, é ainda ministrado na Escola de forma bastante tradicional, basicamente teórico por meio de aulas expositivas, sem levar em consideração os conceitos subsunçores que os alunos já trazem de seu universo familiar e de sua classe social de pertencimento, de acordo com Vygotsky e Ausubel nos asseveram em 1934 e 1970, respectivamente.

O seu conteúdo teórico baseado no livro didático adotado e/ou nos PCN está profundamente comprometido com uma Ciência eurocêntrica,

que fundamentalmente, serve como instrumento de reprodução da ordem social dominante, que nos foi imposta há mais de 500 anos e, ainda continua com seu processo de colonialismo, em todas as dimensões sociais da vida, principalmente no campo educacional, conforme Quijano (2005), enfatiza em sua obra *“A Colonialidade do poder; Eurocentrismo e América Latina”*

Assim, ao simplesmente descartar a cultura tradicional dos ribeirinhos, a Escola está perdendo a oportunidade de propiciar um ensino de Ciências pela pesquisa, de se enriquecer transdisciplinarmente com os exemplos práticos da comunidade, na qual está inserida e, ao mesmo tempo, deixar de promover uma aprendizagem significativa desta área de conhecimento, que sirva para lhe instrumentalizar enquanto sujeito politicamente transformador de suas precárias condições de vida.

Por outro lado, ao deixar de promover o debate crítico na Escola, não desempenha seu papel político de contribuir no processo de formação de futuros cidadãos, preocupados em desconstruir a colonialidade do poder, para construir uma sociedade brasileira intercultural, ambientalmente sustentável e politicamente autoemancipada, em todas as dimensões da vida.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS: O CURRÍCULO INTERCULTURAL

De acordo com as análises realizadas, temos a destacar a identidade cultural dos ribeirinhos e seus filhos-estudantes que em sua dialética interna, revela uma pulsante diversidade dinâmica construída e vivida na comunidade do Cajueiro na Ilha do Mosqueiro. Suas (in)configurações identitárias apresentam enormes desafios à elaboração de um currículo unitário para o ensino escolar de Ciências, sobretudo no que concerne ao trabalho de práticas educativas que, busquem estabelecer conexões regionais com a Amazônia e, ao mesmo tempo, com as peculiaridades locais da comunidade

mencionada.

Assim, as categorias de identidade, bem como a de sócio-diversidade culturais, não possuem sentido e significados fixos e estáticos, que se aplicam apenas à comunidade estudada, mas experimentam condicionamentos de valores culturais mais amplos, seja da Unidade Federativa Nacional, seja do mundo globalizado, em nível transnacional.

Ao lado dessas influências interculturais, os grupos humanos das várzeas do rio Cajueiro, em se tratando dos ribeirinhos-narradores desta pesquisa, não possuem uma identidade homogênea, mas uma identidade fragmentária, ou seja, fluida e processual no conceito da Etnofenomenologia Crítica, ou seja, que se aproximam em determinados pontos e se antagonizam por outros. Todos são autodidatas, acreditam que tudo que sabem aprenderam com “a lida” na pesca, enquanto uma cultura de sobrevivência, mas, da mesma forma, que se orgulham do que sabem; também experimentam um sentimento de negação à sua própria cultura, porque “só foram para esta atividade, porque não estudaram” e, portanto, não desejam esta vida para seus filhos.

Esses ribeirinhos são em sua maioria, homens e, reconhecem que a pesca é uma atividade “dura e penosa” e, portanto, um trabalho de “macho” e, não de mulheres, que só têm duas opções na vida: casar, ter filhos e cuidar da casa (uma educação para o lar) ou então, estudar para serem professoras.

Assim, além da visão etnocentricamente machista, para os povos da ribeira do Cajueiro, a pesca serve também, para demarcar uma profunda diferenciação entre aqueles que podem ou não trabalhar nesta atividade.

O homem fraco, que se dá aos prazeres do álcool e da vida boêmia, assim como também àqueles que não respeitam as divindades dos rios, não foram “feitos” para a pesca, pois se teimarem, fracassarão ou então encontrarão à morte.

Com relação as mulheres, esta ideologia machista também parece

explicar, a razão pela qual, há mais mulheres do que homens na Comunidade do Cajueiro e, o baixo percentual (5%) de mulheres nesta atividade.

Sua concepção de identidade/diversidade, é ambivalente, mas também fortemente naturalizada e mítica, arraigada em um sistema de crenças, que se bem analisada pela Escola, de forma crítica, poderia sim, servir de “ponte” para se debater politicamente o processo de naturalização ideológica, subjacente a esses discursos socialmente, preconceituosos.

Esta discussão crítica seria uma grande oportunidade para que se possibilitasse um ensino de Ciências comprometido politicamente com a desconstrução de processos socialmente discriminatórios e, ao mesmo tempo, de uma concepção androcêntrica que não considera a igualdade social de gênero, o livre pensamento e nem o trabalho das mulheres, ao submetê-las a um papel de inferioridade e invisibilidade, enquanto um fenômeno natural de sua condição feminina, sobretudo quando estas são pobres, negras e sem escolaridade formal, nas sociedades capitalistas.

Quanto as categorias de Identidade/Diversidade entre os professores da Escola Pública. Muito embora suas identidades aparentemente estejam mais consolidadas, especialmente, pelo forte debate que se verifica no interior dos movimentos em defesa da educação pública e de qualidade social gratuita. Bandeiras de luta do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação do Pará- SINTEPP, sempre bastante ativo junto aos professores do Estado e do Município de Belém, do qual os docentes de Ciências que participaram desta pesquisa, são associados. Até mesmo eles, que apresentam um discurso de desencantamento com o magistério, face a desvalorização da profissão e da precarização do trabalho docente, não se dispõem a lutar ao lado do SINTEPP, para transformar estas dificuldades do ensino público, preferindo, segundo eles, trocar por carreiras mais reconhecidas e rentáveis. Não escapam, segundo a dialética da Etnofenomenologia Crítica, desta identidade fragmentária, ou seja, de uma insatisfação despotencializadora

na esfera das relações inter-humanas, marcadas por um universo de fracos laços de solidariedade social, estabelecidos na globalização da Sociedade Contemporânea.

Assim diante desta fluidez de vínculos identitários, em que os sujeitos sociais interagentes buscam vivências de afetos, mas não querem se comprometer, onde nada se estrutura por completo, parece comprovar a famosa máxima marxiana (2008: P.14), “de que tudo que é sólido se desmancha no ar”. Essa (des)identidade, ou seja, essa identidade escorregadia que parece se refazer continuamente na contemporaneidade, constitui-se também, em um enorme desafio aos currículos unitários, centrados em uma visão etnocêntrica de Ciência.

Todavia, por outro lado, nos mobiliza também reafirmar a necessidade de uma concepção curricular de ensino, não apenas, na área das Ciências da natureza, mas em todas as áreas do conhecimento, incluindo aí, os saberes tradicionais dos mais diversos povos, como no caso dos ribeirinhos da Amazônia. Deve-se atentar, entretanto, para não se reduzi-los a uma simples categoria generalizável, na medida em que, assim como existem inúmeros “Brasis”, há também diversas Amazônia e, ao mesmo tempo, os mais variados e diferentes grupos ribeirinhos na região. Assim, há os povos das várzeas que também plantam arroz, após as inundações; os ribeirinhos marombeiros do Marajó; os do Amazonas; os ribeirinhos indígenas Waimiri-Atroari; os ribeirinhos quilombolas do Trombetas; os ribeirinhos-cablocos do Pará e, outros como no caso dos ribeirinhos da Comunidade do Rio Cajueiro, na Ilha do Mosqueiro.

Neste sentido, ao se analisar a identidade cultural dos sujeitos da informação desta pesquisa, há a necessidade de se ressaltar, a existência de identidades múltiplas, interculturais, construídas e socio-historicamente reconstruídas por diferentes povos, comunidades e grupos sociais no mundo em que vivem e, culturalmente convivem.

Como se pode observar, ao longo das considerações expostas, embora se reconheça que, a elaboração curricular do ensino de Ciências em qualquer nível, não valorize a cultura e nenhuma relação política dialógica de alteridade, se restringindo mais, como um campo de conflito político de relações de poder que, legitima a força econômica das classes dominante de uma educação mercadológica. Ou seja, que favorece a acumulação e a concentração do grande capital, em detrimento da maioria expropriada e explorada, submetida a um acelerado processo de exclusão social.

Assim, é cada vez mais percebido na atualidade, a necessidade da elevação de uma consciência crítica sobre o caráter alienígena e monocultural do currículo educacional, centrado em disciplinas estanques e abstradas. O que exige de nossa parte, uma tomada de posição proativa e decisiva em favor de um ensino multicultural enraizado na sociobiodiversidade do mundo social vivido, em suas distintas (in)configurações identitárias, mas que, na Amazônia, assim como em outras regiões brasileiras, dialogue com os saberes locais e com os modos de “SER” dos sujeitos sociais que constroem e vivem o cotidiano do ensino em suas diversas áreas do conhecimento humano.

Convém ressaltar que, nesta proposta de reformulação curricular nunca se poderá perder de vista o importante papel desempenhado pelos professores, que no caso dos docentes entrevistados, já cooptados pelo sistema, projetam abandonar a docência em busca de profissões mais bem remuneradas mercadologicamente.

Neste processo em que se estabelecem relações sociais entre professores e aprendentes com o mundo vivido, mediatizados pelo diálogo, o professor já não é o único que educa, como enfatizou **Freire** (1970), mas aquele que na medida que educa, é também, educado na relação dialógica com seus educandos, não apenas na Escola formal, mas na própria “Escola-da-vida”.

Esta relação social de ensino-aprendizagem, trata-se de uma prática

pedagógica existencial-fenomenológica, porque concretamente vivida por meio de uma dialética de ação e reflexão que visa possibilitar uma práxis transformadora de um novo educador autenticamente conscientizado, a dar o “salto” qualitativo na história, através de uma leitura política de mundo.

Assim, a necessidade de uma educação continuada dos professores nesta nova proposta curricular de Ciências, objetiva contribuir no processo de formação de todos os docentes, especialmente daqueles, como no caso dos professores entrevistados que, ainda “hospedam” a visão do opressor dentro de si. Neste processo de permanente (re)visão e interconexão com o mundo vivido, se objetiva a conscientização em todas as dimensões da vida, de que juntos somos capazes de construir uma educação libertadora e ecossocioculturalmente sustentável, na qual as Ciências desempenhem seu papel, não apenas de força econômica, mas que propicie um ensino conscientizador e politizador dos socialmente excluídos, isto é, de um ensino democraticamente mais inclusivo.

Neste sentido, qualquer proposta qualitativamente inovadora de Ciências, precisa se basear em uma educação etnofenomenológica Crítica, não apenas para valorizar o conhecimento científico, mas os diversos saberes e todos os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, pois de acordo com **Freire** (Op.Cit...), “todos precisamos ser educados”, não para sermos simples críticos reprodutivistas do Sistema Capitalista de uma Ciência imperialista, como a que predomina ainda no Sistema de ensino brasileiro atual. Mas para contribuir no processo de construção de uma diversidade de concepções interculturais e transdisciplinares de Ciências, que tenham como centro de suas preocupações, a valorização multidimensional da vida e com projetos autoemancipadores de toda humanidade.

Com relação as condições sociais e materiais de vida dos sujeitos sociais desta pesquisa, há que se buscar nesta proposta curricular, princípios mais socialmente equânimes que, além de se preocupar com as disparidades

regionais entre a Amazônia e as demais regiões do país, esteja fortemente comprometida com a formação de cidadãos para o desenvolvimento social, científico e tecnológico da Sociedade Amazônica, tendo em vista superar o estágio ainda incipiente de suas forças produtivas e, ao mesmo tempo, erradicar as profundas desigualdades sociais entre todos os brasileiros, especialmente entre os povos das regiões mais subdesenvolvidas do Brasil, como no caso dos Amazônidas.

Nunca se poderá perder de vista, no caso dos ribeirinhos-narradores da Comunidade do Cajueiro, na Ilha do Mosqueiro, a profunda situação de miserabilidade social, a que estão submetidos a maior parte das famílias ribeirinhas que, pela existência de dois modos de organização da produção em confronto: um que depreda e devasta o meio ambiente dos rios, como no caso, dos grandes produtores da pesca industrial e, outro referente aos micros e pequenos produtores de base familiar da pesca artesanal, sempre em desvantagem em relação a pesca industrial em uma sociedade de consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim há que se privilegiar nesta concepção curricular de Ciências, a necessidade de um desenvolvimento ecossustentável da região, por meio de tecnologias renováveis e não poluidoras, que oportunize aos pescadores artesanais à uma vida mais digna e o direito à sua cidadania, cotidianamente negada.

Aliado a todos esses aspectos que não podem ser negligenciados na proposta curricular de ensino que este estudo visa subsidiar, consideramos também nuclear, o princípio de interconexão que deve existir entre saberes práticos dos ribeirinhos e os saberes científicos escolares.

Segundo a Etnofenomenologia Crítica, tal como a que concebemos neste estudo, os saberes práticos de um povo, ou de um determinado grupo

de sujeitos sociais, como no caso dos ribeirinhos-narradores desta pesquisa, devem ser considerados, verdadeiramente, os primeiros cientistas, porque são eles que detém os registros de informação de base, que constroem e reconstroem na cotidianidade de suas práticas de vida diária.

Este princípio de indissociabilidade entre teoria e prática, põe em evidência a necessidade indispensável, tal como asseveraram **Vygotsky** (1934); **Garfinkel** (1967) e; **Ausubel** (1970), de que todo o ensino escolar precisa se fundar na prática. Não em um pragmatismo qualquer, mas em uma prática de sentido, produzido pelos próprios sujeitos construtores destas práticas.

Segundo **Vygotsky** (Op. Cit...), os conhecimentos novos introduzidos por uma determinada atividade de ensino, ainda que os educandos não saibam fazer sozinhos, devem sempre partir da realidade sociocultural e histórica desses aprendentes. Caso contrário, enfatiza o psicólogo russo, jamais se terá êxito em seus processos superiores de aprendizagem, alcançando-se no máximo, uma ativação de processos sociopsicológicos elementares, que poderia apenas, acarretar episodicamente, uma “aprendizagem” mecânica por repetição e memorização, de maneira similar ao que acontece com os animais inferiores na escala filogenética em relação aos seres humanos.

Assim, afirma **Vygotsky** (ibid, idem ...), jamais os resultados da pesquisa de **Piaget** (1932), alcançados entre as crianças de classe média-alta dos Jardins Montessorianos da Casa das Crianças em Genebra, com relação à construção do pensamento lógico, poderia ser generalizável ao processo de aprendizagem das crianças proletárias da Rússia que, estudavam nas, Escolas da região de Frunze, onde o psicólogo russo, no período de 1928 - 1931, fez suas pesquisas.

As crianças proletárias da época pós-revolucionária de **Vygotsky** (1934), (con)viviam em mundos sócio-históricos diametralmente opostos às crianças genebrinas estudadas por Piaget (1932), especialmente por suas

condições sociais de existência, profundamente desiguais, o que também acarretava, experiências práticas culturais de vida, marcadamente distintas.

Ainda sobre esse aspecto, **Garfinkel** (1967), cujos aportes teóricos foram seminais aos etnometodologistas que se preocuparam com os estudos na área da educação, tais como John Kitsuse (1923-2003), Aaron Cicourel (1928 - *), Hugh Mehan (1941 - *), Alain Coulam (1947 - *) e, outros, que elaboraram uma etnoeducação para se referir as maneiras pelas quais, os participantes de uma determinada Comunidade, baseados em suas práticas culturais cotidianas, constroem e reconstróem seus saberes sobre o mundo em que (con)vivem.

Segundo os etnometodologistas da educação acima mencionados, os estudos sobre o ensino escolar em qualquer área de conhecimento científico, além dos saberes práticos da cultura de mundo dos educandos e sua conexão com o ensino mencionado, não pode negligenciar os próprios dispositivos institucionais da Escola. Ou seja, suas regras tácitas, suas normas legais e/ou legitimadas, seus horários, suas rotinas, a organização de suas classes, as estratégias metodológicas de ensino, o sistema de avaliação, o calendário escolar letivo, o tipo de formação docente e a postura ideológica de seus professores. Aspectos que de um modo geral, embora sejam componentes curriculares da Escola, influenciam de forma proafirmativa ou negativa na trajetória dos alunos, com relação ao seu nível de aproveitamento escolar e terminalidade real no tempo previsto.

Para esses etnometodologistas da educação, as pesquisas tradicionais consideram a Escola como uma instituição já pronta, enquanto um conjunto de regras naturalizadas e neutras em relação ao sucesso ou fracasso dos alunos. Por outro lado, a Etnometodologia insiste sobre a necessidade de estudos mais etnográficos sobre o papel da Escola no ensino do cotidiano escolar, de modo a se analisá-lo em seu sentido instituinte, ou seja, em seu fazer e refazer e, não enquanto um ensino escolar imparcial em sua estabilidade reificada.

Finalmente, não se pode deixar de reafirmar a importância da Fenomenologia Ausubeliana com relação ao princípio de interconexão entre teoria e prática no ensino escolar. Para tanto, estes ensinamentos devem sempre partir do mundo vivido pelos aprendentes, a fim de possibilitá-los a estabelecer as (re)ligações necessárias entre os conhecimentos novos introduzidos com os conceitos básicos prévios (subsunçores), já internalizados na estrutura mental desses sujeitos aprendizes.

Assim, segundo David **Ausubel** (1963), toda proposta curricular de ensino deverá ser planejada com base nas noções conceituais que os educandos já dominam, seja teoricamente, seja do ponto de vista prático. Aliás é nesse ponto que Ausubel (Op. Cit...), discorda de **Piaget** (1971), que enfatiza a construção do conhecimento apenas pelo real. Para Ausubel (1976), não apenas a construção, mas também a organização do conhecimento se opera pelas diversas vias, ou seja, tanto pela teoria, como pela prática, envolvendo ainda, a afetividade, as emoções, os sentimentos e a subjetividade em toda a sua inteireza, como bem enfatizou Joseph **Novak** (1932 - *), colaborador de Ausubel, que reinterpreto os estudos do médico norte-americano, numa concepção mais humanisticamente fenomenológica. Daí porque, essa nova reinterpretação da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), contribuiu para a chamada Pedagogia da Aprendizagem Significativa, que enfatiza a necessidade de um ensino que parta da vida dos aprendentes e, conseqüentemente faça sentido na vida cotidiana desses sujeitos sociais.

Além desses pressupostos básicos que devem inspirar uma proposta inovadora de ensino de Ciências, também dever-se-á enfatizar o seu princípio educativo e científico de um ensino pela pesquisa, em seu conceito etnofenomenológico crítico. Ou seja, centrado na cultura de mundo vivido pelos aprendentes, por meio de uma investigação científica que, procure etnograficamente, dialetizar os saberes práticos construídos e narrados pelos sujeitos dessas práticas, com os saberes científicos escolares.

Este princípio científico e educativo de um ensino pela pesquisa, objetiva no entrecruzamento entre os saberes culturais ribeirinhos e os conhecimentos escolares, reconstruir e ressignificar o ensino de Ciências atual, em prol de uma nova proposta curricular de ensino, socialmente contextualizado, historicamente datado e culturalmente situado.

Em última análise, mas sempre abertos para incorporar novos princípios que alicercem uma proposta de educação socialmente inclusiva, ressaltamos o princípio da significabilidade de produção de sentido, de um ensino de Ciências centrado na e para a vida, a serviço do bem comum e da construção de uma Sociedade autônoma, politicamente cidadã e socioambientalmente sustentável.

Com base nesses princípios etnofenomenológicos críticos, almejamos que os resultados obtidos neste estudo possam contribuir para se repensar e se construir propostas curriculares de um ensino escolar de Ciências, que tenha como centro de suas preocupações, as práticas culturais vividas pelos diversos sujeitos sociais, em seu processo de humanização, em todas as dimensões da vida planetária.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A Psicologia da Aprendizagem Verbal Significativa**. Nova York (USA): GRUNE, 1963.

BOLÍVAR, Antônio. **Epistemologia de La Investigación Biográfico-Narrativa em Educación**. Acessado no site [http://redieens.uab.mx/vol. 4 ano1/ contenido-bolivar.html](http://redieens.uab.mx/vol.4ano1/contenido-bolivar.html), em 2016.

BRASIL. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – nº 9.394/96. 3ª ed. Brasília (DF): IMPRENSA DO SENADO, 2006.

CARNEVALLE, Maíra Rosa. **Projeto Araribá: Ciências, Coleção 6º, 7º, 8º e 9º**. São Paulo (SP): MODERNA, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro (RJ): PAZ E TERRA, 1970.

GARFINKEL, Harold. **Estudos em Etnometodologia**. Nova Jersey (EUA): PRENTICE HALL, 1967.

GOOGLE. **Escola Municipal Des. Maroja Neto em Belém/ Mosqueiro**. Acessado via Internet: <http://guia-para-escolas>, em 2016.

GOOGLE. **História do Mosqueiro**. Acessado via Internet: [www.joão Araújo.com.br/ home/pt - html](http://www.joãoAraújo.com.br/home/pt-html), em 2016.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo (SP): CENTAURO, 2004.

_____. (1948). **Manifesto Comunista**. São Paulo (SP): EXPRESSÃO POPULAR, 2008.

MIRANDA, Maria Josevett Almeida. **Narrativas Oraís dos Ribeirinhos da Comunidade do Cajueiro na Ilha do Mosqueiro/PA: Saberes Práticos do Cotidiano e suas Repercussões no Ensino Fundamental de Ciências na Escola Pública**. Bauru (SP): Unesp, 2020.

PINHEIRO, Angêla Silva. **Equipes de Trabalho/2016 da Escola Municipal Des. Maroja Neto**. Belém/Mosqueiro (PA): 2016

QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do Poder: Eurocentrismo e América Latina** (1992), Buenos Aires (ARG): CLACSO, 2005

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Oxford (GRB).BRAZIL BLACKWELL,1992

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas (SP): AUTORES ASSOCIADOS, 1996.

SEMEC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Des. Maroja Neto**. Belém/Mosqueiro (PA): 2009/2012.

VYGOTSKY, Lev. **Formação Social da Mente**. São Paulo (SP): MARTINS FONTES, 1984.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo (SP):MARTINS FONTES, 2018.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EVIDENCIADAS

Luysienne Silva de Oliveira

Maria Núbia Barbosa Bonfim

Dourivan Câmara Silva de Jesus

INTRODUÇÃO

Os estudos que privilegiam a relação pedagógica no âmbito do cotidiano das instituições escolares constituem temática recorrente do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA, atualmente desenvolvendo pesquisa centrada nessa categoria, da qual participamos, desde 2016. Tanto é que a dissertação de mestrado elaborada por uma das autoras deste capítulo, elegeu esse aporte teórico como eixo e, em torno dele construiu seu estudo, do qual este capítulo é um recorte.

