

Sumário

EDITORIAL	170
PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	173
A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL E O TRABALHO FORMATIVO.....	193
SARESP E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: SENTIDOS PARA JUSTIFICAR, TÁTICAS PARA DRIBLAR BAIXOS ÍNDICES.....	214
MENINOS E MENINAS: QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA	238
CONFLITO E VIOLÊNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES MEDIADORES ESCOLARES E COMUNITÁRIOS.....	253
CEFAM PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	273
A CRIAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA EM POUSO ALEGRE - MG ...	298
ENCONTROS ESTÉTICOS NO COTIDIANO ESCOLAR: FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO	316
REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISIÓN DE FUTURO.....	335

EDITORIAL

Argumentos Pró-Educação alcança seu segundo número. De nossa parte, estamos com vontade de comemorar como se fosse a décima ou a centésima publicação do periódico. Como dissemos, por ocasião do lançamento da revista, tratava-se de "sair do casulo sem se ferir por demais". Queremos crer que conseguimos, graças aos colaboradores, aos quais já agradecemos, por considerá-los verdadeiros sócios fundadores da nova publicação.

É preciso ponderar, entretanto, que o segundo passo esbarrou em uma trava fortíssima: a revista ainda não foi inserida, não havia como fazê-lo e por enquanto também não, no sistema de avaliação Qualis Periódicos. Os pesquisadores acadêmicos vivem sob o imperativo de produzirem e divulgarem seus trabalhos nos moldes de uma avaliação que lhes garanta uma pontuação específica para se manterem no rol de credenciados junto aos seus cursos e programas de pós-graduação. A pontuação também os qualifica, em princípio, para requisitarem bolsas e ajudas financeiras junto às Agências, com reflexos na avaliação dos cursos e programas aos quais pertencem. Então, com um clima de produtivismo quantitativo imperante, já que não há absolutamente nenhum consenso sobre a avaliação qualitativa da produção da área, por que um pesquisador iria perder seu precioso tempo, assoberbado em inúmeros afazeres, para publicar em uma revista digital sem Qualis?

Não vamos entrar aqui nas infundáveis discussões que estão sendo acaloradamente desenvolvidas em diferentes fóruns da área e nem mesmo nos posicionarmos, no momento, quanto aos critérios de avaliação do Qualis Periódicos. Não é possível, no entanto, não registrar que as referidas discussões são fortíssimas e que elas se manifestaram explicitamente na reunião do FORPRED/ANPED/Sudeste na recente reunião de Vitória do Espírito. Elas continuaram presentes na lista dos coordenadores/ FORPRED uma vez que se encerra, nos próximos meses, o período de avaliação quatrienal dos cursos e programas de pós-graduação em Educação.

Após o lançamento de Argumentos Pró-Educação, a pergunta que mais ouvimos de potenciais colaboradores foi: qual é o Qualis da revista? E a resposta que invariavelmente tivemos que dar foi: é Qualis zero ou é Qualis nada. E, de forma mais delicada, uma explicação sobre o longo caminho para que tenhamos, um dia, um Qualis alguma coisa. Sem contar, é claro, todos os demais passos que hoje são exigidos para que uma revista seja considerada publicação

científica. De nossa parte, temos a convicção que o Qualis não é o único critério avaliativo válido para as publicações acadêmicas.

Não nos assusta a caminhada e não nos furtaremos a enfrentar qualquer impedimento que nos surja. Desde já estamos comemorando o segundo número de Argumentos Pró-Educação e disponibilizando ao público leitor artigos de combativos pesquisadores que se dispuseram a apostar na responsabilidade social, política e educacional de uma nova publicação acadêmica. Obrigado, muitíssimo, a todos.

Abrimos o número com Marcos Francisco Martins, que nos traz suas ponderadas reflexões sobre a pesquisa em educação e transformações sociais. Ele aborda conceitos de pesquisa e de conhecimento, define sinteticamente paradigmas teóricos metodológicos e convida os pesquisadores a repensarem o seu fazer científico em decorrência dos impactos sociais que daí decorrem.

Na sequência, dois artigos se voltam para questões de avaliação. Sandra Aparecida Pires Franco e Rosângela Miola Galvão de Oliveira fazem uma abordagem crítica da Prova Brasil quanto aos seus fundamentos de uma formação unilateral e, em detrimento de um trabalho de formação integral dos alunos. A Escola Estadual, portanto pública, do Observatório da Educação (OBEDUC) foi o local de desenvolvimento da pesquisa. Danielle Cristina Nogueira e Adriana Varani captam, no sistema SARESP, os sentidos e as táticas para driblar os baixos índices no quesito deficiência intelectual. É uma pesquisa desenvolvida junto a professores da Rede Pública de São Paulo, em uma Escola Prioritária.