Tomando por base os estudos já considerados clássicos de Postic (1990; 1992), situamos a relação pedagógica como a que se estabelece nas instituições educativas, no cotidiano escolar, no convívio dos atores educativos, no planejamento de ensino, como também nos espaços informais das dependências da escola, no intermeio do processo de ensino-aprendizagem, tanto no segmento da escola pública, quanto no da escola privada.

Construída nesse lugar-comum, se dá de várias formas e depende de muitos fatores, com destaque ao modo como se desenvolvem os processos educativos, as condições institucionais e sociais próprias de cada lugar, os

atores educativos que passam a conviver no mesmo ambiente escolar, visto ser antes de tudo, uma relação social em que os sujeitos envolvidos possuem ideias adquiridas em seus grupos de pertença, confrontadas, muitas vezes, por visões de mundo e teorias diferentes das suas¹.

Estudos realizados por Bonfim e Jesus (2016) apontam para o não funcionamento de modelos próprios utilizados como fórmula mágica para tratar da relação pedagógica, isto por ser impregnada, também, com a subjetividade dos sujeitos. Essa subjetividade se refere à realidade que constitui o conteúdo do nosso ser (GUARESCHI,1998), ou seja, somos resultado das relações que estabelecemos e introjetamos diariamente, construindo referências a partir da comunicação que estabelecemos com outros sujeitos que fazem parte do nosso cotidiano.

Como se percebe, a relação pedagógica não se dá somente entre o professor e o aluno, mas abarca todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que atuam no fazer escolar, isto é, diretores, coordenadores, supervisores, pais e comunidade formando uma teia, na qual os fios constroem desenhos variados, seja na pública, seja na escola privada.

Em se tratando da escola pública, marcada pela história de luta em prol da educação gratuita e laica, atravessou décadas na defesa da igualdade de condições como lugar de atendimento a todos. E a escola privada, por sua vez, através de representantes civis e religiosos, teceu batalha pelo espaço que a legitimou como instituição educativa. Essas discussões entre o público e o privado produziram marcos sociais e políticos que influenciaram as bases de elaboração das leis para a educação.

Comprendemos, pois, a importância de cada realidade escolar e de todas as relações construídas na dinâmica da escola e das relações que

1 O estudo insere-se em uma pesquisa maior intitulada *“A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores”* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

têm lugar no trabalho cotidiano do professor e do supervisor, sem que esse viés signifique desconhecimento do trabalho coletivo proposto pela gestão democrática.

Diante do exposto, objetivamos com este estudo identificar e analisar os principais fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II de cinco escolas públicas e de três escolas privadas, na cidade de Pedreiras – MA, à luz da Teoria das Representações Sociais.

Impulsionaram a pesquisa os seguintes questionamentos: como se constrói a relação pedagógica entre os supervisores e os professores no âmbito da escola pública e da escola privada no cotidiano escolar? Quais as representações sociais emanadas da referida relação pedagógica? Quais os principais fatores presentes na construção dessa relação pedagógica?

A problemática apresentada direcionou-nos para um estudo apoiado na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici, cujos princípios se coadunam com os objetivos propostos nesta pesquisa, visto abarcar um conjunto de conceitos, proposições e explicações compartilhadas na interação social, guiando as condutas dos sujeitos pertencentes a determinado grupo social, elaboradas no cotidiano e refletidas nas ações desses sujeitos.

As representações sociais (RS) na linha moscovicianiana são de natureza psicossocial, isto é, adotam uma dinamicidade no processo que articula o social às questões psicológicas, superando a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Fluem do cotidiano, no curso das comunicações interpessoais e na forma pela qual essas relações acontecem, nas falas dos sujeitos, tendo como matéria-prima o senso comum. Além disso, a TRS se adequa à compreensão dos processos educativos que têm lugar no espaço cotidiano escolar.

Segundo Alves-Mazzotti (2005), por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os

sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, a TRS constitui um instrumental valioso para o estudo e análise desses processos.

Sequencialmente, abordamos os conceitos emanados da TRS, campo de estudo originário da Psicologia Social, que abriga também análises advindas da área educacional ao dar suporte, entre outros, a estudos que transitam no cotidiano, espaço privilegiado, no qual se consubstanciam as mais variadas representações sociais.

Cabe dizer que também no enfoque teórico apontamos as esferas de atuação do sistema público e privado de ensino demarcadas por lutas e embates, na busca da legitimação e da legalização de direitos.

Ainda situamos o contexto histórico percorrido pelo supervisor escolar no Brasil, com apontamentos sobre as funções exercidas por esse profissional no âmbito das instituições escolares.

Com relação à análise empírica, realizamos o levantamento dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas e em profundidade, sistematizados pela técnica de Análise de Conteúdo que permitiu a organização a partir da *Classificação por Elementos de Significação* com quadros de dupla entrada; da *Análise de Conteúdo Lexical*, e ainda, da *Análise Temática* (BARDIN, 2016), visando captar as representações dos sujeitos com dados mais descritivos.

Essa sistematização elencou quatro unidades temáticas que, por sua vez, discutiram elementos que apontaram representações sociais dos sujeitos partícipes do estudo pautadas na relação pedagógica vivida nas escolas públicas e privadas.

Conclusivamente, tendo por base os estudos realizados sobre a TRS e os dados coletados, traçamos as considerações a partir da discussão das unidades temáticas, que mostraram as representações sociais de supervisores e professores num grupo de pertença, apontando valores, crenças, condutas, conhecimento, cognição e afeto.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici foi-se tornando a partir de sua elaboração em 1961 um campo de aperfeiçoamento e produtividade na discussão de aspectos sociais, visto seu caráter psicossociológico propor amplitude em suas abordagens, abrigando estudos não só na área das Ciências Humanas e Sociais, como também em outras áreas do conhecimento, enriquecendo o aspecto pluri metodológico da Teoria ao permitir variados caminhos de análise acerca de estudos envolvendo fenômenos sociais.

Jodelet (1989) designou a TRS como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, ou seja, os grupos relacionais formados no cotidiano têm suas bases no conhecimento de uma realidade comum compartilhada entre os sujeitos no curso das comunicações.

Nesse contexto, as representações sociais formam-se a partir de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Para justificar esses processos, Moscovici (2015) explica que a palavra *Representação* significa “imagem/significação”, isto é, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, posicionando esses mecanismos como faces de uma mesma moeda.

A ancoragem classifica, rotula e conceitua as imagens, dando nome às coisas, tornando familiar aquilo que, até então, era desconhecido e estranho. Esse movimento pode implicar juízo de valor direcionando a classificação de pessoas, de ideias e de objetos, situando-os numa determinada categoria repleta de valores já atribuídos pelos sujeitos, num movimento que se dá de fora para dentro do psicológico do sujeito. Já a objetivação, está mais direcionada de dentro para fora, reproduzindo tais conceitos no

ambiente social, no mundo exterior, isto é, o processo de objetivação se dá na transformação de algo abstrato, conceitual, em algo concreto, quase tangível, transferindo o que está na mente do sujeito em algo que existe no mundo físico (MOSCOVICI, 2015).

Tais conhecimentos construídos grupalmente através desses processos são dinâmicos e plurais, assim como as interações que os formaram. Entendemos, pois, que as representações sociais emanadas dessas relações são fluidas e se modelam de acordo com cada situação interativa, orientando e justificando as práticas dos sujeitos que se utilizam de seus aspectos culturais, como uma lente através da qual leem e processam as informações recebidas, tornando familiar o que era, até então, desconhecido pelo sujeito, surgindo assim, novas representações.

Como se percebe, as representações sociais se constituem a partir da interação entre um sujeito e um outro em relação a um objeto. Tal triangulação *sujeito-outro-objeto* constitui uma maneira básica de explicar e sistematizar os processos de interação (BONFIM, 2007). Nessa construção interativa, sujeito/outro/objeto são indissociáveis, visto que toda representação é de alguém ou de alguma coisa. A mesma operação que constrói um objeto na interação social é também constitutiva do sujeito (MOSCOVICI, 2015), ou seja, ao reproduzir um objeto, o sujeito se constitui enquanto tal e se reconhece pertencente a um grupo social.

Consideramos, portanto, que o estudo de fatores sociais à luz da TRS se debruça sobre o senso comum na dinamicidade da realidade social que se transforma através das muitas relações vivenciadas, possibilitando perceber como as pessoas agem, lidam com as questões cotidianas, com novas informações, e como as transferem para outros grupos. A análise desses aspectos auxilia na compreensão dos fenômenos educativos, com relação às condutas dos sujeitos, favorecendo uma visão prática da formação das representações sociais que mostram como as pessoas lidam umas com as

outras e compartilham seus conhecimentos populares adquiridos nos seus grupos de pertença fora da escola, com o grupo construído no cotidiano escolar.

Situamos, pois, a escola como lugar de relações sociais de maneira ampla, e de relações pedagógicas, de maneira específica, visto que estas últimas possivelmente se constroem através dos aspectos mais formais (leis e regimentos), e dos não-formais, como as relações estabelecidas na comunicação entre os sujeitos e o pertencimento destes aos grupos em que atuam. Por esse motivo, os estudos das representações sociais construídas e partilhadas no cotidiano da escola possibilitam compreender como os atores educativos constroem significados na relação pedagógica que estabelecem.

O PÚBLICO E O PRIVADO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Após sumarizar sobre a TRS e sobre sua aplicabilidade na educação, teceremos breves considerações relacionadas aos aspectos que envolvem a escola pública e a escola privada, já que nesses espaços escolares buscamos analisar as variadas relações construídas entre os atores educativos em questão.

Para melhor compreensão dessas esferas, situamos a escola pública como escola regular, oficial por natureza jurídica, advinda do próprio Estado, podendo ser federal, distrital, estadual e municipal, abrangendo diversos níveis e etapas de educação. E a escola privada, por sua vez, torna-se oficializada na medida em que se submete aos parâmetros legais necessários para a consecução de validade oficial na oferta de certificados e diplomas, obedecendo às diretrizes e bases da educação, podendo ser lucrativas e não-lucrativas (CURY, 2016). Em busca de melhor análise, situamos, pois, dois enfoques que marcaram a trajetória de luta entre a escola pública e a escola privada.

O primeiro enfoque se dá no texto da Lei nº 4.024 de 1961, que estabeleceu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), projeto inspirado na Constituição de 1946 e marcado por conflitos na sua elaboração causados por um lado, pela defesa da escola pública e por outro, pela defesa de direitos privados, luta desencadeada nos anos 30 do século passado.

Uma das discussões sobre o projeto da LDB lançado em 1948 girou em torno da centralização, princípio pautado na Carta de 1937, no período de Ditadura do Estado Novo, e da descentralização, prevista na Constituição de 1946, após o fim do período ditatorial de Getúlio Vargas. Essa dualidade gerou, dentre outros fatores, conflitos em torno das condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e solidariedade humana fossem respeitados. Consequentemente, foram geradas discussões em torno da administração escolar, inclusive com a criação de Conselhos de Apoio ao Ministério da Educação e a criação dos sistemas de educação federal e estadual na organização supletiva da educação (SANTOS, PRESTES E VALE, 2006).

Cabe registrar que o conflito entre o público e o privado se deu também, em torno da definição das funções do Estado, da Igreja e da família na esfera educacional. De modo que, os ideais da Escola Nova pautados em lutas contra as correntes nacionalistas centralizadoras e as tradicionais, defendendo a organização de um sistema nacional de ensino público e sugerindo um projeto pedagógico diferente do que vinha sendo utilizado abriram mais debates sobre as responsabilidades do Poder Público sobre o ensino básico.

O segundo enfoque está na Constituição Federal de 1988, que trouxe uma distinção mais clara com relação às escolas públicas e privadas, além de pontuar as diferentes modalidades de escola privada, aumentando a autonomia e a oferta do ensino particular.

Merece destacar que as primeiras referências feitas no texto da Carta de 1988 sobre a temática aparecem nos Princípios do Ensino, prevendo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em coexistência nas instituições públicas e privadas e na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dando lugar a ambas as esferas na educação brasileira (BRASIL, art. 206, III e IV).

Bonamino (2003) aponta que a Constituição Federal de 1988 desenhou um novo quadro de responsabilidades educacionais que alterou tanto o arranjo federativo do país, quanto as relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e não-lucrativo, na oferta e distribuição de educação escolar. Depois de anos de luta e reivindicações, esses conflitos geraram alguns modelos de racionalidade política que lutaram pela defesa das escolas públicas, promovendo novas formas de parceria entre a União, Estados e Municípios, bem como pelas entidades da sociedade civil organizada, dando força às instituições de ensino particulares (ROSSI, LUMERTZ E PIRES, 2017).

O projeto sancionado estabeleceu uma nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, o que propiciou a retomada dos debates em torno da liberdade de ensino, de sua laicidade, do financiamento e do papel do Estado na educação. Na perspectiva da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, como reza a Constituição vigente, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino público no Brasil, expandindo os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas e deixando mais claras as atribuições dos atores educativos no cotidiano escolar.

A Constituição Federal de 1988 e, em seguida, o texto da LDB apresentaram a promessa de amenizar o desgaste que a sociedade sofria com relação à indefinição de questões educacionais e também políticas, no sentido de recolocar o país na rota da democracia.

SUPERVISOR ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No Brasil, a supervisão surgiu no contexto de industrialização produzido pela Revolução Industrial, no qual o supervisor era designado a fiscalizar o trabalho dos operários das empresas, nos setores de produção das fábricas, de modo a assegurar o bom desenvolvimento das produções. Através da transposição das características do supervisor industrial para o contexto escolar, o sistema de ensino primário articulou uma hierarquização, tendo em vista a organização e o controle das tarefas exercidas na escola, ligando a função da supervisão à função de inspeção, com uma visão de controle e organização técnica.

Contudo, o trabalho de supervisão escolar foi legalmente reconhecido na Reforma Francisco Campos, com o Decreto-Lei nº 19.890, em 1931, período marcado por muitas transformações no cenário educacional e político brasileiro.

A crise de 1929 desencadeou decadência econômica e a Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas à presidência da República, trazendo para o país uma centralização de poder e implantação de um novo modelo econômico, dando início a um processo de reestruturação empresarial, econômica e, conseqüentemente, educacional, exigindo novos direcionamentos nos seus processos de organização e controle do setor, uma vez que seu papel se voltava para qualificar a população, de modo a atender aos ditames do sistema socioeconômico.

Em outro momento político, já na década de 1950, voltado para a democratização e dos movimentos populares, o cargo de supervisor escolar reaparece no cenário da educação brasileira, dessa vez como fruto de uma política de alianças entre o Brasil e os Estados Unidos. Essas alianças decorreram de argumentos sobre a melhoria das condições sociais e econômicas para a América Latina idealizadas pelos Estados Unidos e implantando, aos poucos, múltiplos e variados acordos cobrindo diferentes

segmentos da sociedade. No caso do Brasil, esses acordos envolveram a questão educacional na criação de cursos de Supervisão, em 1957, para darem assistência aos professores leigos do ensino primário (NOGUEIRA, 2000).

Lima (2013) seguindo a perspectiva de Nogueira (2000), explica também que a supervisão escolar ganhou força por meio dos encaminhamentos dados às questões nacionais, a partir dessa política de alianças entre o Brasil e os EUA, através do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAE, instalado em Belo Horizonte/MG, garantindo a efetivação de uma política desenvolvimentista que concebia a educação como alavanca de desenvolvimento social.

Em 1964, com a derrubada do então Presidente João Goulart, o Brasil sofreu o Golpe Militar, dando início ao período da Ditadura que perdurou por 20 anos. Nessa nova injunção política, a educação passou por mudanças, a fim de se ajustar à nova situação do país e a supervisão escolar assumiu função controladora da qualidade do ensino, sendo fundamentada em pressupostos da pedagogia tecnicista “que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema” (SAVIANI, 1999, p. 15). Percebemos, pois, que o supervisor escolar amoldou-se aos momentos históricos de mudanças políticas e econômicas brasileiras sob o impacto da Ditadura Civil-Militar.

Ainda neste contexto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 252 incorporado à Resolução n ° 2, de 12 de maio de 1969, reformulando o curso de Graduação em Pedagogia e instituindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação educacional, ou seja, o “pedagogo generalista passou a ser um especialista dividido dentro do mesmo processo educativo” (MORAIS, 1985, p. 57).

Com a redemocratização do país, a atenção se volta para a organização do trabalho pedagógico, que assumiu uma concepção mais

crítica da educação. No contexto educacional, a supervisão foi fortemente criticada devido ao caráter “funcional” que adotou na execução de suas tarefas, a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-la das escolas (LIMA, 2013).

Na primeira década dos anos 2000, novos acontecimentos marcaram a história do Supervisor Escolar. No ano de 2006, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, a Resolução nº 1, de 01 de maio de 2006, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nas quais, entre outras ações, extinguiu as habilitações dos cursos de graduação então existentes.

No Estado do Maranhão, o supervisor escolar definido inicialmente como agente coordenador do processo técnico-pedagógico teve sua prática legitimada, assim como em todo o país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, desempenhando, dentre outras tarefas, a de coordenar o planejamento do conteúdo de ensino junto ao professor.

Atualmente, o Supervisor Escolar trabalha nas instituições educativas do Maranhão sob a denominação de *Suporte Pedagógico*, quando se trata da carreira e, de *Especialista em Educação* quando se trata do cargo, previstos nos artigos 8º e 9º da Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013.

Nesse sentido, Diniz (2018) em seus estudos respaldados em Moraes (1985) destaca que houve dois momentos que marcaram a supervisão escolar no Estado. O primeiro refere-se ao trabalho de assistência oferecida pelos supervisores ao professor leigo, sendo esta orientação estendida às tarefas de planejamento, à avaliação da aprendizagem e ao uso de procedimentos técnico-pedagógicos. O segundo momento, a partir de 1964, quando a atuação do supervisor no ensino primário se amplia com a preparação de novas equipes em cursos que incluíram as disciplinas Fundamentos da Educação e Fundamentos e Práticas de Supervisão. A partir de então, novos cursos de formação de supervisores foram promovidos pelo INEP,

patrocinados pelo MEC, pela SUDENE e pelas prefeituras do interior.

Diante desse panorama, compreendemos que as mudanças políticas e econômicas acontecidas no país têm reflexos nas instituições escolares e nas pessoas que ali exercem suas funções, dessa forma, o supervisor não fica isento a este contexto. Resta-nos, pois, incertezas quanto à real função desse profissional, o que não invalida nem diminui sua importância no meio educativo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo apoia-se na abordagem de pesquisa qualitativa por questionar elementos da realidade cheios de significados, pretendendo o aprofundamento e a compreensão dos fenômenos que investiga, sem abrir mão de uma análise rigorosa na coleta e sistematização das informações constitutivas da pesquisa. Essa abordagem busca compreender as aspirações, as crenças, os valores e outros elementos que envolvem as relações humanas, no caso, a relação pedagógica construída no ambiente escolar.

O estudo foi desenvolvido em cinco escolas públicas e três escolas privadas na cidade de Pedreiras – Ma. O universo da pesquisa contou com a participação de 9 professores e 7 supervisores da rede pública, neste estudo codificados como PP e SP respectivamente. Nas escolas privadas, participaram da pesquisa 3 professores e 3 supervisores codificados como PPR e SPR, com o objetivo de mantermos o anonimato dos participantes. Assim, cada professor ou supervisor possui a sigla seguida de um número de ordem, por exemplo: PP1, PP2, PPR1, SP1, SPR2, etc.

Para melhor caracterização dos professores e supervisores escolhidos colhemos também os dados de Questionário de Perfil desses sujeitos, como eles se veem e se identificam. Dos 22 entrevistados, 11 se encontram na faixa etária de 41 a 50 anos. A maioria tem de 11 a 25 anos na área educacional e 20 possuem especialização *lato sensu*. Utilizamos, também,

a entrevista semiestruturada combinando perguntas fechadas e abertas, de modo a absorver respostas espontâneas, gestos e expressões faciais cheios de significados, atitudes conscientes ou inconscientes que facilitassem e enriquecessem os dados colhidos. E, ainda, entrevistas em profundidade também chamadas de ‘abertas’ por Minayo (2016), nas quais o sujeito é convidado a falar livremente sobre um tema e o entrevistador, caso necessite, lança perguntas buscando dar mais profundidade às reflexões, permitindo o conhecimento da totalidade do discurso do entrevistado com os seus diversos componentes.

Para sistematização e tratamento dos dados colhidos, lançamos mão da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), isto é, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (p. 44). Apresentando-se como um “leque de apetrechos” (p. 37) adaptáveis, permitindo vários tipos de organização dos dados, de modo a possibilitar a dedução e a inferência dos resultados.

Na aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo foram adaptados à pesquisa os seguintes passos propostos por Bardin (2016): 1 - Transcrição das entrevistas gravadas constituindo *o corpus* do estudo composto por 22 entrevistas, sendo 16 semiestruturadas e 6 em profundidade. 2 - Leitura flutuante das entrevistas para uma visão geral do material colhido. 3 - Grifo dos pontos mais significativos e aparentemente correspondentes entre as respostas dos sujeitos para cruzamento das respostas. 4 - Tratamento dos dados em 3 formas de tabulação: *Classificação por Elementos de Significação* com quadros de dupla entrada, possibilitando cruzar as respostas das entrevistas semiestruturadas; *Análise de Conteúdo Lexical*, permitindo a análise da quantidade de evocações de palavras agrupadas em eixos temáticos e *Análise Temática* que possibilitou captar as representações dos sujeitos através de temas e subtemas revelados nas entrevistas em profundidade.

A sistematização dos dados apontou 4 Unidades Temáticas: **I - Mobilidade profissional**, onde se enfocou a movimentação docente dos entrevistados; **II - Do estranhamento ao pertencimento**, na qual se discutiu o grupo de pertencimento mais significativo na escola dos participantes; **III - Supervisor escolar: um profissional multifacetado**, que discutiu as várias facetas de atividades abarcadas pelo supervisor escolar; **IV - Construção da relação pedagógica supervisor/professores** onde se buscou compreender a relação pedagógica construída entre esses atores educativos. Nos limites deste artigo, nos deteremos a analisar os resultados da última Unidade Temática apoiada nas três formas de tabulação, sem fazer referência específica, desdobradas nos eixos: *Encontros pedagógicos*, *Compromisso com o Trabalho*, *Diálogo*, *Trabalho em Equipe*, *Intervenções Pedagógicas*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Unidade IV **Construção da relação pedagógica supervisor/professores** apoiou-se na entrevista semiestruturada que tratou dos encontros pedagógicos, dos fatores de maior interferência e dos elementos essenciais na construção da relação pedagógica vivenciada por supervisor e professores. Na busca de captarmos as representações emanadas da relação pedagógica entre os sujeitos de forma mais detalhada, apoiamo-nos, ainda, nas entrevistas em profundidade que apresentam relatos mais descritivos.

Nas escolas públicas, ao perguntarmos sobre os *Encontros pedagógicos* realizados para a elaboração do planejamento, objetivamos captar o clima estabelecido nesses momentos por acreditarmos que a construção de relações pedagógicas pertinentes pode estar intimamente ligada às condições em que esses encontros acontecem. Percebemos que há dinamicidade e frequência nos encontros, assim como organização das ações a serem desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, concordamos com Maccarielo (2006) ao afirmar que a construção da escola encontra possibilidades através da tomada de

consciência da necessidade de, coletivamente, discutir as situações cotidianas que são desafiadoras do universo escolar, combatendo o isolamento e o individualismo, na busca de soluções para a comum unidade da escola.

Nas escolas privadas, os encontros acontecem semanalmente. Durante a visita a uma dessas escolas, a supervisora SPR1 afirmou que os itens a serem discutidos nas reuniões são organizados “com uma pauta devidamente informada com bastante antecedência para todos se familiarizarem e até trazerem novas ideias”.

Um ponto a considerar nesse sentido, diz respeito à voz dada aos professores na elaboração do roteiro de planejamento da escola em que cada um, em data marcada, elabora a pauta a ser discutida na reunião. Esse fator pode levar o professor a confundir o gesto a uma certa conquista de liberdade, visto não se sentir aprisionado em determinações advindas da supervisão, já que pode tomar algumas decisões na escola e, ao mesmo tempo, sentir-se parte do grupo.

O termo ‘liberdade’ foi citado de forma mais sutil na rede pública, apenas por uma supervisora e uma das professoras entrevistadas que explicou sobre a liberdade oferecida aos professores ao relatar: “o supervisor dá liberdade para o professor trabalhar do jeito que ele acha que deve trabalhar, porque quem está na sala de aula é o professor” (PP7). Dessa forma, inferimos que a fala da professora expressa concordância com a atitude do supervisor que “dá” liberdade para que o professor trabalhe, sem ingerência externa. A presença apontada como sutil dessa palavra nas evocações nos leva a indagar sobre que representações são realmente construídas pelos professores na relação pedagógica com o supervisor escolar.

No eixo *Compromisso com o Trabalho* transpareceu que esses profissionais têm consciência dos compromissos assumidos na escola, levando-os a cumpri-los com as tarefas determinadas. A propósito, Postic (1990) chama a atenção para a hierarquização inerente ao sistema escolar na

qual a educação como instrumento de ação socializante exige o cumprimento de normas e a manutenção de modelos cuja prática (da relação pedagógica) nas instituições educativas estabelece regras nas relações e elabora estruturas hierárquicas que levam a uma relação verticalizada. Consideramos, também, que o tecido das relações que se constrói nas escolas apresenta peculiaridades provocadas pelas situações cotidianas, podendo haver embates e negociações constantes nas formas de afetividade que envolvem esses sujeitos.

De modo geral, não há como falarmos em relação social sem citarmos os desafios presentes no cotidiano e, no caso da relação pedagógica, professores e supervisores não ficam imunes. Sobre esse aspecto, Cordeiro (2011) afirma que as “relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que às vezes pode significar aprendizagens mais significativas” (p. 72). Isso quer dizer que conflitos cotidianos podem trazer boas reflexões para o convívio interpessoal dentro do ambiente educativo, visto a gestão democrática priorizar o diálogo entre todos da comunidade escolar buscando minimizar as fragilidades e as falhas existentes. A concepção democrático-participativa auxilia a compreensão de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.

Na rede privada, dentre as expressões que integram o *compromisso com o trabalho*, observamos a evocação de uma supervisora da expressão “cumprimento das obrigações” como forma de melhor conduzir o trabalho pedagógico, podendo refletir a existência de representações sociais enraizadas dos supervisores sobre as funções do professor. Por outro lado, de acordo com as respostas das entrevistas, vimos professores e supervisores que falam em hierarquia com referência à perspectiva estrutural e organizativa da escola, sem considerar a relação que se constrói na vivência cotidiana na escola.

Em continuação, ao perguntarmos a respeito do que acreditam ser essencial na relação que desenvolvem no cotidiano, os elementos apontados pelos sujeitos entrevistados indicaram o *Diálogo* como primordial na

construção da relação pedagógica. Os professores e supervisores apontaram a ‘troca de experiências e ideias’ além da ‘escuta’ como grandes aliados do cotidiano na aproximação dos sujeitos partícipes da escola tanto na rede pública, quanto na rede privada. Cabe dizer que as professoras da rede pública demonstraram reconhecer os riscos de não se manterem relações afetuosas no ambiente de trabalho devido, possivelmente, a opiniões divergentes ou a não construção de um grupo social mais coeso.

Percebemos que o *diálogo* como provedor da troca de experiências foi evocado entre professores e supervisores das escolas públicas e privadas. Cabe dizer, no entanto, que o maior número de evocações do termo se concentra nos professores da rede pública, do que se infere que esses sujeitos podem estar mais abertos a escuta e a troca de ideias, levando a pressupor que a construção de representações sociais pode guiar as condutas dos sujeitos de um mesmo grupo “embebidos nas comunicações e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 79). Inferimos ainda que a troca de experiências pode ser um elemento de maior evidência para o supervisor que tende não só a propor tarefas e acompanhar os professores, mas, a ouvi-los, como expressa a supervisora SP3: “nós temos um diálogo muito bom, os professores sempre aceitam minhas ideias, eu também aceito as ideias deles e assim a gente vai seguindo nossa caminhada”.

Outro elemento considerado essencial pelos entrevistados na construção da relação pedagógica no núcleo de sentido *Diálogo* foi o ‘respeito’. Alguns professores da rede pública e também da rede privada se referiram a esse elemento na entrevista como embasador das relações que se dão no cotidiano das escolas.

Cabe enfocar ainda o *Trabalho em Equipe* relatado pelos professores e supervisores da rede pública e da rede privada como essencial na construção da relação pedagógica no qual a “cumplicidade” e a “parceria” se desenvolvem.

Nesse sentido, a maioria dos professores e supervisores da rede pública afirmou que esses elementos são meios de aproximação entre os sujeitos de um grupo em busca de alcançarem os mesmos objetivos e por isso acreditam ser esse um caminho promissor na construção da relação pedagógica.

Refletimos que essa relação entre os sujeitos em um mesmo espaço aponta para o emergir de representações sociais que propiciam um clima amistoso e mais leve no ambiente escolar. Na rede privada, as palavras “cumplicidade” e “parceria” aparecem apenas em uma evocação. Isso não quer dizer, no entanto, que não se formem grupos relacionais e trabalho mútuo na escola privada, pois percebemos esses fatores inseridos em palavras como “sensibilidade” e “reconhecimento”.

Outro ponto a considerar, diz respeito à “motivação” e à “confiança” existentes nas relações entre esses sujeitos abordadas em falas de professores e supervisores de ambas as redes. A palavra “confiança” pouco evocada na análise feita na rede pública na rede privada, mostra não estar entre as primeiras palavras consideradas essenciais na relação pedagógica. A expressão “motivação” nos leva a inferir que a motivação pode estar refletida nas representações dos atores educativos da rede pública como sendo uma das funções específicas do supervisor escolar. Como considera Villas Bôas (2013), a valorização do empenho dos companheiros de trabalho, mais do que sua produção, oferece suporte, tornando o ambiente escolar um lugar seguro e estimulante para todos.

Ainda nesse grupo de evocações, os supervisores públicos falaram em “assiduidade” como um termo que interfere na relação pedagógica entre professor e supervisor, o que pode fortalecer representações construídas sobre a conduta dos professores pelos supervisores, em torno de questões ligadas ao controle do trabalho docente. Nesse sentido, ainda é possível observarmos representações enraizadas sobre as formas de controle nas atividades do supervisor escolar, sintetizadas na fala do supervisor SP8: “O supervisor é

importante na relação com o professor no controle do planejamento, no calendário escolar incluindo o controle bimestral, quando começa e quando termina”.

Dessa forma, concordamos com Postic (1990), ao afirmar que “as escolhas provêm das representações que os parceiros possuem da situação educativa geral, do fim a atingir, da tarefa proposta, dos atores em presença, educadores e colegas” (p. 82). As relações que estabelecem entre si são reguladas por modelos representacionais construídos no grupo social.

Por fim, alguns entrevistados relataram as *Intervenções Pedagógicas* como caminhos essenciais no fazer cotidiano. Essas intervenções são defendidas pelos atores educativos como uma forma de aproximação do supervisor à prática do professor em sala de aula, nas questões diárias inerentes ao exercício docente, como podemos perceber na fala da professora PP6: “ela [supervisora] busca sempre nos ajudar na construção das nossas aulas ou nas dificuldades que nós temos com os alunos na questão do ensino-aprendizagem”.

Consideramos, pois, que nas falas dos entrevistados as intervenções pedagógicas na construção da relação pedagógica são aceitas como ajuda essencial do supervisor, visto que, mesmo diante do contexto atual em que se busca desconstruir as representações sociais do controle nas funções dos supervisores, os professores mostram-se receptivos à ajuda do supervisor para a efetivação de sua função como docente, tanto na rede pública, quanto na rede privada. Dessa forma, percebemos que os professores veem os supervisores no papel de supervisão, ou seja, como aquele que organiza e até mesmo ‘controla’ as tarefas coordenando as ações numa perspectiva hierárquica, no entanto, essa relação no cotidiano é apontada como de cumplicidade e parceria constituída na vivência coletiva, como afirma a supervisora SP8: “Os professores o tempo todo trabalham em parceria com a gente”.

Consideramos, pois, que as relações sociais dinamizam o cotidiano de instituições escolares, promovendo aproximação entre os sujeitos de um grupo. As relações em que a “ajuda” e a “troca de informações” se põem como elementos sempre presentes na interação dos sujeitos no cotidiano da escola são construídas de maneira mais consistente, quando o pertencimento do sujeito ao grupo também se faz presente criando laços capazes de favorecerem a construção de representações sociais cada vez mais consistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Unidade Temática **A construção da relação pedagógica supervisor/professores** discutiu possíveis formas de construção da relação desenvolvida pelos supervisores e professores do Ensino Fundamental II de cinco escolas públicas municipais e de três escolas privadas na cidade de Pedreiras - MA e as perceptíveis representações sociais emergidas desse cotidiano.

Concluimos que a formação de representações sociais se consubstancia no dia a dia, através das conversações entre pessoas, no compartilhamento do mesmo objeto simbólico que se ancora e se objetiva processualmente, dando luz a práticas e condutas. Dessa forma, situamos os processos de formação das representações sociais como mecanismos de pensamento dos sujeitos e, na realidade escolar dos nossos entrevistados, onde esses processos pareceram evidentes.

No contexto em análise, os processos de ancoragem e objetivação podem se fazer presentes nas relações desenvolvidas por esses sujeitos estreitando laços e construindo grupos cada vez mais coesos. Como exemplo, consideramos que a ancoragem se desdobra da própria representação que os professores de uma das escolas privadas pesquisadas construíram grupalmente com relação ao supervisor da escola, apontando para a desconstrução da função

do supervisor como controlador, para apontá-lo como alguém parceiro que ajuda e apoia os professores. Ao mesmo tempo, a objetivação se manifesta na forma como esses atores lidam com os supervisores, demonstrando amizade e cumplicidade ao irem sempre ao encontro dos supervisores na busca de convívio no espaço da escola.

Os resultados apontaram ainda para representações sociais de uma relação pedagógica amistosa entre os supervisores e os professores, tendo em vista o fato de os professores perceberem nos supervisores disposição para incentivar, ajudar e orientar no fazer pedagógico de cada um. Os supervisores por sua vez, veem os professores como amigos e parceiros.

Dessa forma, tanto na escola pública, quanto na escola privada, os sentimentos de pertencimento são fortalecidos pelas representações sociais dos professores e dos supervisores sobre as relações construídas no cotidiano.

Os estudos realizados durante a pesquisa, revelam que a relação pedagógica como relação social mostra-se campo privilegiado para a construção de representações sociais, no qual os elementos compartilhados no cotidiano escolar proporcionam aproximação entre os sujeitos que podem se identificar no compartilhamento do senso comum. Nesse sentido, cabe dizer que as representações sociais da escola privada parecem mais estáveis e as da escola pública, mais fluidas.

Da mesma forma, as condutas dos sujeitos sociais no espaço que é comum a todos são guiadas e sustentadas pelas representações sociais construídas na interação entre os sujeitos e fortalecidas pelo pertencimento. A escola como lugar social de compartilhamento de saberes, mostra-se campo privilegiado dessas construções simbólicas.

Entendemos que esses processos de construção de relações tanto sociais, quanto pedagógicas não se esgotam neste estudo, visto as relações se darem de maneira dinâmica e as representações sociais que guiam suas condutas serem fluidas e coletivamente partilhadas.

Consideramos também a necessidade de valorização dos supervisores e professores, como também da relação pedagógica construída no cotidiano das escolas, visto ser permeada pela dinamicidade das representações sociais desses sujeitos que, no cotidiano de escolas públicas e privadas, constroem relações novas com os sujeitos que chegam e, simultaneamente, fortalecem os laços já existentes na dinâmica cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C; CAMPOS, P. H. C. (orgs.). Representações sociais – uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

BARDIN, L. Análise de conteúdo; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. Revista Brasileira de História da Educação, nº 5, jan./jun. p. 253-276, 2003.

BONFIM, M. N. B. Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

BONFIM, M. N. B.; MELO, M. A; NASCIMENTO, I. V. do. Uma leitura sobre o espaço relacional inscrito num projeto de pesquisa. In: BONFIM, M.N.B. [et al] (orgs.). Registros de um projeto de pesquisa: formação de professores de Língua Portuguesa. – São Luís: Café e Lápis; EDUFMA, 2015.

BONFIM, M. N. B.; JESUS, D. C. S. A relação pedagógica nas representações de professores e suas implicações para a profissionalidade docente. In: NOVAES, A; VILLAS BÔAS, L. ENS, R. T. (org.). Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q.; Curitiba: Champagnat/PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

BRASIL, 1961. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 12, fev. de 2021.

BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12, fev. de 2021.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 66-79, v. 9, 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal Fluminense – UFF. ISSN: 23593296, ano 3, n. 5. 2016.

DINIZ, C. C. Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA.

GUARESCHI, P. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, A. (org.). Representando a Alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JODELET, D. *As Representações Sociais*. Paris, Presses Universitaires de France. Título original: *Les Representations Sociales*, 1989, 341-362.

JOVCHELOVICH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Prefácio Serge Moscovici. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, E. C. De. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.)... [et al.] *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. [et al.] – 12^a ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACCARIELLO, M. C. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MORAIS, F. C. de. *Caminhos da supervisão educacional: um estudo de caso*. São Luís, UFMA / Secretaria de Educação, 1984.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* / Maria Cecília Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: 2016.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social* / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, M. G. *Supervisão Educacional: A questão política*. 2^a ed. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J.; PIRES, D. O.; As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista Brasileira de História da Educação On-line*, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006 – ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Dermeval Saviani. – 32. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.*

POSTIC, M. *A relação pedagógica. 2ª ed. – Tradução: João Nunes Torrão. Coimbra Editora, 1990.*

VILLAS BÔAS, M. V. *A prática da Supervisão. In: ALVES, N. (org.). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. – 13. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2011.*

POR UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA: o formador de leitores literários na Educação de Jovens e Adultos

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Maria Neves Gonçalves

Esmeralda do Espírito Santo

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos escolares, o aluno/leitor tem contato com o universo literário por meio de práticas de mediação, realizadas pelo professor. A execução dessa tarefa é imprescindível para o acesso do leitor à literatura, para a ampliação do repertório deste e, conseqüentemente para uma boa formação leitora.

Nesse sentido, é indubitável que o professor, em sua jornada acadêmica e profissional, seja preparado para exercer seu papel de mediador e de formador de leitores, por meio de uma formação emancipadora, capaz de lhe possibilitar o desenvolvimento crítico, político, cultural, enquanto ser histórico e social.

Por isso, formar leitores requer antes de tudo autoconhecimento, autocrítica e a consciência de que é aprender é uma ação constante. Além disso, é fundamental conhecer o público-leitor que se quer formar, suas expectativas, sua vivência, seu contato com o mundo ficcional, cultural e artístico, perceber suas limitações e a partir disso, provocá-lo a buscar novos horizontes. Nessa perspectiva, entende-se que ler, conforme lembra Lajolo (2002, p. 54), “[...] não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido do texto”, mas possibilitar, oferecer meios para que o leitor, a partir do texto, atribua sentidos e significados ao que lê.

No contexto da EJA, supõe-se uma formação docente atenta às necessidades de um público leitor, por vezes inexperiente, dado o histórico de fracasso escolar e a inacessibilidade a bens culturais. O professor, nesse caso, precisa ter sensibilidade, consciência social e ética, a fim de conduzir suas práticas mediadoras em direção ao contexto histórico dos dilemas que diretamente afetam o alunado e, munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos.

A leitura, nessa perspectiva, constitui-se como uma prática social que ocorre num processo de interação entre o autor e o leitor. Nesse encontro o leitor ativa suas experiências, preenche lagunas deixadas pelo autor e as incorpora na construção de novas interpretações da obra e percepções sobre o mundo. Por isso mesmo, segundo Freire (1985) o ato de ler precisa ser compreendido, também como ato transformador e libertador, no qual o leitor, como sujeito ativo, é capaz de não só reconhecer tipos de textos, mas de reconhecer na leitura o tipo de intenção que seu autor pretendia e, com autonomia, “[...] entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.” (Lajolo, 2002, p.54)

Neste artigo, buscou-se conhecer a formação do professor de Língua Portuguesa da EJA /Médio proposta pela SUPEJA (Supervisão de Educação de Jovens e Adultos), e com base nos pressupostos de Freire (1996), no que tange a formação continuada sob a perspectiva emancipadora, na qual o professor reflete constantemente sobre sua prática e a compreende como uma ferramenta de transformação de si, do outro e do mundo.

POR UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

Paulo Freire (1996)¹, tendo como princípios norteadores a

1 No contexto de inserção de Freire na educação do Brasil, a educação passava a ser reclamada como direito e enxergada como um processo ao mesmo tempo político e pedagógico de formação da consciência sobre sua realidade. Essa educação deveria possibilitar ao povo conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente o afetam e,

“inconclusão do ser humano”, o engajamento político e o compromisso ético, tece argumentos “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Para o autor a prática docente requer:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (Freire, 1996, p.14).

Para Freire (1996), o educar se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade, concebe que a formação docente se constrói a partir da concepção de que a relação educador-educando é dialógica e a construção do conhecimento se faz de forma mútua e horizontal.

A concepção de educação preconizada por Freire (1996) contraria um modelo de educação escolar cujas concepções e práticas pedagógicas munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial no processo de transformação da sociedade por ser possível através dela politizar o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da realidade, inserir-se nela, tornar-se sujeito de sua própria história e atuar consciente no mundo. A educação envolve um processo de desvelamento da realidade que de acordo com Freire evidencia uma de suas tarefas essenciais que é a conscientização, ou seja, é o processo educativo que permite um vislumbrar de uma proposta de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção nele. Os princípios norteadores da pedagogia freiriana contribuem nas discussões sobre o papel do professor mediador de leituras, tendo este a função de orientar, animar as inteligências, incentivar a aprendizagem e o pensamento. O que implica não dar respostas prontas, mas possibilitar o confronto de idéias; um ir além do achismo, da opinião pessoal; um acompanhar e gerir da aprendizagem do aluno ajudando-o na construção autônoma de sua aprendizagem; atitude possibilitada através de uma postura de mestre emancipador. (Gadotti, Moacir, 1996, p. 31)

está alicerçada em preceitos advindos da ideologia burguesa, da lógica de mercado e da formação profissional. Modelo educacional este que se preocupa prioritariamente com a formação “conteudista” do educando, com vistas à formação profissional para atender a interesses mercadológicos de uma economia capitalista neoliberal. Nesta concepção o aluno é visto como sujeito passivo e receptor de conteúdos, pois o método utilizado desconsidera a realidade pessoal, social e histórica do aluno, enquanto sujeito social. Para Freire (1996) este modelo educacional promove o que ele chamou de “educação bancária”, um sistema semelhante ao da transação bancária, na qual o cliente acumula valores ao longo da vida. No caso da escola, o bom aluno é aquele que armazena os conteúdos repassados pelo professor, e que nas atividades e nos testes consegue transpor como mais exatidão os conteúdos/informações memorizados em vez de construção de conhecimento.

A crítica de Freire (1996) sobre esse modelo educacional recai, sobretudo, na ausência de autonomia do professor e do aluno, uma vez que a “educação bancária” legitima a ordem opressiva ditada pelas classes hegemônicas, já que tolhe o pensamento livre e autônomo do sujeito e com isso inviabiliza a construção da consciência crítica, única forma de o ser humano assumir-se como sujeito histórico transformador das realidades opressoras. Bem como explica o próprio educador:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada

concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (Freire, 2001, p. 33)

A proposta freireana contrapõe-se a esse sistema opressor, entendendo a educação como uma ação emancipadora, libertadora, por isso mesmo, engajada politicamente, e comprometida com o social e humanitário, contra a opressão e a dominação, que impossibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação social consciente, mantendo os sujeitos sob a ditadura da ignorância político-social.

A educação libertadora defendida por Freire (2002), parte do conceito de educação como condicionamento ético, no que chama de “ética universal do ser humano”. Esse condicionamento ético concretiza-se por meio de uma educação libertadora, uma vez que possibilita condições dos sujeitos envolvidos no processo educacional – no caso educador e educando – de se reconhecerem como sujeitos de sua própria história e como sujeitos responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob a óptica da educação emancipadora, o papel do professor não se reduz a transmissor de conteúdos, como é característico da educação bancária. Nela o docente é mediador do processo educativo, numa dialogicidade, na qual o ato educativo dinamiza o processo e a relação de ensino e aprendizagem, ativando a reflexão e a criatividade, o compartilhamento de experiências, ressignificando todo o processo de aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação docente implica conceber a práxis como uma ação refletida e reflexionada na teoria. Mas não qualquer práxis, mas aquela comprometida eticamente com os que vivem à margem da sociedade e que precisam ser motivados, preparados para compreender e ler o mundo à sua

volta. Alcançar tal propósito, no entanto, requer que o espaço escolar se torne um lugar que favoreça a educação emancipadora, repense condutas, conceitos e práticas ultrapassadas e que por vezes impedem uma transformação de fato significativa.

Segundo Freire (2001), não há como propor uma educação que promova a autonomia sem levar em consideração a prática pedagógica na cotidianidade do exercício educativo. Por isso, é de fundamental importância que a formação inicial e continuada oportunize ao docente uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico e sobre seu compromisso, enquanto educador e agente de transformação social.

Na proposta político-pedagógica de Paulo Freire durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o educador deu grande ênfase à formação docente em caráter permanente. Nas palavras do autor:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. (Freire, 2001, p. 80).

Para Freire, a formação permanente parte do princípio de que o formador e o formando são seres incompletos, condição esta que os movem em busca do desconhecido, fazendo-os ser capazes de (re) escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras do autor:

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 finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais 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. (Freire, 1993, p. 22-23).

A formação permanente dos educadores, na gestão Paulo Freire, foi diversificada apresentando várias modalidades, dentre elas os “grupos de formação”, que tinha como objetivo garantir o princípio da ação-reflexão-ação, ou seja, para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. (Freire, 2001, p. 42-44)

Nesse sentido, a reflexão é despertada pela curiosidade acerca da prática docente, na qual diz que a curiosidade inicial é ingênua, mas ao longo do processo e do exercício constante, essa curiosidade sofre modificação e vai se transformando em crítica. Desse modo, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

As formações (inicial e continuada) precisam valorizar o cotidiano pedagógico e as práticas de ensino, pois tais aspectos podem despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma que se percebem enquanto profissionais, buscando avaliar a articulação que fazem entre o profissional e o pessoal, sua evolução ao longo da sua carreira, e assim, possam construir sua identidade através dessas experiências. Assim como destaca Nóvoa (1995).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p.25).

As experiências vão sendo acumuladas ao longo da atuação docente, ela não nasce com o diploma de graduação, ao contrário é a partir desse ponto que começa o percurso do ser professor, e é ao longo da vivência com a profissão, de seu saber prático que o licenciado se torna professor. O *ser professor*, portanto, não é algo que acontece de repente, é um processo que inicia na formação acadêmica e que só se concretiza na troca de experiência/vivência cotidiana do professor com seus alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Na prática de mediação de leituras é, fundamental *a priori*, conhecer que tipo de leitor o professor é, os livros que costuma ler e as escolhas que faz ao iniciar ou indicar uma leitura. Tal descoberta é essencial, pois em sala de aula o mediador precisa transmitir a leitura de maneira prazerosa, encantando o participante que ali está, para que dessa forma ele sinta interesse em ler o que lhe é oferecido. As palavras de Michèle Petit (2008, p. 160) reafirmam esta assertiva: “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Com base nesse entendimento, cabe ao mediador ser o elo entre os novos leitores do texto escolhido, tendo em mente que a literatura é um território livre, no qual cada leitor vai tecer suas redes de interpretação. Michèle Petit (2008) afirma ainda que:

Ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita-se abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (Michèle Petit, 2008, p. 43)

Ao longo das práticas pedagógicas, cada professor vai adotando sua própria maneira de conduzir a leitura de um texto literário com seus alunos. Uns com mais desenvoltura e intimidade com determinada obra literária, expressam opiniões e fazem comentários sobre o comportamento de personagens ou sobre outras questões, por sua vez, outros restringem-se à leitura e à aplicação de atividades interpretativas sugeridas pelo LD e, que geralmente são respondidas pelos alunos em troca de uma pontuação. Diante de procedimentos tão distintos, cabe uma reflexão acerca da formação continuada dos professores de LP, sobretudo quando se trata, da formação de professores da EJA, que lidam com um público leitor inexperiente e com uma história escolar marcada por descontinuidades.

Diante das colocações, fica evidente a necessidade de se repensar a formação docente como uma prática inacabada, que precisa ser alimentada constantemente no exercício da sala de aula. Todavia, é imprescindível que a formação continuada seja vista como uma etapa inerente à prática docente, visando a melhoria do ensino e o rompimento de uma visão de mundo estagnada.

A tarefa de formar leitores ainda não tem sido executada com eficiência, fato esse comprovado nos resultados de exames nacionais e internacionais que deflagram o baixo nível de proficiência dos jovens leitores no Brasil. Essa realidade é ainda mais perversa quando se trata dos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que, em geral, é formada por um público em situação de inclusão, que precisa ter um ensino que preencha a lacuna deixada por uma vida escolar fragmentada e, por vezes, desinteressante.

Segundo Benvenuti (2012) o ensino na EJA deve pautar-se na flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade, através de uma

proposta pedagógica baseada na pedagogia emancipadora, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual.

A grande questão, portanto, não está apenas no que propõe os documentos, mas no distanciamento que há entre a formação idealizada nos documentos e a formação que de fato o acadêmico em Letras recebe. Na cidade de São Luís do Maranhão, por exemplo, o curso de Letras licenciatura é oferecido por pelo menos 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior, em todas elas a duração do curso é em torno de 3 (três) a 4 (quatro) anos, incluindo o período de estágio, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Em apenas uma das quatro grades curriculares analisadas, verificou-se a oferta de estágio na educação especial, mas em nenhuma delas é exigido o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

A ausência desse contato leva para a sala de aula da EJA professores despreparados para atuarem com esse público. Desse modo, cabe aos órgãos competentes oferecerem a esse docente uma formação continuada significativa que some com os conhecimentos prévios do professor e que o motivem a construir estratégias significativas durante sua prática.

Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes. É necessário compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, pois de acordo com Arbache (2001)

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos

sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. (Arbache, 2001, p.22)

Assim, para que o professor da EJA possa contribuir como uma aprendizagem mais significativa, ele precisa estar preparado para atender seus alunos em suas especificidades. Para tanto, é função do educador, buscar formas de intervenção e transformação da realidade, problematizando-a, através de uma relação de diálogo constante com o educando. Durante sua prática deve-se despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, direcioná-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Bem como destaca Zabala (1998)

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p.29)

Conforme os requisitos preconizados no Parecer CNE/CNB 11/2000, a prática pedagógica do professor influencia diretamente no aprendizado do aluno, por isso, independentemente de políticas públicas e de programas instituídos pelos órgãos competentes o professor deve preocupar-se se seus alunos estão tendo uma aprendizagem significativa para sua vida, fazendo-os avançar e a se reconhecerem como seres pensantes e

capazes de questionar e transformar o mundo a sua volta.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL/ MEC/ PARECER/CNE/CONEB, 2000, p 56)

Soma-se a esses requisitos o papel do professor de provocar e estimular o diálogo e a participação dos alunos em atividades que proponham a elaboração de pensamento crítico e a discussão de assuntos de interesse deles.

A formação do professor da EJA precisa ser uma soma de aprendizados que se originam na academia e que se estendem durante toda sua atuação como docente, sendo esta uma preparação constante para aprender a resgatar valores, autoestima e saberes de seus alunos. Por isso, a formação do educador da EJA Precisa ser diferenciada, especializada e mais bem definida nos Planos Estaduais de Educação. Nessa perspectiva, vale citar Piconez (1995) ao criticar a falta de formação especializada na EJA:

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º

graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania. (PICONEZ, 1995, p.37)

Praticar a mediação, ser um professor formador de leitores, como se vê, constitui-se em uma tarefa, que por vezes, ocorre somente por vontade política e consciência social dos próprios professores de forma isolada, mas que não alcançam uma dimensão institucional, da qual a escola faz parte. Condições igualitárias de formação e capacitação profissional são imprescindíveis para a atuação de professores como mediadores.

Desse modo, as formações precisam valorizar o cotidiano pedagógico e as práticas de ensino, pois tais aspectos podem despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma que se percebem enquanto profissionais, buscando avaliar a articulação que fazem entre o profissional e o pessoal, sua evolução ao longo da sua carreira, e assim, possam construir sua identidade através dessas experiências. Assim como destaca Nóvoa (1995).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p.25).

As experiências vão sendo acumuladas ao longo da atuação docente, ela não nasce com o diploma de graduação, ao contrário é a partir desse ponto que começa o percurso do ser professor, e é ao longo da vivência com a profissão, de seu saber prático que o licenciado, se torna professor. O *ser professor*, portanto, não é algo que acontece de repente, é um processo que inicia na formação acadêmica e que só se concretiza na troca de experiência/vivência cotidiana do professor com seus alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Voltando o olhar para a realidade da formação docente na EJA / Ensino Médio no Maranhão, buscou-se conhecer a proposta de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado Maranhão – SEDUC e verificar de que forma ela contribui para uma formação emancipadora.

Ancorado no PNE, o PEE/MA 2014-2024 tem como objetivo implantar uma política estadual de formação e valorização dos docentes, propondo a eles formação e melhoria das condições de trabalho. (Maranhão, 2014). Com relação à EJA propõe erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, por meio da seguinte estratégia: “10.18) desenvolver e garantir políticas para os educadores e educandos da modalidade EJAI, visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica que possibilite a construção de novas estratégias de ensino e uso das Tecnologias da informação. ” (Maranhão, 2014, p. 23)

A Meta 17 do PEE/MA prevê a formação de 40% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e também a garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação, assim como consta no referido documento.

META 17 Formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área

de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PEE/MA, 2014, p.56)

Em relatório elaborado pela equipe do governo do Maranhão sobre o 1º Ciclo de monitoramento, ou seja, referente ao período de 2014-2017 das Metas do Plano Estadual de Educação do Maranhão, apresenta resultados sobre a oferta de formação continuada para professores da Educação Básica. Conforme apresenta no quadro:

Tabela 2: demonstrativo do quantitativo de Professores em Formação Continuada

2015	%	2016	%	2017	%
7.733	25,23	2.516	8,21	20.556	32,95%

Fonte: SAE/SEDUC

Conforme dados apresentados, observa-se que, no ano de 2015, a formação continuada de professores alcançou um percentual de 25,23%. Em 2016, houve um decréscimo para 8,21%, apresentando uma queda acentuada. Em contrapartida, o ano de 2017 apresenta avanços significativos com um percentual expoente da série histórica com dados de 32,95%. Observa-se que o avanço obtido nesse ano sinaliza para o alcance da meta, considerando a vigência do PEE/MA para o ano de 2024.

Com relação à EJA a Supervisão de Educação de Jovens e Adultos vinha desde 1996 realizando formações voltadas para os professores das áreas de linguagens e exatas. Em histórico apresentado à Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) a atuação da SUPEJA pode ser considerada em três momentos distintos. (SUPEJA, 2014) O primeiro momento teve início em 1996 quando a coordenação desta modalidade construiu grupos de

estudos sob a responsabilidade da equipe técnica da SUPEJA/SEDUC-MA, para realizar encontros com diretores e supervisores escolares, com objetivo de discutir a nova configuração que a EJA passava a ter no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96. Segundo o histórico, a organização dos grupos de estudo obedecia à mesma estrutura da oferta da EJA no Estado: nível I, composto pela alfabetização, primeira e segunda etapas; e nível II, com terceira e quarta etapas. (SUPEJA, 2017)

O segundo momento foi marcado pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em 1996, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (SEF/MEC) implantou, a partir de 1999, o Programa Parâmetros em Ação, com o propósito de estabelecer e incentivar novos parâmetros de qualificação profissional docente em todo território brasileiro.

A escola como espaço de formação e as práticas educativas, ainda que de forma incipiente, constituíram-se como eixos que passaram a organizar o Plano de Formação da SUPEJA/ SEDUC-MA em sua terceira fase, em 2007, estendendo-se aos dias atuais.

A equipe técnica da SUPEJA passou então a realizar formações quinzenais com os supervisores das escolas que possuíam como principal atribuição a formação continuada dos professores no espaço escolar. (SUPEJA, 2017). As temáticas que passaram a fazer parte do Plano de Formação foram aquelas que demandavam dos contextos e necessidade reais da escola, decorrentes de um diálogo entre coordenador pedagógico e professores da EJA. A metodologia de trabalho fundamenta-se da indagação dos fazeres na escola contemplando as especificidades da EJA e exigindo dos coordenadores pedagógicos um comportamento mais investigativo, questionador, reflexivo e dialógico. (SUPEJA, 2017)

Buscando atender aos objetivos propostos pelo PEE/MA para o 2º Ciclo de monitoramento da Meta 17, a Secretaria de Estado de Educação do

Maranhão, por meio da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais e da Supervisão de Educação de Jovens e adultos (SUPEJA) lançou a em 2018 a uma nova proposta de Formação Continuada para Profissionais Técnicos – Pedagógicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão.

O projeto de formação docente formulado pela SUPEJA foi elaborado para “formar multiplicadores que atuassem diretamente na escola, socializando experiências que enriqueçam o fazer pedagógico e proporcionem reflexões sobre o conjunto de inquietações educativas presentes no cotidiano da comunidade escolar.” (SUPEJA, 2018, p.3)

O modelo de formação adotado pela SUPEJA (2018) é justificado à medida que a segundo os dados do Inep 2018, somente 8,3% dos professores da EJA fundamental possuem graduação na área em que atuam e 53,3% sequer possuem graduação. Com relação à EJA Médio os números são menos alarmantes, ou seja, 48,3% possuem curso superior, enquanto a nacional média é 56,1%.

A formação continuada, nesse contexto educacional, configura-se como uma alternativa para amenizar a discrepância entre a teoria e a prática, já que a maioria dos docentes que atuam na EJA no Maranhão desconhece conteúdos curriculares que deveriam ter sido obtidos na formação inicial.

Considerando essa realidade e partindo da ideia de que o público da EJA é formado por sujeitos historicamente excluídos do acesso à cultura letrada, a formação propõe a busca por alternativas que consigam reverter esse quadro de exclusão. Dessa forma, visam “desenvolver ações que contribuam para renovação e ampliação de conhecimento dos profissionais sobre as políticas vigentes, problematizando, buscando soluções que possibilitem efetivamente a garantia de aprendizagem e transformação da condição social e humana desses sujeitos.” (SUPEJA, 2018, p.4)

Assim, a Supervisão de Jovens e Adultos em parceria com as

Unidades Regionais de Educação propôs, por meio de uma formação de multiplicadores, oferecer aos docentes da EJA o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo atual contexto da EJA. Tendo como principal objetivo “desenvolver ações e reflexões que contribuam para melhoria dos saberes, estratégias pedagógicas e planejamento da gestão de sala de aula.” (SUPEJA, 2018, p.4)

O projeto foi pensado para atender a todos os municípios maranhenses, através de vídeo conferência, ou com a participação presencial de técnicos pedagógicos e professores, em datas pré-agendadas, sendo o encontro na capital do Estado. No entanto, para ser um multiplicador era necessário possuir o seguinte perfil.

Ser referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola; Ter domínio de área do saber que orienta, domínio da área pedagógica, conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, social e moral e consciência da dimensão política da educação; Trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino; Facilitar a transposição didática das temáticas abordadas nas formações; Habilidade para favorecer um espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (SUPEJA, 2018, p. 15 Anexo IV)

Ao se inscrever na Formação Continuada para Profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos o professor deveria se comprometer em participar do curso integralmente. Por sua vez, as UREs que fizessem a

indicação dos profissionais deveriam assumir o compromisso de colaborar para a boa execução das atividades do(a)s participante(s) durante o curso; monitorá-los no desempenho dessas atividades e buscando meios para que os mesmos, após a formação realizem os momentos formativos nos municípios de suas respectivas Unidades Regionais de Educação – URE. (SUPEJA, 2018)

As vagas foram destinadas aos Profissionais Técnico – Pedagógicos, efetivos e/ou seletivados que atuem na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e/ou Médio das 19 (dezenove) UREs do Estado do Maranhão, a saber:

Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Linguagem;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Matemática;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Ciências Humanas;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Ciências Naturais;
Supervisores Escolares da Educação de Jovens e Adultos;
Técnicos das Unidades Regionais de Educação responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos. (SUPEJA, 2018, p.6)

Todo esse encaminhamento metodológico, no entanto, aparece no projeto, desvinculado de um referencial teórico, pois em nenhum momento do texto é mencionada as bases de referência sobre a formação docente. Há apenas uma citação do Antônio Nóvoa como epígrafe no início do projeto que diz: “A Formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade. ” (1995, p.21)

A ausência de uma base teórica bem definida dificultou a análise

sobre os objetivos e a percepção que a SUPEJA tem no que diz respeito às práticas dos professores e à formação dos alunos da EJA. Desse modo, buscou-se apreender, por meio dos procedimentos metodológicos adotados no projeto, a concepção pedagógica sobre a formação docente.

O projeto diz que a Metodologia eleita teve como base uma concepção crítico-reflexiva. Com essa abordagem a formação tinha como intenção levar os formandos a vivenciar uma aprendizagem construtiva que “privilegie o processo ensino e aprendizagem no contexto histórico cultural, a leitura holística de mundo, os valores éticos e a prática pedagógica, onde o professor seja sujeito da sua própria história.” (SUPEJA, 2018, p.7)

Enfim, a reflexão da trajetória destes docentes pela busca da formação continuada quer reconstruir o compromisso destes com a prática educativa comprometida. De acordo, com Oliveira (2001).

Trata-se primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeitoado, o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros. (Oliveira, 2001, p.21)

Para a autora citada, fazer os professores interagirem com a própria história de vida, fazê-los enxergarem-se como sujeitos da história da profissão, capazes de realizarem uma prática reflexiva e crítica possibilitando uma reflexão sobre si mesmos como, pessoas e profissionais situadas em realidades diferentes, permitirá reconstruir o papel social do professor dentro de sua trajetória, do meio escolar e da sociedade.

Nesse sentido era fundamental conhecer o trabalho da equipe

técnico pedagógica, ouvir suas necessidades/dificuldades e, assim, orientá-los e valorizar suas experiências através dos seus relatos. Nessa perspectiva, o trabalho de Formação propôs: Palestras, trabalhos em grupos, exposição orais e oficinas.

Após esses momentos presenciais, que contabilizavam 40h, os multiplicadores iniciavam a fase do curso à distância, mais 40h, momento em que eles deveriam realizar formação continuada com os professores em serviço, com posterior entrega de relatório (contendo atividades aplicadas, fotos e dinâmicas utilizadas) como produto final para efeito de certificação.

Os conteúdos formativos trabalhados durante a etapa presencial foram distribuídos conforme quadro que segue, bem como as atividades propostas.

Quadro 13 - Conteúdos formativos

EIXOS NORTEADORES	CONTEÚDOS FORMATIVOS CORRESPONDENTES
1. Políticas da Educação de Jovens e Adultos;	<ul style="list-style-type: none">✓ Políticas e legislação da EJA✓ Tecnologias aplicadas à EJA✓ Políticas de Inclusão✓ Conselho de Classe✓ PROEJA✓ PNLDEJA✓ ENCCEJA
2. Referencial Curricular da EJA;	<ul style="list-style-type: none">✓ Referencial Curricular da EJA✓ Competências e Habilidades
3. Planejamento, Avaliação e Gestão da sala de aula;	<ul style="list-style-type: none">✓ Estratégias de gestão de sala de aula✓ Planejamento;✓ A Avaliação na EJA;✓ Sequência didática ✓ Metodologia da EJA✓ Rotina (instrumento) do professor e aluno

Fonte: SUPEJA/SEDUC-MA

Unidade Regional de Educação de São Luís (exceto Alcântara)

Quadro 14 - Atividade propostas

Atividades
• Produção de uma pauta para a Formação em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos nas escolas da EJA.
• Leitura do Texto “Sujeitos da educação de jovens e adultos” e uma produção textual de duas laudas, com a descrição dos sujeitos da EJA existentes na sua escola.
• Realização da Formação Continuada em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos realizadas nos municípios nas escolas da EJA.
• Entrega de um relatório com planejamento, frequência dos participantes e registro fotográfico da realização da Formação Continuada em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos realizadas nos municípios nas escolas da EJA.

Fonte: SUPEJA/SEDUC-MA

A primeira etapa da formação (20h) centra-se nas políticas e programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos. A abordagem possibilitou aos cursistas, além de (re) conhecer os documentos oficiais que orientam o ensino nessa modalidade, discutirem os programas e projetos que passaram a atender a EJA, como por exemplo, o PNLDEJA programa que passou a garantir a distribuição do Livro Didático a todos os alunos e professores da EJA. Na segunda etapa (20h) a formação volta-se para o referencial curricular da EJA e competências e habilidades. E na última etapa (40h) explora-se o planejamento, avaliação e gestão da sala de aula, trabalhando com elementos do cotidiano pedagógico que influenciam e refletem na prática do professor em sala de aula, como o planejamento, avaliação, a sequência didática e a rotina pedagógica do professor e do aluno.

No quadro das atividades, no entanto, o projeto não deixa claro de que forma ocorreu o processo de formação, a princípio diz que seria produzida

uma pauta para a Formação em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, momento em que formadores e formandos, pontuariam aspectos relevantes que precisavam ser trabalhados na formação. Posteriormente, o quadro de atividades indica a leitura de um texto para produção de duas laudas sobre o texto lido, mas nem diz de quem é a autoria do referido texto e nem a perspectiva que trata. As últimas atividades seriam à distância, momento em que o multiplicador propõe formação com os grupos de professores de sua escola, e em seguida prepara relatório para avaliação da comissão da SUPEJA.

Após essa formação, não houve mais iniciativas governamentais direcionadas à formação de professores da EJA, as atividades foram suspensas por tempo indeterminado. Além dessa situação lamentável, a EJA, fundamental e Médio, sofreu uma redução no número de escolas, pois muitas delas passaram a funcionar como escola de tempo-integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de formação da SUPEJA, portanto, apresenta um teor político e pedagógico que dialoga com a proposta de formação emancipadora de Freire (1996), pois entende o professor como sujeito histórico em sua profissão. Dessa forma, propõe uma formação continuada que trilha, desde o estudo sobre as políticas, o referencial curricular até o planejamento, avaliação e a gestão da sala de aula, compreendo que é função do professor conhecer a modalidade em que está atuando e seguir suas diretrizes educacionais específicas. Destaca-se que nessa proposta de formação, por meio de multiplicadores é necessário que estes sejam sujeitos engajados, éticos e motivadores para que a formação de fato chegue ao professor, fazendo-o refletir criticamente sobre suas práticas e (re) construa permanentemente sua identidade profissional, legitimando seu lugar, enquanto mediador e formador de leitores.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se repensar a formação docente, com vistas a uma ampliação da percepção e da identidade do professor como mediador, sendo a formação, portanto, uma prática inacabada, que precisa ser alimentada constantemente no exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins. Todavia, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa inerente a prática docente, visando o rompimento de uma visão de mundo estagnada e, conseqüentemente a melhoria do ensino da linguagem, capaz de possibilitar aos alunos da Educação Básica, mais especificamente os alunos da EJA, exercerem sua cidadania de forma plena e democrática.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001

BENVENUTI, J. O Duetto Leitura e Literatura na Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2012

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

FREIRE, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP. 2001.

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1985)

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

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

_____. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Portugal, Dom Quixote.1995

OLIVEIRA, M. G. Condições de trabalho, gênero e saúde: Condições de trabalho, gênero e saúde sofrimento e estresse um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MARANHÃO. (2014, Junho). Plano Estadual de Educação. Maranhão. São Luís. MA. Brasil., <http://www.educacao.ma.gov.br> . Recuperado em 31 de maio, 2018.

MARANHÃO. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais; Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEDUC/MA (2018). Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idosos. [Manual]. Secretaria de Estado do Maranhão; Secretaria Adjunta de Ensino. São Luís, MA, Brasil. 2018.

PETIT, Michèle. (2008). Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed.1998.

O COTIDIANO DE MULHERES DIRETORAS DE GRUPOS ESCOLARES MARANHENSES (1960 – 1970)

Diomar das Graças Motta

Maria das Dores Cardoso Frazão

INTRODUÇÃO

A administração escolar, na primeira década de 1900, no espaço educacional maranhense tinha como prerrogativa a mulher professora, notadamente nas instituições, ora denominadas grupos escolares.

O surgimento destas instituições públicas tem como marco temporal no Maranhão em 1903, através da Lei Estadual nº 323, de 26 de março. Até então a ausência de formação específica no Estado, para a pessoa, que deveria gerenciar a dinâmica escolar, a mesma era recrutada entre as professoras, do então 5º ano, do curso primário.

Decorridos mais de meio século da instituição do grupo escolar no Estado, a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1961, faz alusão ao diretor escolar, enquanto função, mas com ênfase no ensino médio.

Sobre a formação, é ocupada pela Licenciatura em Pedagogia, com a inclusão da Administração Escolar em seu currículo. Ainda que este conhecimento esteja registrado desde 1883, nos Pareceres e Projetos elaborados pelo jurista baiano Ruy Barbosa (1849 – 1923) ao tratar da administração do sistema escolar.

Com o intuito de partilhar a aplicação dos conhecimentos da administração escolar, em uma perspectiva institucional micro, trazemos a

público, através deste artigo, o cotidiano de mulheres professoras, que se tornaram diretora de grupos escolares maranhenses.

A razão desse intuito decorre da preocupação com a memória escolar, através dos seus agentes, que nos leva a inquirir: como se dava a questão administrativa, com as evidências do seu sujeito principal – a diretora?

Objetiva-se, assim com este texto, ampliar esses conhecimentos contemplando-os com a interlocução dos saberes dos sujeitos de ação e das categorias de outras áreas, que perpassam a administração escolar, através dessas professoras, quando do seu exercício escolar.

A sustentação dessa narrativa tem como opções:

- As discussões oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe.

O primeiro estudo desenvolvido por membros do GEMGe intitula-se *Em cena: empoderamento de mulheres diretoras (2009)*¹. Este resultante da pesquisa com diretoras da Rede Municipal de Paço do Lumiar, o qual se encontra localizado a 28 km da cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão. O foco principal foi a identificação entre os saberes administrativos e poderes, na perspectiva do entrelaçamento, portanto da interlocução entre territorialidade e empoderamento político, social e psicológico das diretoras.

A segunda incursão foi a pesquisa, que resultou no texto: *Memórias de Diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960- 1970)*. O mesmo foi apresentado originalmente como tese de doutoramento, em 2018, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos localizada no Estado do Rio Grande do Sul.

Neste estudo o foco foi a compreensão do papel das diretoras no processo de administração de instituições escolares pública, localizadas na Mesorregião Norte, cidades de Icatu, São Luís, Presidente Vargas, Presidente

1 Dissertação de autoria de Maria das Dores Cardoso Frazão, sob a orientação da Professora Doutora Diomar das Graças Motta e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA.

Juscelino, e Mesorregião Leste, cidade de Timbiras. Espaço territorial caracterizado por acidentes naturais, atividades econômicas no setor primário de propensão de subsistência, com significativo contingente populacional na zona rural.

Desta forma, a estrutura desse artigo terá como sustentação, principal, parte dos estudos anteriores com destaque para:

1. Organização do cotidiano escolar;
2. Participação da família e da comunidade;
3. Multiplicadores de saberes estruturados;
4. Por fim, quem são essas diretoras.

A narrativa aqui eleita, decorre em parte das diretoras, quando de suas entrevistas, na pesquisa para referendar suas práticas. Selecionamos seis diretoras: duas de grupos escolares de São Luís, capital do Estado, e as quatro dos municípios de Icatu, Presidente Juscelino, Presidente Vargas e Timbiras. Seus nomes serão omitidos por questões éticas.

ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

As diretoras integrantes deste artigo, tiveram seu exercício entre os anos de 1960 a 1970. Neste período, a rede de grupos escolares, foi expandida notadamente em São Luís, e nos demais municípios, contemplados com apenas um. Ainda foi considerada, época de maior expressão com a criação de 21 unidades, conforme Motta (2006).

O cotidiano das diretoras tem a ver, em parte, com o que Foucault (1979) explica que:

As relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente as que exercem o poder [...], os que têm interesse em exercê-lo não o fazem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse.

Ao que ele acrescenta:

Cada luta se processa em torno de um foco particular de poder. Ademais, o poder permeia, constrói coisas, forma saber, produz discurso e atravessa todo corpo social. (ibidem).

Esta contribuição foucaultiana revela o cotidiano das diretoras, quando do seu acesso à administração escolar do grupo escolar em Presidente Vargas. Cabia a indicação ao grupo político vencedor. Entretanto o sogro da diretora pertencia ao grupo político opositor tornando sua administração conflituosa, sem apoio material, que subsidiasse a infraestrutura da instituição e a constante ameaça da sua destituição do cargo.

A difícil interlocução da administração escolar com a política partidária é revestida da ausência de elementos teóricos-metodológicos administrativos. O poder político-partidário interfere de forma abusiva e desrespeitosa.

Paralelo a esse percalço, o cotidiano da diretora tem o escopo da legislação que nem sempre é possível seu cumprimento devido as condições locais pouco favoráveis.

A escrituração escolar com prazo de remessa ao órgão central do sistema de ensino (a Secretaria de Educação), era exíguo, dificultando seu atendimento. Ademais os grupos escolares localizados na capital São Luís dispunham de pessoas que se ocupavam dessas atividades, cabendo a diretora apenas a supervisão e, conseqüente assinatura. Nos outros municípios, elaboração, conferência, assinatura, cabiam a diretora. Não raro essas atividades são compartilhadas com uma ou outra professora, que não oferecia resistência à administração.

Esses percalços testemunham um cotidiano, com resultados eficazes devido, em grande parte, ao interesse da diretora, como narraram, sobretudo,

as diretoras dos municípios de Presidente Juscelino e Presidente Vargas:

- a) “Período de muito trabalho e realizações, como um sonho de infância, de ter a possibilidade de desenvolver a Educação Básica no município”.
- b) “Ao ocuparmos o primeiro prédio escolar construído no município, começamos a trabalhar, organizar tudo dentro dele para termos condições de trabalho. Não tínhamos vigia, não tínhamos operacional, tínhamos apenas uma merendeira, que limpava a escola e fazia o lanche das crianças. Nós mesmas fazíamos a limpeza, na maior parte das vezes.
- c) “Trabalhávamos com a cara e a coragem”.
- d) “A função de diretora serviu para ajudar mais minha comunidade, ajudar mais os alunos, a fim de ser alguém mais importante na comunidade”.

Em sendo período de Ditadura Civil Militar (1964 – 1985), por estarem quatro delas distantes dos centros de poder, não tiveram interferência direta, havia certa liberdade, porque acreditavam desconhecem o papel da diretora ou não tiveram interesse. Em se tratando de instituição pública, não é demais lembrar que o Estado era e é interventor, sobretudo no que concerne nas tendências pedagógicas, das quais elas não foram eximidas.

O interesse pelo fazer administrativo era tão intenso que algumas delas não davam atenção ao contexto político, apenas uma única diretora do grupo escolar em São Luís registrou essa intervenção em seu cotidiano. Pois fora avisada pela Secretaria de Educação que não deveria falar de Revolução para os alunos.

Daí seu cotidiano com tantas atividades, burocráticas, zelo pelo espaço institucional, e assim mesmo elas não se descuidavam do processo

ensino-aprendizagem, tal era o interesse pela educação básica, por constituir o principal foco de seu poder. Enfrentavam um árduo conflito ao ter que motivar as professoras relutantes à execução do planejamento. O maior enfrentamento era com a alfabetização. Elas adotavam as etapas: letras, sílabas, palavras e por fim, frases. Em seus grupos não havia aluno que sáísse sem saber ler e escrever corretamente. Fato que fazia do grupo escolar uma instituição creditada, pois ao adentrarem ao então ginásio, à época, se destacavam, o que valorizava, professoras diretoras, em especial sua administração escolar.

É oportuno ressaltar o que sintetizou a diretora do grupo escolar com sede no município de Icatu. Para ela, o cotidiano de uma diretora de grupo escolar no Maranhão era: “Cuidar de forma pedagógica, reunir professores para trocar experiências, mesmo que sejam poucas: enfim saber o que estavam sentindo”.

Acerca do sentir, era estimulado o cantar e orar no início das aulas, com o intuito de prepará-los para as comemorações cívico religiosas, “enchendo os alunos de entusiasmos”.

Essas experiências no cotidiano das diretoras, nos remete a Scott (1999) ao pontuar que não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos por meio de experiências. É através delas (as experiências) que Nóvoa (2000) infere não podermos confundir identidade como um produto, mas como um lugar de conflitos, também de maneiras de ser e de estar na profissão. Isto dito, ou seja, experiência, identidade e conflitos no cotidiano administrativo do grupo escolar é, sem dúvida, uma contribuição para a cultura escolar.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

No processo administrativo, na ótica da gestão científica, a cooperação, não o individualismo representa o esforço de enfrentamento

da ineficácia ao trabalho, de acordo com os estudos de Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915). Este é considerado o pai da gestão científica, que sustenta a administração escolar.

Constatação com pouca atenção merecida devido a representação de que a instituição escola, qualquer que seja sua tipologia, é tão pequena, que não requer atenção científica em seu fazer, visto que o mesmo se encontra estabelecido em leis, regulamentos, instruções, programas, planos e projetos. Os quais não há participação do diretor.

Essa ausência impele o diretor a buscar apoio na família dos alunos.

Como a ampliação da função educativa da família, sua cooperação no cotidiano do grupo escolar, envolve procedimentos e instrumentos em consonância com a sua posição social e econômica, estimulando suas possibilidades concretas.

Haja vista a especificidade da sua participação, ora com serviços como limpeza, consertos e alimentos. O testemunho de uma das diretoras é revelador dessa participação:

“Na minha época, graças a Deus, as famílias colaboravam com tudo, quando solicitada [...] As mães levavam cadeiras, mesas, banco, de casa, para ajudar nas festas de formatura.”

Mas não só na formatura, mas nas datas cívicas, com desfiles, onde a decoração ficava a cargo da família, que contribuía com material, sobretudo o disponível na região. A exemplo, ir buscar madeira para cortar e proceder a adaptação necessária; tirar do pequeno salário para suprir necessidades do grupo escolar.

A participação familiar se destaca, também, no comparecimento às reuniões escolares, de forma muito regular.

Destarte, a família cumpre um duplo papel: na formação dos filhos,

e ao ratificar um dos elementos da administração da cooperação.

A comunidade participa ao utilizar o grupo escolar como o espaço principal para suas realizações festivas. Faria Filho (2014, p. 50) atribui este procedimento:

“ao fato dos grupos escolares ocuparem não apenas os melhores prédios, mas também aqueles mais centrais, denotando, além da importância atribuída aos grupos escolares na composição do desenho urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade do lugar da educação escolar deveria representar no interior da cidade, enquanto projeção política da ordem social, que se queria impor ao conjunto da população, particularmente os mais populares.”

Isto significa que a atuação da diretora, compartilhada com a família e a comunidade ainda que ela não tivesse a devida formação. O exercício das atividades tinham influência e elementos, inerentes, à teoria administrativa.

MULTIPLICADORA DE SABERES ESTRUTURADOS

A localização de grupos escolares fora da cidade de São Luís, e na zona rural, dificultava a apreensão sistemática dos conhecimentos científicos e tecnológicos, à época, indispensáveis a administração escolar, portanto, estruturados.

Com isso a diretora se deslocava para participar de cursos de treinamento, hoje formação promovidos pela Secretaria de Educação.

Era o Estado colocando em prática sua função de provedor, mediador e interventor. Nesta ocasião, é oportuno registrar, que foi oferecido pela primeira vez, em 1967, um Encontro de Diretores Escolares, que reuniu 140 diretoras, de todas as regiões do Estado. Em sua estrutura foi oferecido conhecimentos sobre Desenvolvimento econômico e social, Psicologia,

Tendências pedagógicas (oficiais) e Legislação Escolar.

Acerca das tendências pedagógicas, emanadas do Ministério da Educação, sua aplicação era sustentada pelo livro didático, material prevalente na maioria dos grupos escolares.

Para tanto, a diretora tinha que se desdobrar usando saberes de diretores anteriores, e, também, resultantes de conversas com outras diretoras “sobre as possibilidades da escola”. Desta forma, aprendiam alguma coisa que colocavam em prática. Assim o saber era adquirido ao longo da experiência.

Anísio Spíndola Teixeira (1961), baiano, então professor de Administração Escolar e Educação Comparada na Universidade do Brasil, posteriormente Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, corroborava com a atividade mediadora da diretora, ao atribuir a três grandes funções de um administrador:

- Administrar propriamente a classe;
- Planejar os trabalhos;
- Orientar o ensino.

A atribuição de administrar propriamente a classe resultava do acúmulo das funções de professor e diretor, muito comum em escolas pequenas e, quando da implantação do grupo escolar no Maranhão em 1903, que era determinação regimental.

Planejar os trabalhos era premissa da administração científica, com vistas a obtenção de resultados. No espaço escolar, tratava-se em parte de um ideal a ser atingido, em vez de um parâmetro a ser aplicado em circunstâncias concretas.

Para uma das diretoras, integrante desse artigo, a atividade era realizada todos os sábados, devido ser o momento que estavam juntas (diretora e professoras), quando era passada muitas coisas, dentre elas que a educação era mola de tudo. Logo tinha-se que fazer o planejamento e

executar em sala de aula, não apenas elaborá-lo. Com isso, as professoras aplicavam o planejamento, faziam a avaliação, que retornava à diretora para corrigir.

Acerca da orientação do ensino, implica na atividade mediadora da diretora, ou seja, como detentora do poder e do conhecimento estruturado, a centralidade dessa função era o professorado. E este, segundo Teixeira (1961), cada um tinha que cumprir o que estava escrito, preferencialmente, o que constatava do planejado. Entretanto, muitas professoras ofereciam resistência ao planejamento e se arrimavam apenas ao livro didático.

QUEM SÃO AS DIRETORAS

O estudo de Frazão (2018) envolveu nove diretoras, destas elegemos seis, devido algumas similitudes e distinções. São nascidas entre 1931 e 1950, em São Luís (2), Axixá, Codó, Coroatá e Icatu. Todas portadoras de Curso Normal e, somente as duas nascidas em São Luís e a nascida em Icatu são portadoras de educação superior. Precisamente, Licenciatura em Pedagogia, que foi obtida por ambas, e uma cursou também Licenciatura em Filosofia e Letras. Duas eram solteiras, duas eram casadas, uma divorciada e uma viúva. O estado civil e, conseqüente, estrutura familiar, de certo, refletem no cotidiano de uma mulher diretora, que tem dupla jornada. Por outro lado, a família se faz presente em muitas ações administrativas, como transporte de material e zelo da infraestrutura física do grupo escolar, através de pequenos consertos, quando a ocupação do marido possibilitava.

Economicamente são pouco favorecidas, o que incorre na contribuição da renda familiar, com seu parco salário.

Duas se declaram negras, embora as demais fossem portadoras de fenotípia afrodescendente. Este aspecto chamou-nos atenção, ainda que apenas uma registra-se ser vítima de racismo. Somos sabedores, da existência

dessa prática no território brasileiro, no qual o maranhense se inclui. A direção escolar, à época era uma posição de destaque alcançada por poucas. Essas diretoras se tornam, de certa forma, protagonistas, revelando um forte empoderamento, referências no exercício do cargo e personalidades de destaque, especialmente quando da visita de qualquer autoridade no município de inserção do grupo escolar.

A pesquisa de Frazão (2018) contém informações relativas a faixa etária demonstrando, que no período deste estudo, a idade média das diretoras era 20 anos. Questiona-se se tal fato refletiu na eficácia da ação administrativa. Presume-se que a idade na trajetória profissional é relevante, considerando-se ser uma fase de muitos projetos inovadores e interesses que se aglutinam à experiências múltiplas, favorecendo, em parte, ações administrativas.

O local de nascimento demonstra em muito do interesse em fomentar educação para a população pertencente. Levando-as a fazer seus estudos em outras localidades, a exceção das nascidas em São Luís.

A opção pelo curso normal era majoritariamente o destino de pessoas mulheres, principalmente afrodescendentes, não só pela ausência de opções, como também uma decorrência da situação socioeconômica, interferindo no ingresso a educação superior. Era imperativo contribuir na renda familiar e a ocupação no magistério era o atendimento, dessa necessidade.

É importante a presença da mulher afrodescendente, nas práticas administrativas, o que aponta uma discreta inclusão e respeito a diversidade.

A questão da diversidade na estrutura do poder, quando se trata da pessoa mulher oportuna-se como uma interlocução pertinente, por se tratar de uma abordagem pouco usual, numa perspectiva multidisciplinar.

Entretanto, o cotidiano de diretoras de grupos escolares maranhenses nas décadas de 1960-1970 e revelado pelas manifestações pouco discretas em registros da representação dessas diretoras em seu lugar, apesar de

reafirmarem sua importância, e sua força, seus desejos e interesses.

A complexa questão da administração escolar exercida por essas mulheres demonstrou especificidades, inerentes a uma hierarquia com uma relação muito singular.

O foco particular de poder no cotidiano dos grupos escolares maranhenses de presença feminina, não altera os processos e estruturas, que reproduzem a posição de subordinação dessas pessoas na sociedade, levando-as a um exercício de muitas intransigências.

Tal comportamento refere-se à habilidade para resistir o poder de outros (professoras, políticos locais), o qual não é dado, mas obtido com base na experiência, presente no seu cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES

Ao lado das narrativas ora apresentadas, os estudos de FRAZÃO (2009, 2018) inferem que as diretoras dos grupos escolares maranhenses nos legaram muitos elementos de administração escolar para a escola primária (hoje inserida na educação básica) nos anos de 1960 e 1970.

Porém não são generalizáveis face a época, as localidades das escolas, as condições concretas de cada contexto, a memória das diretoras (com resquícios de esquecimento) e a escolar com seu silenciamento de elementos que muito ajudariam ao debate sobre a administração de instituições escolares públicas.

Todavia as conquistas, notadamente as simbólicas como o poder de expressão de seus desejos de uma educação escolar amplificada na comunidade, são componentes de uma audácia ímpar. Esta revestida de determinação e interesse por uma população que fosse consciente e ilustrada pelos conhecimentos estruturados e valores disseminados no cotidiano da administração dos grupos escolares sob a sua direção.

As mulheres professoras marcam o cotidiano escolar, por meio de

suas ações, embora, muitas ainda invisibilizadas pela historiografia. O espaço da administração escolar foi, inicialmente, masculino com forte presença dos homens nas instituições. Paulatinamente, as mulheres conquistaram esse lugar de poder, com a ampliação de sua formação escolar. Nesse sentido, o grupo escolar possibilitou às mulheres experiências nos espaços de poder.

No exercício da administração feminina notam-se as singularidades de práticas que apontavam a busca de inclusão, como a luta para que os (as) alunos (as) não abandonassem a escola. Para tanto, foram utilizadas táticas a fim de atrair e manter os (as) alunos (as) em sala de aula. Algumas consistiam em visitar as famílias que trabalhavam na agricultura e, também, a realização de atividades recreativas, conseguindo minimizar os efeitos das condições socioeconômicas que grassavam naquela região maranhense.

Em sua acepção, o cotidiano se apresenta como aquilo que pressiona e oprime. E assim, não se perde de vista que as ações de diretora escolar sobrecarregavam a pessoa mulher. Pois tiveram que aliar o espaço público com o espaço privado e o acúmulo de atividades interferiu no desenvolvimento pessoal e profissional dessas mulheres.

Algumas tiveram que abrir mão da função que ocupavam em decorrência da maternidade, do cuidado dedicado aos familiares. Aquelas que contavam com a divisão de tarefas no lar, ousaram ainda mais, tanto que além de diretoras, tornaram-se secretárias de educação, e outras funções de relevância no espaço escolar público.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso Frazão. **Em cena:** empoderamento de mulheres diretoras. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, 2009.

_____ **Memórias de diretoras:** práticas administrativas no cotidiano dos grupos escolares do Maranhão (1960-1970). Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2018

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 141-152.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p.11-30.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de gênero:** teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.11-55.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 34, 1961. P. 84-89.

(DES)VENDANDO CONVERS(AÇÕES) EM TELAS – DA PINTURA À NARRATIVA

Iduína Mont’Alverne B. Chaves

Marcio Mori

Flavia Lopes Lobão

INTRODUÇÃO

Narrar: percorrer espaços labirínticos

Escrevo porque o verbo provoca-me desassossego, afia os mil instrumentos da vida. É porque, para narrar, dependo de minha crença na mortalidade. [...] Escrevo, então, para ganhar um salvo-conduto com que circular pelo labirinto humano. (PIÑON, 2019, p. 291)¹

Narrar: eis a questão. Narrar para ter um salvo-conduto para adentrar labirintos. Labirintos das caixinhas de guardados instaladas na memória. E, para abri-las, é **preciso** retirar os nós que as recobrem com um emaranhado de delicados fios que envolvemos achados. Cuidadosamente, levemente, para que esses achados não se dissipem ou passem despercebidos, necessário se faz o olhar terno, equilibrado. Um olhar que percorra espaços e tempos e que traga à luz a voz do vivido, do experimentado. Eis a questão: narrar é percorrer os recônditos espaços e os tempos dos labirintos das caixinhas de guardados. Percorrer esses espaços é como navegar na escuridão da noite com uma lanterna sinalizadora na mão – com os sentidos em estado de

1 PIÑON, Nélica. *Uma furtiva lágrima*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

alerta. Narrar é estar vigilante nos labirínticos espaços, no tempo e nas circunstâncias.

No que tange às circunstâncias, Ortega y Gasset (2019, p. 26) salienta que:

o homem rende ao máximo de sua capacidade quando adquire plena consciência de suas circunstâncias. Através delas, ele se comunica com o universo. A circunstância! *Circum-stantia!* As coisas mudas que estão ao nosso redor imediato”.

E complementa (idem, p. 32): “eu sou eu e minha circunstância. E se não a salvo não me salvo eu”. Assim, cremos que na travessia, nesses labirínticos espaços, deslizando entre tempo e circunstâncias², advém o narrar.

Montero (2019, p. 104) salienta que temos de nos narrar para viver, pois “somos um produto da nossa imaginação”. Essa autora (idem) afirma que:

Nossa memória é, na verdade, um invento, uma história que reescrevemos a cada dia (o que lembro hoje da minha infância não é o que eu lembrava há vinte anos); o que significa que nossa identidade também é fictícia,

2 Segundo Carvalho (2009, p. 335), Ortega y Gasset “entende *circunstância* como parte da realidade pessoal” e que esse conceito foi amadurecido e desenvolvido ao longo da obra desse filósofo. Ressalta (idem) que esse conceito foi expandido na obra *El espectador* e “inclui o entorno ao eu, isto é, o meio exterior e as características do organismo: tanto físicas quanto psicológicas que envolvem o eu. *Circunstância* passa a ser tudo o que rodeia o eu: a realidade cósmica, a corporalidade, a vida psíquica, a cultura em que se vive, nela também as experiências aciculadas no tempo”.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/2178-4582.2009v43n2p331/12438>. CARVALHO, J.M. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, Volume 43, Nº 2, p. 331-345, Outubro de 2009.

já que se baseia na memória. Sem essa imaginação que completa e reconstrói nosso passado e que outorga ao caos da vida uma aparência de sentido, a existência seria enlouquecedora e insuportável, puro ruído e fúria.

E para esgueirar-se desse ruído e fúria, deslizar nos labirínticos espaços, no tempo e nas circunstâncias, é mister narrar.

O CENÁRIO EM(CENA)

Os espaços em que se desenvolvem relações sociais, como a sala de aula, merecem ser amplificados com atividades que fujam do lugar-comum e, para tal, é imprescindível mesclar emoção e razão. É do emocionar que advém a experiência, esse estado estético que se presentifica em ações, em atividades, em movimentos.

No que tange à experiência, Larrosa (2015, p. 18) afirma que “é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca”, e acreditamos que é ela um fio. Fio que nos conduz nos insondáveis cantos do labirinto e que é fornecido pelas mãos de Ariadnes que (no desejo de encantar ou de reencantar o fazer) deixam o que foi tecido aos olhos de quem quer descobrir um possível caminho, entre luzes, sombras, incertezas, alegrias, ou até mesmo deparar com o inesperado ou com uma alegria antecipada. E o inesperado é um arriscar-se, mesmo sabendo que se corre o risco. Já a alegria antecipada, segundo Kast (2016, p. 42), “é muito importante para o ser humano: nela se expressa um anseio que nos eleva sobre o dia a dia, que nos encoraja, incentiva e anima”.

Cientes disso, elaboramos uma atividade em que os discentes puderam se contar por meio de pintura em tela – uma convers(ação), retratando a própria trajetividade. E, após elaborar a tela, as imagens foram entregues a nós, que adentramos no mundo das imagens, após conversações

com os discentes, e as interpretamos, com base em estudiosos da temática. Assim, construímos uma história dentro da história que nos foi apresentada.

Mister, nesse momento, invocar Mnemosyne. Kerényi (2015, p. 137) afirma que a grande deusa Mnemosyne – uma das esposas de Zeus – pode ser comparada a uma fonte e que ela é a memória como “fundamento cósmico do lembrar-se, que, tal como uma fonte eterna, nunca para”. A ação da deusa da memória é exercida como uma fonte que deixa a deslizar águas leves sobre um feixe de luz: água viva e brilhante; entretanto, impalpável e somente sentida. É ela que permite captar ‘o meu é’, ‘o meu fui’, ‘o meu serei’, desencavando, entre ruídos e silêncios, algumas histórias olvidadas, adentrando outras margens – uma terceira, talvez – por labirínticas passagens. Passagens rememoradas: viagem de volta que anuncia uma ida, porque a memória, ao tecer as lembranças, traz um movimento. “O movimento de uma lembrança vibra fora dos compassos rígidos e desvitalizados de um conceito permanente, de uma ideia eterna, de um princípio abstrato: o ânimo que fomenta é gerado na espessura de uma experiência (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 98).”

Exposto isso, passemos ao plano durandiano, que é fundamentado simultaneamente “sobre uma vasta bipartição entre dois Regimes do simbolismo: o diurno e o noturno e sobre a tripartição reflexológica” (DURAND, 2002, p. 58).

O *Regime Diurno* é relacionado à “dominante postural, à tecnologia das armas, à sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e purificação”. É nesse *Regime* que se destacam as imagens de oposição, como ausência e presença, que tem como base as separações, a luz, a antítese (DURAND, 2002, p. 68).

No *Regime Diurno* da imagem, que contém a estrutura heroica, esse autor (idem, 69) apresenta diversos símbolos, relatados a seguir: os símbolos teriomórficos, relativos à animalidade; os símbolos nictomórficos, relativos à

escuridão, à noite; os símbolos catamórficos, relativos à queda; os símbolos ascensionais, relativos à reconquista de uma potência perdida, à elevação e potência, à verticalidade; os símbolos espetaculares, relativos à visão, à luz; os símbolos diairéticos, relativos à divisão, à separação cortante do bem e do mal.

Sob o signo da conversão e do eufemismo está o *Regime Noturno*, cujos símbolos são a descida ou a interiorização e a taça ou os utensílios continentais (ibidem, p. 199). Nesse Regime, a eufemização prepondera. Por exemplo, na descida, “arrisca-se, a todo o momento, a confundir-se e a transformar-se em queda. Precisa continuamente se reforçar, como que para tranquilizar, com os símbolos da intimidade. As dominantes digestiva e copulativa pertencem a esse regime (ibidem, p. 201).

Insertas no Regime Noturno, mais duas estruturas: a mística e a sintética. Na primeira, estão os símbolos de inversão e de intimidade, que buscam uma harmonização, quietude e gozo. Na segunda, a busca pela harmonização dos contrários é preponderante, e seus símbolos são cíclicos (ibidem).

Ambos os Regimes, diante das faces do tempo, no pensar durandiano (idem, p. 193), tem por missão “exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos”: momento em que “Cronos e Tanatos se conjugam em Eros” (ibidem, p. 194). Em outras palavras, tentam afastar o fantasma da mortalidade para o humano, tentam amenizar a angústia existencial.

Assim, temos: dois regimes e três estruturas do imaginário: Regimes Diurno e Noturno; estrutura heroica do imaginário, estrutura mística do imaginário e estrutura sintética do imaginário.

Nesse cenário, cabe destacar que “o mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras, e os arquétipos, em ideias. O mito explica um esquema ou um grupo de esquemas”.

Para Hollis (2005, p. 10), possivelmente o mito seja o constructo “psicológico e cultural mais importante da contemporaneidade”. Embora o conceito tenha se degenerado para o senso comum, é importantíssimo, para um mundo que está impregnado da matéria, ter acesso ao mundo invisível, que é possibilitado pelo mito e seus principais instrumentos (metáfora e símbolo), no intuito de “permitir algum equilíbrio do espírito” (idem).

O ato de invocar os mitos, talvez, nos permita reinterpretar, reencantar o viver em face das agruras do destino e do inevitável: a morte. O fato é que “não estamos conscientes daquilo que estamos inconscientes. Não apreendemos aquilo que se encontra além de nossos instrumentos de apreensão” (ibidem, p. 35).

Hollis (2005, p. 42) afirma que pensar miticamente é pensar imaginativamente e que, assim, é que abarcamos com profundidade uma estreita relação com o mistério “e com nossa parceria com ele”.

E a imaginação é um pássaro solto em voo. E é com ela que, como um pássaro, é possível mergulhar na bacia semântica dos mistérios e buscar achados, que são ideias que se escondem sob as águas límpidas ou turvas, calmas ou turbulentas. Cabe ao pássaro pescador trazê-las à tona, sempre suave e cuidadosamente.

Com essas ideias, envoltas em antigas histórias, é que se pode contar algo ou recontar – pensamos. Ideias envoltas em antigas histórias que clamam por um retorno e, nesse emergir, já trazidas à tona, respiram e ganham vida outra vez, por momentos. E, na superfície, esse feixe de ideias, ressuscitado, espalha um amontoado de significados aos olhos de quem o pescou. Daí em diante, tudo vai depender do olhar.

Cardoso (1988, p. 348) aborda o tema do ver e do olhar, quando o assunto é o olhar do viajante (do etnólogo). Para esse autor (idem), no ato de ver, há uma certa passividade, uma discrição, uma reserva; já o ato de olhar “remete à atividade e às virtudes do sujeito e atesta a cada passo nesta ação

a espessura da sua interioridade”. O olhar desperta a investigação para além do visto e gera a necessidade do “ver de novo (ou ver o novo), como intento de olhar bem” (ibidem). Para esse autor (ibidem, p. 349), “o olhar pensa, é a visão feita interrogação” (ibidem).

Feitas essas observações, podemos abordar um tema importante na obra durandiana: a mitocrítica. Compreendemos mitocrítica como um lançamento de um olhar hermenêutico para o texto. Com esse olhar, entendemos a mitocrítica durandiana como um mergulho na bacia semântica de significados com uma máscara de mergulho que privilegia, pelo vidro não embaçado, um olhar, um olhar que não é inocente, “como a literatura não é inocente” (DURAND, 1982, p. 66).

Para Durand (1982, p. 66), “um texto olha-nos é mais que um interesse, é um cruzamento de olhares... [...] um texto olha-nos e é o que num texto nos olha que é o seu núcleo... [...] e esse núcleo pertence ao domínio do mítico”.

Entrando no domínio do mítico, entramos no domínio da história.

Hollis (2005, p. 133) salienta que, ao questionarmos um sujeito sobre a sua história, “somos obrigados a perguntar quais são suas histórias, pois não somos uma narrativa única”.

Corroborando as palavras desse autor, trazemos da literatura, “*Uma furtiva lágrima*”, as palavras de Piñon (2019, p. 8):

Narrar me insere na corrente sanguínea do humano e me assegura que assim prossigo na contagem dos minutos da vida alheia. Pois nada deve ser esquecido, deixado ao relento. Há que pinçar a história dos sentimentos a partir da perplexidade sentida pelo homem que, na solidão da caverna, acendeu o primeiro fogo.

E, nessas histórias, é que vamos buscar os núcleos, os mitologemas.

Para Hollis (2005, p. 10), “mitologema é um elemento ou tema isolado em qualquer mito. Os temas da ascensão ou declínio são mitologemas”.

Cabe ressaltar, ainda, que Barcellos³ (2018, p. 12) afirma que “as imagens precisam de respostas imaginativas, não de explicação”.

Nesse cenário, é mister, então, trazer as palavras de Hillman (2018, p. 73):

Então, para trabalhar com imagens, precisamos mais do que simbologia, mais do que psicologia, em seu senso analítico psicodinâmico, e mais do que arquetipologia. Somos forçados a nos dirigir para o campo daqueles que são especialistas em imagens – o campo da estética em seu sentido mais amplo, e também em uma de suas estreitezas, o escrutínio da imaginação verbal, a poética.

Importante destacar que esse autor (idem, p. 112) afirma que “uma imagem é uma cena, um humor e um contexto específicos” e que “os fatores que ajudam a determinar o humor e a cena, e que determinam definitivamente o contexto (modos de tecer)são as preposições”, pois as preposições apontam o modo das relações e, conseqüentemente, as estruturas dos acontecimentos.

CONVERS(AÇÕES) EM TELAS: na corrente sanguínea do humano

Após uma prosa desatadora de nós, a proposta foi imediatamente aceita pelos discentes. Pincéis, tela, tintas plásticas (secam rapidamente), toalha de papel, caneca com água para limpar os pincéis – materiais espalhados pelo ambiente. Cada aluno trouxe o seu material.

3 Barcelos, ao traduzir Hillman, faz esta afirmação na nota introdutória do livro “Uma investigação sobre a imagem”. HILLMAN, James. *Uma investigação sobre a imagem*. Petrópolis: Vozes, 2018.

Ao iniciarmos as atividades de pintura, concentrados, deliciavam-se com as cores, com os pincéis e com o que lhes vinha à mente para apresentar o próprio percurso em imagens e cores. Mais ainda: como iriam contar essas histórias. Absortos nesse movimento, olhavam-se ora com aspecto de estranheza, ora com aspecto de alegria, pois não acreditavam no que poderiam fazer. Em determinado momento, ouvimos: “– *Eu, pintar um quadro?*” Questão seguida de risos. Entre a recusa e a aceitação, o movimento de alegria dominou – mesmo quando esse “se contar” começava a resgatar momentos em que a felicidade não estava presente. No entanto, entre as agruras do existir e as delícias do “estar-com” prevaleceu a vontade, uma vontade de mostrar um “*eu estou aqui*”, “*eu posso fazer isso*”.

No que tange a esse resgate de momentos, a esse mergulho na própria história, é preciso trazer à luz as palavras de Morin (2012, p. 222):

A história é um fenômeno humano tardio, mas muito sintomático. Não é o fundamento, mas o revelador da humanidade. [...] A história universal é o laboratório onde se atualizam e se revelam virtualidades do *homo sapiens-demens*, *faber-ludens*, *ecomicus-consumans*, *prosaicus-poeticus*, *functionalis-esteticus* e onde se exprime a sua dialógica desenfreada.

Na visão moriniana, “os mitos intervêm com força na história” (idem, p. 215).

Em cada parte pintada pelos discentes, como num caldeirão a fervilhar líquidos, atualizaram-se emoções do “se contar” e vieram à tona numa explosão de cores.

Foi interessante perceber que cada um havia ocupado um espaço. E esse ato mostrou-nos que não havia a intenção de misturar trajetividades, mas de mostrar nos desenhos a presença, resumida numa frase: “essa é a minha história”. Enfim, um ato em que havia um grito interior a ecoar: “*eu*

sou o protagonista e o narrador da minha história”.

Bruner (1990, p. 104) salienta que “o si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo como protagonista está sempre , por assim dizer, apontando para o futuro”. Por já terem passado por rituais na trajetividade – e a entrada na universidade é um deles –, os discentes participantes desta atividade trouxeram à vida as imagens que lhes acompanharam em momentos importantes da vida.

Nesse cenário, Baitello Júnior (2014, p. 24) afirma:

[...] imagens são, por natureza, fóbicas. Evocam e atualizam o medo primordial da morte, uma vez que elas originalmente foram feitas para vencer a morte. O medo da morte é que nos conduz a emprestar a vida e a longa vida aos símbolos. Pois é em sua longa vida que prorrogamos e prolongamos a nossa própria vida, simbolicamente. As imagens não apenas evocam arqueologicamente as representações da finitude, como também trazem à tona as figuras associadas ao obscuro universo da sombra, resgatando suas personagens e sua arqueologia.

No entanto, antes de apresentarmos os quadros, é mister trazer as palavras de Sophia de Mello Breyner Andressen (2018, p. 758), escrito em 1959, chamado *Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a pintura*, selecionado para este momento.

I

Eles não pintam o quadro: estão dentro do quadro

II

Eles não pintam o quadro: julgam que estão dentro do quadro

III

Eles sabem que não estão dentro do quadro: pintam o quadro

Nesse movimento, eles se (re)velaram no quadro – inferimos. Guardaram-se, como se estivessem a se esconder atrás das imagens. Eles julgaram que não eram as imagens – retiraram do museu do imaginário essas imagens, ora herméticas, tristes, alegres, ora emocionais, racionais. E se contaram para intérpretes que, à luz do que acreditam, à luz do mundo de que participam, à luz do pouco conhecimento que têm – com os pés no chão e com o coração embalado pelo ar e pelos sonhos –, prestaram-se à interpretação.

Vale lembrar que Massironi (2010, p. 110) salienta que:

A imagem é apenas uma forma visiva de todas as realidades que podem existir como substância ou como imaginação. Porque através da percepção visiva, os dados formais são adquiridos como realidade, também a imagem, como forma, adquire um estatuto de realidade. A forma é uma presença que só é assumida fenomenisticamente na sua imediaticidade actual.

Nesse estudo, apresentamos duas telas. A primeira foi elaborada por Tétis, titânide que personificava a fertilidade das águas e do mar, em geral, e foi dado esse pseudônimo a uma aluna generosa, tímida e acolhedora; a segunda foi elaborada por Ceo, titã que personifica a inteligência, pseudônimo dado a um aluno atencioso, responsável e afeito a fazer belos versos.

A (DE)CIFRAÇÃO DE TÉTIS: passeio pelos caminhos

A imagem visiva da pintura carrega uma força de realidade. Passemos, então, a visão do quadro: a cor azul e seus matizes estão presentes no quadro em sua totalidade. Para Tiski-Franckowiak (2000, p. 135), na observação psicológica, o sujeito, ao deparar “com as cores no campo perceptivo, é ‘quase’ obrigado a olhar mais para as primárias do que para qualquer outra”. O azul, o vermelho e o amarelo, complementa (idem), são consideradas cores primárias, embora objeto de controvérsias entre os teóricos.



Primeiramente, é preciso descrever o que está visível (haja vista que há muitos elementos no trabalho) e perceber o que pode ser expresso por essa visão, e isso será feito por partes.

Inicialmente, a visão de uma mulher grávida, com olhos somente, e uma seta que aponta para outra mulher, que também somente tem olhos e

lacrimeja. Ao lado dela, há um cachorro; acima há um fogo, como o de um vulcão, pois sai da terra. Há montanhas e um céu estrelado.

Indagada sobre essas duas personagens, em conversa informal, Tétis relatou-nos: *“é uma menina, uma menina gordinha, mas no meu desenho parece grávida. Uma menina com muitos sonhos, uma menina sonhadora”*. Dissemos-lhe, então, que simbolicamente poderia ser uma menina grávida de sonhos, de muitos sonhos, próprios da idade. E continuou o relato: *“na escola, passei por momentos difíceis, turbulentos, como se estivesse à beira de um vulcão, à noite, tudo escuro, pois os meus sonhos eram de difícil realização. Não vim de uma família com posses. Tudo era difícil. Eu vivia feito caramujo, escondendo-me na concha, o que mostra que a timidez me acompanha há muito. Fui sempre quieta na escola, era uma menina sem muita expressão. A seta após a gordinha (sic), ou melhor, a menina grávida de sonhos se dirige à mulher em que me tornei. Alguns – muito poucos – sonhos se realizaram, e eu pude entrar para a faculdade. Vida difícil. Estudei em escolas que não me deram muita base para enfrentar leituras técnicas, principalmente de Teoria da Comunicação, por isso, sofri. Mas com toda a timidez, estou conseguindo enfrentar”*.

Importante destacar um trecho da fala que remete às dificuldades enfrentadas: *“Estudei em escolas que não me deram muita base para enfrentar leituras técnicas”*, o que nos mostra que ainda não temos uma escola construtora de pontes, uma escola em que seja privilegiada a emoção, em detrimento do excesso de racionalidade. Vale lembrar que sabemos que não existem receitas prontas, mágicas, alquímicas – que pululam em caldeirões para transformar a nigredo em albedo, a aurora⁴ –; entretanto, deixamos a sugestão de que os alunos sejam ouvidos, quer seja pela própria história, dificuldade, apelo, quer seja pela própria narrativa – assim, é possível encontrar clamores e um grito, como o que encontramos, e (re)pensar o ato educativo, visando ao fim da educação – que é o de resgatar a humanidade

4 JUNG, C. G. *Psicologia e Alquimia*. Petrópolis: Vozes, 2011. V. 12, p. 247-248.

do homem. Vale lembrar ainda que estamos cientes de que a educação no país passa pelo aspecto socioeconômico, pelas diretrizes educacionais, que ainda estão em falta com diversos quesitos, uma vez que a racionalidade sempre tem prevalecido nos programas governamentais.

A seguir, perguntamos-lhe sobre a falta da boca nas personagens e o fato de a mulher estar com lágrimas nos olhos. Respondeu-nos que: “*elas não têm boca porque não falam. Aceitam as coisas, mesmo as de que não gostam. Daí, as lágrimas*”. Coisas caladas. Mas mesmo com esse “se calar”, é perceptível vestígios de resistência, de luta, observando o restante da pintura.

Continuando a conversa, perguntamos-lhe sobre as chamas que saem do interior da montanha. Imediatamente, proferiu: “*a luz vem somente da erupção, das chamas que saem do interior da montanha, porque é uma noite confusa. Não há alegria nem espanto. É como uma expressão “hã” – aquela em que não se consegue dizer nada. É um “é...” E tudo para nesse “é...” É quando as palavras não saem da boca e ficam somente grudadinhas na garganta. É como ver um incêndio: fica-se sem se mexer vendo as chamas e ouvindo aquele barulhinho do fogo devorando tudo*”.

Quanto à mulher que só tem olhos e lacrimeja, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 533) afirmam que a “lágrima é símbolo da dor e da intercessão”. Quanto ao fogo que sai da terra, acima dela, Bachelard (2008, p. 25) ressalta que “o fogo sugere desejo de mudar, de apressar o tempo, de levar a vida a seu termo, a seu além. [...] O ser fascinado ouve o apelo da fogueira. Para ele, a destruição é mais do que uma mudança, é uma renovação”.

Um cachorro preto está ao lado da personagem. Kobler e Murr (2010, p. 296) afirmam que em quase todas as mitologias, “o cão, nosso fiel companheiro, veio a ser associado ao nosso outro fiel companheiro, a morte”.

Importante destacar que o cão, segundo Bachmann (2016, p.52), na mitologia grega,

é o companheiro da Mãe-Terra, Reia, e de outras deusas ctônicas. Divindades doadoras da fertilidade atuam frequentemente no interior da terra, onde elas preparam a vida nova. Elas simbolizam tanto as forças que atuam na escuridão como as que trazem tudo à luz. Entre ambos os mundos, o mundo da noite, o mundo luminoso do dia, o cão, como companheiro, transita para lá e para cá. Dito em termos psicológicos, ele assume a tarefa de ligar as forças que atuam na escuridão do inconsciente com a consciência clara, ou seja, de assegurar a transição entre os dois mundos.

Continuando a visualizar o cenário, uma seta aponta para outro lado e, no meio desse caminho, uma escada colorida. Símbolo da ascensão e da valorização, das idas e vindas, essa escada é colorida, como um arco-íris – que traz a ideia de escada dupla (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 378-381). De acordo com esses autores (idem, p. 381), essa escada em forma de arco-íris é o símbolo da justiça, “pois assinala uma igualdade entre a descida e a subida, entre o pecado e o castigo”. Kobler e Murr (2010, p. 72) salientam que, após um temporal, é que surge o arco-íris, que é símbolo da promessa, de que tempos melhores hão de vir: “o arco-íris é o sinal da renovação, das mudanças transformadoras do coração e o *Eros* do pacto entre o céu e a terra”. É a esperança.

Após a presença da escada, outro cão, uma mulher e uma figura humana menor, sem pés. O cão, desse lado, já é outro, de cor caramelada, fica ao lado da personagem, que tem a face composta por olhos nariz e boca – com um leve sorriso. No entanto, ainda lacrimeja. Mas o que nos chama a atenção é a pequena personagem sem pés, que ainda não anda bem ao lado da mulher. Movidos pela curiosidade, perguntamos-lhe sobre a personagem do lado direito, que tem boca com um sorriso, lacrimeja e tem ao lado uma figura menor, de criança, e sem pés. E se ainda não tem pés, não pode delinear o próprio caminho. Será que tem em si o voo? Segundo Bachmann (2016,

p. 215), no simbolismo do pássaro, há no voo uma espécie de superação do peso da vida terrena.

Esboçando um leve sorriso, um sorriso desses em que a pessoa percebe que vai ser questionada, pois disse algo que identificamos como relevante, e ela leu o nosso olhar atento, informou-nos que *“a mulher agora tem boca e fala, mas ainda lacrimeja em face das dificuldades pelas quais têm atravessado para continuar os estudos; no entanto, as lágrimas às vezes são de alegria por estar conseguindo realizar alguns desejos.”* Mais uma vez atiçados pela curiosidade, perguntamos-lhe quais eram esses desejos. Imediatamente, disparou a falar apressadamente: *“desejo de me formar, de exercer uma profissão, de ajudar a minha família, de ser alguém com visibilidade dentro da área em que vou trabalhar...”* E completou: *“ainda sou uma menina grávida de sonhos. Adorei isso. A criança sem pés é o meu anjinho da guarda. Ele está sempre comigo”*.

Kobler e Murr (2010, p. 680) salientam que os anjos, entre outros simbolismos, “são agentes da revelação sobrenatural, da proclamação, da ajuda e da orientação”. Quando afirma que *“ele está sempre comigo”* mostramos o seu lado místico.

Vale destacar a noite estrelada e enluarada, com uma lua crescente, e no canto superior direito a palavra “vida” e setas subindo e descendo. É a vida, com as subidas e descidas, palavra escrita na parte anunciada como noite. A noite (nyx) “engendrou também o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano”(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 639). No chão, flores, símbolo do princípio passivo, símbolo da infância (idem, p. 437).

No centro do quadro, uma casa, o aconchego, e uma única árvore, a árvore que é “símbolo da vida, em perpétua evolução (ibidem, p. 85). A casa, ainda segundo esses autores (ibidem, p. 196), é símbolo do feminino, de proteção, de seio maternal; a casa é também símbolo do corpo (a morada).

Cabe aqui um aparte no que tange à morada. Teresa de Ávila (2014) escreveu “Castelo Interior ou Moradas”, obra em que o castelo representa a alma humana e simboliza o desejo de aproximação com Deus. Adentrar nesse Castelo é um ritual, uma iniciação. Em outras palavras, entrar nesse Castelo significa perflustrar o desconhecido e ir em direção à luz. Luz que afaga o coração e que aponta os subseqüentes caminhos. Caminhos que, como nos lembra Antonio Machado (2017, p. 164), “[...] são teus passos o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se o caminho ao andar”. Nesse Castelo, o caminhante faz o caminho, porque inicia um caminhar na e pela luz, pelo inefável (DE PAULA; MORI, 2019).

Para Teresa, a chave de entrada no Castelo é a oração e a reflexão. E a reflexão é feita, portanto, por meio de um retorno, cujo simbolismo cósmico é o de um “retorno ao centro, à origem, ao Éden, uma reintegração da manifestação no seu princípio” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 779).

Retorno é palavra que contém o prefixo “RE”, que comporta simultaneamente, segundo Morin (2011, p. 373), a ideia de repetição, recomeço, renovação, reforço, conexão entre aquilo que de outro modo estaria separado (religar, reunir), além de reparar, restaurar e consertar. O reflexivo, a reflexão tem por significado o fato de flexionar-se duas vezes dentro de si próprio, em espiral, o que pode desencadear alterações no pensamento, porque outras lentes são postas para a observação interior. No castelo de Teresa, há sete moradas. O sete é a soma do três mais o quatro; o três representa o céu, o quatro, a Terra, que tem quatro direções, os pontos cardeais. O sete é o número somativo do céu e da Terra (CIRLOT, 1984, p. 526).

Tétis fez o seu retorno e passeou pelas próprias moradas ao trazer imagens convertidas em símbolos para contar-se. Provavelmente, a reflexão apresentada por ela nessa atividade tenha lhe trazido um sentimento ameno,

sentimento que aquieta a alma.

Quando narramos, tocamos a alma. Kast (2016, p. 8) salienta que, “quando falamos de alma, falamos de vida, do fato de estarmos vivos”. E a alma, ressalta essa autora (idem, p.12-13), precisa de tempo para aperceber-se de experiências, tanto as que nos abalam, quanto as que nos trazem alegrias.

E Tétis tem se flexionado duas vezes ou mais, em reviravoltas, para aperceber-se das experiências vividas, no intuito de se aproximar de si mesma. O quadro de Tétis colocou-a em estado de convers(ação).

As imagens trazidas por ela se inserem no Regime Diurno da imagem, regime em que se destacam as imagens de oposição, como ausência e presença, que tem como base as separações, a luz, a antítese (DURAND, 2002). A jovem grávida de sonhos luta, é confiante na esperança de que haverá mudanças em face da própria persistência guerreira. Carregado de símbolos nictomórficos, relativos à noite, e de símbolos ascensionais, relativos à elevação e a potência, o quadro de Tétis apresenta a personagem a digladiar com a própria vida: grávida de sonhos e de esperanças nas subidas e descidas do viver.

Em outras palavras, seguindo as orientações hillmanianas, para sentir a imagem, o modo como vemos o quadro de Tétis nos conduz a pensar que se trata de uma mulher jovem frente a obstáculos, sempre em luta contra as adversidades.

OS ENIGMAS DE CEO: calma e tormenta

Após o quadro de Tétis, apresentamos a pintura de Ceo. Ele impressionou-nos com tamanho hermetismo. Após a pintura, iniciamos uma conversa informal, “*o que significa isso?*”, “*e esses respingos...?*”, “*essas letras?*”, decorrente, disse, “*as palavras?*”, entre outros questionamentos. A seguir, o quadro pintado por de Ceo.



Antes de fornecer as explicações sobre a sua pintura, que revela a sua trajetividade, relatou-nos que: *“desde o início da minha vida na escola, tudo foi muito difícil. Embora não tivesse conhecimento das coisas por que passava a minha família, haja vista que eu era muito novo, eu tinha a percepção de que algo ocorria. Por exemplo, na época da compra do material escolar, nunca recebi tudo o que foi pedido na escola. Tudo chegava a mim bem devagar, espaçadamente. Mais tarde, fiquei sabendo que cada um me dava um objeto, por isso demorava tanto. O tempo de escola foi mesmo difícil”*.

Ceo explicou-nos que colocou um “X”, em vermelho, cor do sangue, da vida, para fazer referência a avó (já falecida, a matriarca da família), como se fosse uma hélice de DNA. Os pontos são as pessoas da família, colocados numa fileira, com interligações circulares em tinta branca. Colocados como se estivessem em queda – da matriarca aos últimos componentes. Não imaginou o contrário, subindo rumo aos céus, como uma árvore. Ele é o ponto amarelo, cor solar emoldurada no frio azul. Ao lado do que afirmou ser a família, a palavra escolhida foi “repetir”. E nos disse: *“escrevi a palavra repetir porque na minha família nada acontece ou cai do céu com facilidade. Lutamos muito. Todos nós. Minha avó dizia que, diante da dificuldade, o ideal*

era o enfrentamento". As letras "D", "V" e "F" e interrogações ao lado são para questionar a existência de Deus ("D") – verdadeiro ou falso (V ou F)?

A seguir, informou-nos que: *"o meu percurso na universidade é o de um desbravador. Certas horas questiono até a existência de Deus. Por que é tão difícil tudo? Tenho de fazer um esforço enorme para acompanhar todas as matérias. Mas estou conseguindo. Todo dia, fico duas ou três horas lendo o que foi dado em sala e pesquisando. Ainda ontem mesmo estava encasquetado para responder a algumas perguntas de matérias de Jornalismo. Li uns artigos na internet, consultei um livro na biblioteca e fiz tudo"*.

Os respingos em vinho, segundo ele, são os respingos da própria vida. Aparentemente, esses "respingos" parecem que o tem maltratado. Ainda visível no canto inferior esquerdo, a palavra idiota se sobressai. Por que essa palavra? É evidente que algo o aflige? Contou-nos que: *"a minha família, na sua maioria, é composta por mulheres – e mulheres fortes"*, tanto que a matriarca vive na mente dele. Seria esse "idiota" o que no grego (*idiôtes*) significava "aquele que não participa da vida pública" (CORTELLA e RIBEIRO, 2012, p. 7)? Ou seria uma alusão a um parvo, ao bufão? Porque idiota também remete à palavra palhaço. Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 680) afirmam que "o palhaço é tradicionalmente o rei assassinado. Simboliza a inversão da compostura régia nos seus atavios", ou seja, na sua maneira de se apresentar, nas suas palavras e atitudes. Enfim, complementam (*idem*), com a afirmação de que se substituem pelos opostos, por exemplo, aos golpes dados, os golpes recebidos, à majestade, a irreverência. Isso parece um tanto irônico e ácido. A personagem representada por um "X", em vermelho, a matriarca, mesmo na ausência, impõe ainda a presença que só ele, aparentemente, sente. É uma presença sentida – nas duas acepções da palavra, de sentir e de dor. E sete interrogações espalhadas pelo quadro mostram que qualquer interpretação terminará provavelmente em interrogação. Terminará num "será"? Mesmo com as conversas informais, mesmo tentando viver nas palavras, as sete

interrogações persistem e insistem em se manifestar. Interessante é que o número sete é característico do culto de Apolo; “[...] o setenário resume também a totalidade da vida moral, acrescentando as três virtudes teológicas – a fé, a esperança e a caridade – às quatro virtudes cardeais – a prudência, a temperança, a justiça e a força” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 826-828).

Como se pode ver a seguir, inseriu duas palavras, no lado inferior do quadro, local onde, possivelmente, poderia ser colocada a moldura, e as palavras não apareceriam: “pobre e dor”. Ceo se encontra num momento difícil da vida, um momento de muita luta: interroga-se, manifesta-se, recorre, repete – e nesse grito, não está conseguindo eco. A dor de se sentir, de ser, de faltar recursos, coloca-o num plano de ausências. Falta. E essa falta se traduz em dor – uma dor que se repete.



Toda essa paisagem no quadro, fez-nos pensar em *De profundis*, de Oscar Wilde (2014, p. 110), quer pela tristeza, quer pelo hermetismo:

Há momentos em que a tristeza me parece ser a única verdade. Outras coisas podem ser ilusões do olho ou do apetite, feitas para cegar um e fartar o outro, mas da tristeza as palavras foram formadas, e no nascimento de uma criança ou de uma estrela há dor. Mais do que isso, há na tristeza uma realidade intensa, extraordinária.

Há no hermetismo de Ceo essa tristeza latente – doida ou doída, uma questão de acentuação –, fruto de uma possível vivência de uma realidade intensa.

As imagens herméticas e as falas de Ceo estão inseridas no Regime Noturno da imagem, na qual a eufemização é preponderante. Na descrição da pintura, ele apresenta as dificuldades, contorna-as, mas não há luta. O heroísmo aparece numa pessoa ausente, a avó, que afirmava: “*diante da dificuldade, o ideal era o enfrentamento*”. E o verbo vem no passado, “era” e não “é”. E nesse Regime a estrutura dominante é a mística, cujos símbolos de intimidade buscam harmonização. Na quietude, na interioridade, Ceo, como um farol a lançar luz sobre o escuro horizonte marítimo, apenas observa as enormes ondas, a calmaria e as tormentas: enigmas do viver. Mas, sem lançar o olhar para o horizonte e desenhar movimentos de luta, fica estático diante das agruras do próprio viver. E isso num momento em que o movimento é preciso – necessário e exato.

A imagem que Ceo nos apresenta, seguindo as orientações de Hillman, nos leva a crer que se trata de um jovem em conflito: consigo mesmo e com os enigmas que hão de vir para a (de)cifração.

DAS CONVERS(AÇÕES)

No fim das contas, na realidade, tudo é uma questão de narração. De como contamos nossa própria história. Aprender a viver passa pela #palavra (MONTERO, 2019, p. 182).

Percebemos que as atividades de pintura e de narrativa propiciam uma ambiência encantatória, passam pela (re)animação das forças criadoras da imaginação, porque, seguindo o pensamento bachelardiano, a imaginação é produtora fértil do pensamento e, nós, professores, devemos ser incansáveis

na intenção de favorecer essa (re)união: pensamento e imaginação. Mas para que ecoem as palavras, é preciso buscar nos vazios, cavar no patente o que está latente (PAULA CARVALHO, 1990, p. 23).

E nessa escavação – uma mineração de busca de sentidos –, (des)vendar as circunstâncias, os entornos, pode facilitar a aproximação entre o docente e discente. Aproximação que se (re)vela no contar-se, na narrativa elaborada, nas imagens imaginadas que, (des)coabrindo os tecidos que as envolvem, se mostram para possíveis interpretações. Interpretações advindas da imaginação – possíveis ou impossíveis – que iluminam um caminhar: um caminhar nas trilhas do poético, do sensível.

É nesse caminhar pelas infinitas trilhas do sensível que as possibilidades de se fazer uma educação mesclada de emoção e razão se presentificam. Não é uma proposta de somente trabalhar a sensibilidade. É uma proposta de trazer o sensível para abraçar a razão. É nessa conexão que o aprender se realiza.

Assim, acreditamos que, no ato de construir uma narrativa de si, por meio de pintura, os discentes se aproximaram de si mesmos e (re)velaram, em conversações, as suas buscas, as suas angústias e o seu protagonismo frente à existência, o que permite ao fazer docente aprimorar estratégias para a aproximação, compreensão e realização de um ensino mais produtivo.

Percebemos, nesse fazer, que os discentes vivenciaram uma experiência estética. No pensar moriniano, somente se aprende sentindo prazer, gosto, emoção, pois “o conhecimento se alimenta de afetividade e a afetividade se alimenta do conhecimento” (MORIN, 2017, p. 102). É por meio dessa emoção estética que se descobre até um pouco mais de si mesmo, é que se aprende a conhecer o mundo e a natureza do outro, o mundo das subjetividades, o mundo da humanidade exterior, o mundo das outras mentalidades e culturas (idem). E esse vivenciar propicia uma aventura: o (des)coabrir-se.

A aventura entre emoção e razão na prática docente (o ato de construir a ponte e promover a travessia), assim, poderá ser constelada, iluminada por estrelas de esperança, estrelas-guia cujo brilho delineie, no escuro da formalidade racional enlaçada pela razão sensível, um caminho. Caminho de possibilidades...

Afinal, o fim da educação é o de fazer com que docente e discente se lancem juntos nos labirínticos caminhos do aprender, como se fossem pássaros libertos a flunar nos espaços, tempos e circunstâncias do existir de cada um deles num harmonioso abraço fraterno. Juntos.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Obra poética*. 2. ed. Porto: Assírio & Alvim, 2018.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHMANN, Helen I. *O animal como símbolo nos sonhos, mitos e contos de fadas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. *A era da iconofagia*. São Paulo: Paulus, 2014.

BARCELLOS, Gustavo. Nota introdutória. In: HILLMAN, James. *Uma investigação sobre a imagem*. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRUNER, Jerome. *Actos de significação*. Lisboa: Edições 70, 1990.

CARDOSO, Sergio. O olhar viajante. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O olhar*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1988.

CARVALHO, J.M. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, Volume 43, Nº 2, p. 331-345, Outubro de 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 2012.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Ed. Moraes,

1984.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. *Política para não ser idiota*. Campinas: Papirus 7 Mares, 2012.

DE PAULA, Wanda A.; MORI, Marcio. *Travessias: Deus no meio*. Rio de Janeiro, 2019. Inédito.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Mito, símbolo e mitodologia*. Lisboa: Ed. Presença, 1982.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Cia. Das Letras, 1998.

HILLMAN, James. *Uma investigação sobre a imagem*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOLLIS, James. *Mitologemas: encarnações do mundo invisível*. São Paulo: Paulus: 2005.

JUNG, C. G. *Psicologia e Alquimia*. Petrópolis: Vozes, 2011. V. 12, p. 247-248.

KAST, Verena. *A alma precisa de tempo*. Petrópolis: Vozes, 2016.

KERÉNYI, Jones. *Arquétipos da religião grega*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOBLER, F.; MURR, K. *O livro dos símbolos: reflexões sobre imagens*

arquetípicas. Colonia: Tashen, 2012.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACHADO, Antonio. *Campos de Castela*. Goiânia: Caminhos, 2017.

MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. 2. ed. Lisboa: Ed. 70, 2010.

MONTERO, Rosa. *A ridícula ideia de nunca te ver mais*. São Paulo: Todavia, 2019.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____ *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____ *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.

ORTEGA y GASSET, J. *Meditações do Quixote*. Campinas: Vide Editorial, 2019.

PAULA CARVALHO, J. C. *A culturálise de grupos: teorias e heurísticas em educação e ação cultural*. São Paulo: USP, 1990, mimeo.

PIÑON, Nélide. *Uma furtiva lágrima*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TERESA DE ÁVILA, Santa. *Castelo interior ou moradas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TISKI-FRANCKOWIAK, Irene. *Homem, comunicação e cor*. São Paulo: Ícone, 2000.

WILDE, Oscar. *De profundis*. São Paulo: Alaúde, 2014.

O PROJETO POLITICO PEDAGOGICO – PPP E INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES E PROFESSORES DE SRM, NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA

Gisele Maria Araujo

Hilce de Castro Aguiar

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

INTRODUÇÃO

Hoje, a temática da inclusão é pauta de discussão no diversos espaços sociais, entre eles, a escola. Com a vigência da garantia de direito a partir de documentos norteadores da inclusão tanto a nível internacional como nacional esta temática tem se fortalecido nas escolas da rede pública e particular do país. Ou seja, o debate sobre a inclusão perpassa por diversos aspectos que extrapolam a simples discussão sobre o acesso do estudante com deficiência à escola do ensino comum, mas dando maior ênfase na garantia de sua participação, principalmente, no que tange às aprendizagens escolares.

A implantação e implementação de sistemas educacionais inclusivos que atendam às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são tarefas desafiadoras. Por sua vez, as Políticas de Educação precisam ser pensadas para atender a essa necessidade que o processo inclusivo requer e a Educação Especial deve ser entendida e reconhecida, nesse contexto educacional geral. Nessa perspectiva, não podemos descontextualizar a

Educação Especial da educação geral, ou seja: a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, nesse parâmetro, tudo que é pensado a todos os níveis, etapas e modalidades, deve ser pensado em um contexto da Educação Especial.

Observa-se que, para implantar um sistema inclusivo em que caibam todos (as), não se constitui uma tarefa fácil.. Nesse sentido, a legislação brasileira ainda que considerada avançada em relação a de outros países (MARTINS, 2008), é relevante destacar que somente dispositivos legais não são suficientes para resolver os problemas educacionais, isto é, são necessárias ações conjuntas entre os entes federados, o projeto educacional e a sua materialização.

A escola como espaço vivo, dinâmico e multifacetado reproduz as concepções excludentes da sociedade vigente e, desta forma, tem encontrado dificuldades em atender a todos os estudantes de acordo com as necessidades específicas de cada um. Entretanto, esta escola possui sujeitos que exercem funções específicas. São eles: os gestores da escola, professores do ensino comum, professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, coordenadores pedagógicos, dentre sujeitos como, vigias, merendeiras, porteiros e outros. Cada um destes possui funções específicas que estão relacionadas com um todo dinâmico e com um único objetivo de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Neste trabalho, destaca-se o papel do gestor escolar, assim como do professor de AEE. O gestor escolar como profissional que deve possuir a capacidade de interlocução na dinâmica da escola para que a inclusão seja uma realidade possível. Já o professor de AEE também deve se comportar como um articulador da inclusão na garantia dos estímulos necessários as habilidades defasadas dos estudantes com deficiência, para que possam apontar melhor desempenho no ensino comum.

Na busca de concretizar o desafio da inclusão na escola, destaca-se

também a importância do Projeto Político Pedagógico – PPP, da escola que deve ser construído como marco direcionador das ações a serem desenvolvidas na escola, mas também, como documento que pontue a filosofia e perfil de cidadãos a serem formados no ambiente escolar. Para tanto, este documento deve conter ações e conceitos que garantam a inclusão escolar em suas várias dimensões, definidas nos documentos normativos referentes a inclusão.

Compreende-se, que para efetivação de um projeto pedagógico comprometido com a qualidade do ensino, é necessária a conexão entre Políticas Públicas e a realidade escolar, e que esta viabilize as condições objetivas para que possa atender a todos estudantes independentemente das suas limitações, físicas sensoriais e intelectuais. Cumpre ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta para que sejam implantados nos sistemas escolares suportes especializados para viabilizar o acesso ao currículo daqueles estudantes que apresentem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Este trabalho se constitui recorte dos resultados de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que abordou como temática o *Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de Educação Especial*. Entre os objetivos propostos na pesquisa, buscou-se identificar a dinâmica do AEE na rede Municipal de ensino de São Luís. O estudo foi desenvolvido na Secretaria de Educação do Município de São Luís-Ma, com participação da Superintendência da Área da Educação Especial no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs, para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento¹ e altas habilidades /

1 Cabe destacar que com a publicação do DSM-V em 2013, o grupo que compunha os transtornos globais do desenvolvimento foi organizado em um único transtorno que é o Transtorno do Espectro Autista – TEA, mas como este trabalho fundamenta-se na PNEE/2008, optou-se por usar o termo da Política de 2008 e não TEA.

superdotação. Os sujeitos envolvidos foram 07 (sete) professores (as) que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de São Luís-Ma, 07 (sete) gestores (as) de escolas que possuem Salas de Recurso Multifuncional e também a Superintendente da Área de Educação Especial – SAEE, do município de São Luís - Ma.

O critério para inclusão dos sujeitos na pesquisa foi que trabalhassem há pelo menos um (01) ano na SRM como professor(a) e na escola como gestor(a). O fato da escolha dos sujeitos foi fator determinante para “[...] maximizar a representatividade, ou seja, tornar a amostra o mais significativa possível” (KAUARK, 2010, p. 62). A escolha das escolas foi por indicação da Superintendente da Educação Especial – SAEE que deu algumas sugestões de escolas por cada polo que atendessem ao critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa. Houve um total de quinze sujeitos (15), sendo sete (07) professores, sete (07) gestores e a superintendente de Educação Especial do município de São Luís/Ma. Assim, neste texto destacam-se as percepções dos gestores e professores de Sala de Recurso Multifuncional sobre a inclusão como proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas campo da pesquisa.

Nesse sentido este artigo tem como objetivo identificar se o PPP das escolas pesquisadas contemplava a inclusão e ainda se havia referências ao serviço do Atendimento Educacional Especializado e ao papel do professor de Sala de Recurso Multifuncional.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A Educação especial no Município de São Luís teve início por uma demanda no número de matrículas no ensino fundamental, contudo, segundo Melo (2008), já existiam experiências isoladas em 1984. Cabe

ressaltar que a evolução histórica da Educação Especial no município de São Luís-Ma não segue uma linearidade e fatores contraditórios e embates sócio-políticos constituem sua história (MELO, 2008).

No que se refere aos trabalhos na Educação Especial

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís-SEMED, por meio de convênio entre essa prefeitura e o MEC/FNDE, iniciou o trabalho na área da Educação Especial sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Especial ligado ao Departamento de Educação da SEMED (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 185)

Da implantação à atualidade, ocorreu a expansão e o fortalecimento da Educação Especial na rede de ensino municipal pública, sendo criada a Superintendência da Área de Educação Especial, setor da SEMED, responsável pela área, bem como ampliação do número de matrículas e oferta de serviços. Cabe registrar que as diretrizes da Educação Especial nessa rede foram, e são mais voltadas para a educação inclusiva.

É sabido que o ambiente escolar é permeado por uma dinâmica que contempla diversas nuances que extrapolam os aspectos e demandas sociais. Ou seja, a escola é um ambiente multifacetado, que possui pluralidade de ideias e valores apresentando contradições do processo sócio histórico e cultural. Neste contexto a inclusão tem sido um desafio aos gestores, professores das Salas de Recurso Multifuncional, professores do ensino comum e toda a comunidade escolar.

A partir deste entendimento, pensa-se, a escola deve delimitar suas ações, função social, expectativa de homem e sociedade de forma clara e precisa para que seus atores possam ter um norte a seguir, em um horizonte muitas vezes tão incerto, já que esta escola pertence a uma sociedade permeada também de contradições e incertezas. Para tanto, buscando

direcionar as ações da escola e sua função como lócus de formação humana e transmissão dos saberes historicamente acumulados pelo homem, o PPP se apresenta como instrumento sistematizador das ações a serem desenvolvidas na escola. Entretanto, este documento não deve se constituir somente como ‘mais um papel a ser guardado nas gavetas dos gestores escolares’ mas deve extrapolar as letras e representar o desejo, o sonho de homem e mundo que se deseja formar.

Nesse caminho ardiloso que é de (re)construção é que se justifica este recorte. É principalmente com a inserção de novas demandas sociais se faz esta análise a partir das percepções dos gestores escolares, professores de sala de recursos multifuncionais sujeitos da pesquisa como já se mencionou anteriormente.

Para melhor clarificação as análises realizadas junto aos sujeitos da pesquisa (gestores e professores) e a própria escola, algumas informações referentes a análise dos dados da pesquisa de campo foram apresentadas em um quadro que mostra a organização das escolas pesquisadas por núcleo. Faz-se destaque para formação e tempo de serviço tanto do professor de SRM como dos gestores escolares. Ou seja, para melhor sistematização e análise dos dados da pesquisa, e para preservar a identidade dos participantes, os dados coletados foram apresentados da seguinte forma, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por escola polo.

Polo	Escola	Gestor (a)	Sexo	Tempo na gestão pública	Formação	Professor (a)	Sexo	Turno	Tempo em SRM	Formação
Itaqui Bacanga	Escola A	Gestor A	M	Mais ou menos 10 anos	Não informado	Professora A	F	Vesp	4 anos	Pedagogia Com Especialização AEE
Turu Bequimão	Escola B	Gestor B	F	1 ano	Não informado	Professora B	F	Mat/ Vesp	7 anos	Não informado
Centro	Escola C	Gestor C	F	Não informado	Não informado	Professora C	F	Mat	5 anos	Filosofia Especialização em Educação Especial
Zona Rural	Escola D	Gestor D	F	Não informado	Não informado	Professora D	F	Mat/ Vesp	10 anos	Não informado
Coroadinho	Escola E	Gestor E	F	Mais ou menos 20 anos	Não informado	Professora E	F	Vesp	2 anos	Pedagogia Especialização em Educação Especial
Anil	Escola F	Gestor F	F	1 anos	Não informado	Professora F	F	Mat/ Vesp	13 anos	Não informado
Cidade Operaria	Escola G	Gestor G	F	Não informado	Não informado	Professora G	F	Vesp	4 anos	Pedagogia Especialização em Educação Especial

Fonte: Araujo, 2016

Analisando os dados do quadro acima, percebe-se que dos sete (07) somente um (01) é do sexo masculino e entre os professores de Sala de Recursos, todos são do sexo feminino. Quanto à formação dos gestores nenhum falou sobre sua formação, somente sobre o tempo de gestão no serviço público, entre os quais temos caso com mais de 20 anos como gestores e outros com 01 ano entre os que informaram. Em relação aos professores, três (03) trabalham quarenta horas, ou seja: os dois turnos; e quatro (04) dos entrevistados, somente um turno, sendo matutino ou

vespertino. Quanto ao tempo de atuação na SRM e treze (13) anos a dois (2) anos. Quanto à formação dos professores, dos que informaram todos têm a graduação em Pedagogia, somente uma em Filosofia, sendo que alguns possuem especialização em Educação Especial.

GESTORES E PROFESSORES DE SRM COM A PALAVRA

Durante a pesquisa de campo não podíamos deixar de referenciar o PPP das escolas pesquisadas. Nesse sentido questionamos aos gestores e professores de SRM: **o projeto pedagógico da escola contempla a inclusão? Há alguma referência ao AEE para os estudantes público-alvo da educação especial? Comente sobre isso.** O principal objetivo desta questão foi saber se o PPP da escola contempla a inclusão. Nesse sentido, levantamos o seguinte quadro representativo das falas dos gestores e professores de SRM:

Tabela 1 - O Projeto Político Pedagógico na percepção dos gestores e dos professores de SRM

Sujeitos (gestores)	subcategoria	Frequência	%	Sujeitos (Professores de SRM)	subcategoria	Frequência	%
A, B, E, F, G	Defasagem do PPP	5	71	B	Referência ao AEE	1	14
D	Existência do PPP	1	14	E, C, G	Desconhecimento do PPP	3	42
----	-----	-----	---- --	A, F	Necessidade de reformulação	2	28

Fonte: Araújo, 2016

Observa-se pela tabela 1, o destaque dado a subcategoria defasagem do PPP pelos gestores, ou seja, 71% (A, B, E, F, G) dos gestores concordam que as suas escolas possuem o PPP, mas precisa ser atualizado. O PPP é um documento essencial na escola e deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, ou seja: do gestor ao porteiro, do professor aos pais e estudantes. É um momento de reflexão sobre que escola temos e que escola queremos; a saber, que cidadão desejamos formar. “O projeto político pedagógico

que encontrei na escola é bastante defasado, então nós estamos tentando trabalhar esse projeto, os entraves”. (GESTOR A)

Quando o gestor A, fala sobre os entraves no PPP, entendemos que são as diversas percepções que cada um possui sobre a própria diversidade existente no contexto escolar. Outra questão abordada pelo gestor A é a defasagem do documento que não acompanha a dinamicidade da escola no que se refere a inclusão. Dessa forma, nos apoiamos no entendimento de Medel ao afirmar que:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola retrata a sua identidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente de administração; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos e membros da comunidade local.(2008, p. 01)

A gestora D, destaca a existência do PPP e já demonstra uma preocupação na inclusão da temática da educação especial no PPP da escola, mas pela sua fala fica claro que este serviço está presente somente na sua operacionalidade, ou seja, “atividades que devem ser desenvolvidas”.

Sim, a nossa proposta pedagógica que inclusive está aqui sobre a mesa inclui, o atendimento a educação especial. A sala de recurso está inclusa com todas as atividades que devem ser desenvolvidas dentro da sala de recursos. (GESTORA D)

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, no artigo 10:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Analisando este artigo, podemos concluir que, no PPP das escolas, a educação especial como modalidade transversal deve ser contemplada em suas especificidades, mas, além disso, discussões sobre a diversidade devem permear toda a fundamentação filosófica do texto do PPP na sua construção. De acordo com Veiga (2001), o PPP

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia

e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p.110).

Assim, o PPP deve abranger reflexões sobre a diversidade humana e sobre princípios que devem reger a inclusão de cada estudante com deficiência e sem deficiência na garantia da aprendizagem no contexto escolar. Também não basta o PPP possuir um tópico sobre inclusão e/ou a discussão filosófica permear a construção do texto do PPP se a escola em si não vivenciar a inclusão em suas atitudes no dia a dia do fazer pedagógico. *“Aqui tinha um projeto político pedagógico, quando eu cheguei, nós começamos a refazer e a educação especial estava inclusa”*. (GESTORA E). A fala da gestora E, direciona para aprofundamentos e reflexões enfatizando que o PPP acaba sendo só mais um documento existente na escola, mas que, além da sua defasagem, há uma inconclusão do mesmo.

O nosso PPP está muito desatualizado é uma missão que eu tenho que concluir este ano, que é reservar o momento, já começamos a conversar no turno, estudá-lo, fizemos algumas observações e algumas alterações, mas realmente tem que ter o novo PPP, porque a realidade é outra, a demanda é outra, então está ultrapassado. (GESTORA F)

Já a gestora F, vem refletir sobre a necessidade de um novo PPP devido as mudanças na realidade. Mas ao mesmo tempo pontua que já vem estudando o documento e nesse caso é necessário defender, que nem tudo pode ser descartado, já que a escola tem uma história e deve ser revisitada.

O PPP é um documento que precisa estar em constante atualização mas mesmo que a realidade seja outra, esta não é descolada de um processo histórico e, portanto, não pode haver uma política de descontinuidade na escola. Uma questão importante nestes aspectos a observar é que a gestora F está na gestão da escola há apenas 1 (um) ano. Este fato pode justificar a necessidade da mesma querer construir um novo documento. Medel (2008, p 10) diz que, “o PPP não é algo acabado, finalizado, pois está sempre em construção, sendo ampliado, modificado e reconstruído de acordo com as necessidades específicas de cada escola.” A fala da gestora G também reforça a fala dos gestores anteriores em relação a defasagem do documento do PPP nas suas escolas.

Olha, o projeto político pedagógico daqui, esta um pouco defasado, a gente esta trabalhando é uma meta do segundo semestre, para que a gente refaça esse projeto político pedagógico, mas eu já li, tem uma questão da inclusão sim do qual ampara, do qual ele inclui. (GESTORA G).

Concordando com Gadoti e Romão (2001, p. 37), “[...] o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da “cara” que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo espaço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere.”.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico e a Educação inclusiva, esta deve estar inserida dentro do PPP, ou seja: não deve ser um capítulo à parte ou anexo ao texto do PPP; mas deve permear o discurso do texto do PPP da escola em uma relação dialética. Como podemos perceber, tanto as falas dos gestores, como das professoras expressam que o PPP está defasado; agora a grande questão que se faz é: defasado em quê? Será que essa percepção é somente pela ausência da modalidade da Educação Especial no corpo do

texto? Ou a defasagem apontada nas falas se refere à totalidade das reflexões necessárias na escola por meio de processo formativo contínuo que fomente a elaboração do PPP e ainda a sua constante atualização em atenção às demandas do contexto escolar e seu entorno? De acordo com Veiga (2003, p 279),

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população.

Observa-se que, assim como as gestoras, as professoras da SRM discorrem sobre a defasagem no Projeto Político Pedagógico de suas escolas; outras afirmam que não conhecem o documento e somente uma professora (B) disse que, na escola em que trabalha, o PPP existe, e abordou o AEE.

Sim, o PPP da escola foi elaborado em 2006, a partir de 2006 já constava o atendimento de alunos com deficiência. Nessa época, ainda era classe especial tanto de DI como de alunos surdos, depois em nossas jornadas pedagógicas a gente foi reformulando e já consta em nosso projeto político pedagógico o atendimento educacional especializado. (PROFESSORA B)

A professor B, destaca a importância da discussão sobre o PPP na jornada pedagógica da escola, nesse sentido, concordamos ainda com Medel (2008, p. 105) ao afirmar que: “desse modo, em todo início de ano letivo, o PPP deve ser atualizado pelos seus membros elaboradores e implementadores”

O PPP da escola, eu nunca tive oportunidade de ler, já pedi pra me entregar, só que ainda não vi, mas ouvi dizer que tem esse atendimento para as crianças com deficiência. (PROFESSORA E)

A professora E, já aborda o desconhecimento do PPP da escola que trabalha em sua fala, mas cabe pontuar que esta professora trabalha nesta escola há 2 anos e a gestora há 3 anos como podemos ver em sua fala: (...) em 2013 foi convidada para vir pra cá (...) (Gestora E). A gestora E, ainda em sua fala reforça que o PPP estava inconcluso, mas não fala com foi realizado essa atualização e nem se foi concluído: “aqui tem um projeto político pedagógico, quando eu cheguei, nós começamos a refazer, estava incluso”. (Gestora E). Outra questão que merece destaque é a fala da professora E da SRM, que já solicitou o documento, mas ainda não o viu. Ela se encontra na escola há 2(dois) anos.

Nesta escola, eu não conheço o projeto político pedagógico. Eu estou aqui, desde 2011, mas nós temos uma problemática séria, quanto a questão pedagógica, é seríssimo. Nós fazemos o nosso trabalho, mas eu não sei qual é a meta que a escola tem, que a escola pensa para as crianças com deficiência. Pois já perguntei, já sentamos para, mas o que fazemos aqui na escola, são projetos didáticos, que mesmo assim, deveriam estar atrelados ao projeto político pedagógico. (PROFESSORA C)

A professora C, traz em sua fala uma importante problemática que é a falta de meta da escola para a pessoa com deficiência e a falta de interligação entre os projetos didáticos desenvolvidos na escola e o PPP. Quanto às metas, devem constar na própria missão da escola e em seus objetivos para cada etapa e modalidade. Nesse sentido, questiona-se: em relação aos estudantes com deficiência, qual a meta para esse público? Mas para a escola ter uma meta é importante a compreensão sobre o sentido da inclusão na escola e, para isso é necessário conhecimento sobre o assunto. Em relação aos projetos didáticos, estes devem contemplar a todos e envolver a escola como um todo, ou seja, estudantes com e sem deficiência. Para tanto, a professora C, tem toda a razão ao afirmar que estes deveriam estar relacionados ao PPP.

Segundo Gandin (1999 apud MEDEL 2008, p. 17), “ a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) se dá a partir do planejamento participativo, desde os momentos do diagnóstico, passando pelo estabelecimento das diretrizes, dos objetivos e das metas, além da execução e da avaliação”.

Olhar o projeto sim, mas o projeto daqui também está desatualizado, até porque teve uma mudança de gestão e agora que a diretora nova completou um ano, foi assim um processo muito complicado de mudança, porque foi uma confusão, e agora que ela está tomando o pé da organização da escola, mas a gente ainda não sentou, mas tem coisas que precisam ser trabalhadas na escola, como os professores devem agir mas ainda está defasado precisa ser revisto. (PROFESSORA F).

A professora F, ressalta que a descontinuidade na gestão escolar e a forma como a gestão atual assumiu, trouxe conflitos que ainda estão em processo de serem sanados e com isso, o PPP ainda não foi atualizado.

Percebe-se que é urgente a reformulação dos PPPs das escolas

pesquisadas; portanto, cabe a toda comunidade escolar buscar espaços na práxis docente para que esse momento aconteça. Seria necessária a construção de uma agenda coletiva nas escolas para que o PPP pudesse ser reavaliado e revisto permanentemente.

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS et al., 2004, p. 69).

O Projeto Político Pedagógico, de acordo com as falas dos gestores e professores, de Salas de Recurso não contemplam as necessidades reais que as escolas demandam. Alguns não existem e, quando existem estão desatualizados. E, mesmo ele existindo como documento na escola deve direcionar as relações nas escolas. Para tanto é um documento que deve ser construído, conhecido, e envolver a participação da comunidade escolar em todas as etapas de sua consecução.

CONCLUSÃO

Diante da questão inicial, que é saber se os PPP's das escolas contemplam a inclusão e se há alguma referência ao AEE para os estudantes público-alvo da educação especial, observamos que de modo geral, as respostas direcionam para a existência do documento: em algumas, há defasagem de informações; em outras tem desconhecimento do mesmo por professores de SRM principalmente. Durante a pesquisa de campo não foi possível

analisar os PPP's das escolas que seria o ideal para estabelecermos melhor comparação e análise entre as falas dos sujeitos e o que se encontra escrito no documento. Mas algumas falas são denunciadoras de uma problemática constante nas escolas em relação a um documento tão importante que é o PPP das mesmas. Falas como já mencionadas, “mas nunca vi”, denunciam a fragilidade de articulação na construção e conhecimento de tal documento.

Outro aspecto importante é que em nenhuma fala ficou claro se há referência sobre o AEE no PPP's das escolas. Somente sobre inclusão escolar. Neste sentido caberia realmente uma análise do PPP de cada escola. Entretanto, observa-se que em algumas falas existe a preocupação em atualizar o documento tanto por gestores, como pelos professores de Sala de Recursos. Outro viés, e possível pesquisa futura seria analisar as percepções dos professores do ensino comum sobre esta temática no PPP das escolas pesquisadas – a inclusão, temática tão presente no dia a dia de todos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.M. **Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11jun. 2019.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; BONFIM, Maria Nubia Barbosa. **A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos.** Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016, p. 176-191

FREITAS, L. C. et al. **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas.** In: **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

GADOTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2001.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1122732-Metodologia-da-pesquisa-um-guia-pratico.html>>. Acesso em: 22jun. 2019.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política Pública Formação Docente para Atuação com a Diversidade. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 73 – 91.

MEDEL, Cássia RavanaMulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. – campinas, SP: autores associados, 2008. – (coleção educação contemporânea)

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recurso como eixo para análise**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível**. Cortez, 2001.

_____ **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22.06.2019

SOBRE O/AS/ AUTOR/AS

Valdelúcia Alves da Costa

Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia (UnB) e Faculdade de Filosofia de Campos (RJ). Mestrado em Educação (UERJ). Doutorado em História e Filosofia da Educação (PUC-SP). Pós-doutorado em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (UFPE) e Políticas Públicas e Inclusión Educativa (UNAM) Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Representante no Brasil da *Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa/ UNAM/México(RIIE)*.

Contato: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Érika DÁvila de Sá Rocha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2016); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFMA (2019); Membro do grupo de pesquisa Escola, currículo, formação e trabalho docente - UFMA.

Contato: erika.davilaa@hotmail.com.

Ilma Vieira do Nascimento

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1963). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Parecerista

ad hoc da FAPEMA. Membro do Grupo de Pesquisa Escola, currículo, formação e trabalho docente-PPGE/UFMA

Contato: ilmavieira13@gmail.com.

Fernanda Regina Silva de Aviz

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2010). Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2014). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Integrada Brasil- Amazônia (2011). Especialista em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Para (2012). Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em espaços educadores Sustentáveis pela Universidade Federal da Bahia (2016). Mestre em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Doutoranda em Educação, na Universidade do Estado do Pará. Atualmente é servidora municipal da Prefeitura Municipal de Bragança e Tracuateua,

Contato: nanda_aviz@hotmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Pós-Doutorado PUC-RIO (2010). É professora Titular da Universidade do Estado do Pará do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-CCSE-UEPA. Atualmente é vice-coordenadora do PPGED-CCSE-UEPA, coordena o Grupo de Pesquisa Infância Cultura e Educação vinculado a Plataforma do CNPq. Representante UEPA e vice-coordenadora do Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará.

Contato: tania02lobato@gmail.com

Ruanita Costa Macêdo

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência na Educação Infantil, formação pedagógica e pesquisa.

Contato: ruanita.cm@hotmail.com

Maria Alice Melo

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão . Mestre em Educação - Administração de Sistemas Educacionais pelo IESAE/FGV . Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Parecerista ad hoc da FAPEMA. Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão, em exercício no Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, currículo, formação e trabalho docente-PPGE/UFMA.

Contato: ma.melo@terra.com.br

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Direito Educacional pelo Instituto de Pesquisas Avançadas. Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação; Professora do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão. Membro efetivo do Comitê de Avaliação dos Projetos de Extensão da PROEXAE_UEMA Coordenadora do Projeto ALFALETRANDO ARAIOSES do Programa Mais Extensão -PROEXAE/UEMA .

Contato: amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com

Maria Josevett Almeida Miranda

Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1986), Bacharel em Direito pelo Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (1983), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2007), Doutorado em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2020). Professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. É membro fundadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia da UEPA.

Contato: mariajosevett.miranda@uepa.br

Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1972). Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Doutorado em Gestão (2013) pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro /PT (UTAD). Atualmente é professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. Professora Titular do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, tendo exercido suas funções docentes no período de 1973/1992. Especialização em Projetos Sociais e Econômicos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa Social pela Escola Interamericana de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa “Sociedade, Ciência e Ideologia” (SOCID). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão (GEPEGE).

Contato: lucmmaria@gmail.com

Denise de Souza Simões Rodrigues

Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Sociologia pelo Instituto

Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto aposentada da Universidade Federal do Pará. Professora Titular da UEPA, ministra aulas nos cursos de graduação (Pedagogia), e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID), cadastrado no CNPq.

Contato: denise.simoese@uepa.br

Luisienne Silva de Oliveira

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

Contato: luysienneoliveira@gmail.com

Maria Núbia Barbosa Bonfim

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas, que abriga a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente. Integra o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente e coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (PPGE/UFMA).

Contato: marianubiabonfim@gmail.com

Dourivan Camara Silva de Jesus

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira. Mestrado em Pedagogia Profissional pela Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA. É membro do Grupo de Estudos sobre Educação e Representações Sociais vinculado ao PPGE/UFMA.

Contato: dourivan.csj@ufma.br

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Graduação em Letras, pela Faculdade de Santa Fé. Especialização em Literatura Brasileira, pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrado em Literatura, pela Universidade Estadual do Piauí. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Professora da Secretaria Estadual do Educação do Maranhão (SEDUC). Investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). Coordenadora do Grupo de Pesquisa TECER (Tradução, discurso e ensino) – Programa de Pós-graduação em Letras – UEMA. Coordenadora do Núcleo de Línguas da UEMA – NUCLIN

Contato: jeanness01@gmail.com

Maria Neves Gonçalves

Possui Curso de Formação Especializada em Administração Educacional, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Pós-graduação

em Formação Cívica pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica Portuguesa Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Doutorado em Ciências da Educação (História da Educação), pela Universidade de Évora. Professora Associada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) em Lisboa. Investigadora integrada do CeIED e membro de equipas de investigação de projectos financiados pela FCT. Coeditora da Revista Lusófona da Educação. Coeditora da revista eletrônica Entretexto.

Esmeralda do Espírito Santo

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Doutorado em Educação (manuais escolares e aprendizagem) pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). Membro de equipa de investigação de projeto financiado pela FCT. Membro da Comissão científica de diversos eventos científicos. Atividade docente no Ensino Básico e Secundário, da área curricular de Português e de PLNM – Português Língua Não Materna.

Diomar das Graças Motta

Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração do ensino de primeiro e segundo graus, pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ; e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - RJ. Atualmente é professora associada II, aposentada com atividade no PPGE- Programa de Pós- Graduação em Educação, na coordenação do GEMGe- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero da Universidade Federal do Maranhão.

Contato: diomarmotta27@gmail.com

Maria das Dores Cardoso Frazão

Possui Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação. Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Integra a equipe do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão - NEI/UFMA e do do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID.

Contato: dorafrazao@hotmail.com

Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois,USA . Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq. França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq.

Contato: iduina@globo.com

Marcio Mori Marques

Possui graduação em Letras - Língua Inglesa pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras – Lorena, atual UNISAL. Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa, Oficina de Leitura, Interpretação e Redação , Metodologia do Trabalho Científico e Cinematografia do Centro Universitário Carioca - UNICARIOCA - e tutor a distância e professor conteudista de Português

Instrumental da FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CEDERJ), no curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Flavia Lopes Lobão

Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em Letras - Português e Literaturas Correspondentes - pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO. Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas, pela PUC/RJ, em Supervisão e Orientação Educacional, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Atuação profissional mais recente: Tutora/Ead - CEDERJ/UNIRIO Atualmente: Professora EBTT no Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI/UFF e cursa o pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF.

Gisele Maria Araujo

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - (UFMA) . Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial pela Faculdade Santa Fé, Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE pela UFCE. Mestrado em Educação pela UFMA Funcionária pública da rede Estadual do MA e da rede Municipal de São Luís MA. Professora bolsista no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica - PROFEBPAR

pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial pela UFMA

Contato: gisaraujo31@hotmail.com

Hilce de Castro Aguiar

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão.. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação/UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas psicopedagógicas e Inclusão - GPEPSI vinculado ao Departamento de Educação do Curso de Pedagogia da UFMA/CCSo.

Contato: hilcemel@gmail.com

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Associada II do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial do PPGE/UFMA

Contato: mariza.wall@ufma.br