Giovana Tolesani Camargo; Fabiana de Freitas Pinto e Ana Lúcia Guedes-Pinto apresentam os resultados de uma experiência socializada e produzida coletivamente sobre questões de gênero na escola. O trabalho se desenvolveu no Ensino Fundamental de uma escola da Prefeitura Municipal de Paulínia (SP). Por sua vez, Cristiane Machado, Ângela Maria Martins e Ecleide Cunico Furlanetto trazem as percepções de 54 professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECS), de 43 escolas estaduais paulistas, sobre as ocorrências de situações de conflito e violência. Somam-se aqui, quatro artigos diretamente extraídos da prática escolar dos seus autores, um interessante indício de que os educadores estão refletindo sobre a própria prática.

Dois outros artigos estão relacionados à História e à Historiografia. Sônia Aparecida

Siquelli e Mirian Aparecida Beltrão Alves apresentam contribuições da historiografia e das fontes históricas para a compreensão da formação de professores do CEFAM Paulista, no município de Casa Branca (SP), onde se desenvolveu, por um breve período, aquela política de governo. Elizabeth Maria Espíndola aborda a criação da escola profissional Delfim Moreira em Pouso Alegre (MG) ocorrida na Primeira República, com a influência da Igreja Católica e sob a orientação de uma pedagogia assistencialista.

Com um cunho mais filosófico temos a participação de Alda Regina Tognini Romaguera e Ana Merli Corrêa discutindo encontros estéticos no cotidiano escolar; filosofia, arte e educação. São apresentadas as relações do teatro com o exercício do pensar no campo educacional e um diálogo com o conceito de Educação Menor.

Por último registramos a participação de Andrés Troncoso Ávila que, estando em visita técnica na UNIVÁS, quando se estudou possibilidades de se firmar convênios com instituições chilenas, nos brindou com uma exposição sobre a atual Reforma Educacional chilena: uma visão de futuro, segundo a convicção dele e resumidamente aqui socializada.

Na certeza de que continuaremos, desejamos a todos os nossos leitores um bom proveito dos conteúdos aqui apresentados.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

MARCOS FRANCISCO MARTINS¹

RESUMO: Este artigo discute a relação entre pesquisa e transformações sociais no campo da educação. Sustentado em investigação bibliográfica, o texto apresenta na primeira parte os conceitos de pesquisa e de conhecimento. Na segunda, encontra-se uma definição sintética sobre os paradigmas teórico-metodológicos, com viés didático, para, subsequentemente, apresentar na forma de quadros uma síntese dos paradigmas mais empregados na pesquisa em educação ("positivista-cientificista", "fenomenológico", "materialista histórico-dialético" e "pós-moderno"), detalhando-os a partir dos fundamentos ontológicos, antropológicos, axiológicos e epistemológicos que guardam. Na conclusão é feito um chamamento aos pesquisadores em educação para se repensarem e repensarem também o fazer científico que desenvolvem, considerando que isto tem impactos sociais, queiram eles ou não.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Paradigmas teórico-metodológicos. Pesquisa em educação. Transformações sociais.

EDUCATION RESEARCH AND SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: This article discusses the relationship between research and social transformations in the field of education. Sustained in bibliography research, the text presents in the first part the concepts of research and knowledge. In the second, it is a synthetic definition of the theoretical and methodological paradigms with didactic bias, to subsequently present in form of frames a summary of paradigms more employees in educational research ("positivistic-scientist," "phenomenological" "historical and dialectical materialist" and "postmodern"), detailing them from the ontological, anthropological, axiological and epistemological foundations that hold. In conclusion it is made a call to researchers in education to rethink themselves and rethink also the scientific work developed for them, considering that this has social impacts, whether they want to or not.

Keywords: Educational foundations. Theoretical and methodological paradigms. Research in education. Social transformations.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

RESUMEN: Este artículo discute la relación entre investigación y transformaciones sociales en el campo de la educación. Sostenida en pesquisa bibliográfica, el texto

¹ Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação, coordenador do Mestrado em Educação. Editor da Crítica Educativa e bolsista PQ-CNPq. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

presenta en la primera parte los conceptos de investigación y de conocimiento. En la segunda, se encuentra una definición sintética sobre los paradigmas teóricos y metodológicos con el sesgo didáctico, para posteriormente presentar en forma de tabla un resumen de los paradigmas más empleados en la investigación educativa ("positivista-cientificista", "fenomenológica" "materialista histórico y dialéctico" y "postmoderna"), detallándolos a partir de los fundamentos ontológicos, antropológicos, axiológicos y epistemológicos que sostienen. En conclusión, se hizo un llamado a los investigadores de la educación para repensarse y replantear el hacer científico que desarrollan, teniendo en cuenta que esto tiene impactos sociales, queriendo ellos o no.

Palabras clave: Fundamentos de la educación. Paradigmas teóricos y metodológicos. Investigación en educación. Transformaciones sociales.

Introdução

Este artigo é uma versão da conferência intitulada "Pesquisa e transformações sociais: desafios e lutas pela educação", realizada na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), na oportunidade de abertura do II Seminário de Produção Científica do Mestrado em Educação-Univás. Assim como na conferência, o objetivo deste texto é o de apresentar apontamentos sobre as relações entre pesquisa e transformação social, tendo a educação e a pesquisa em educação como campo de reflexão. A partir dessa finalidade, o texto, sustentado em pesquisa bibliográfica, defende, basicamente, a seguinte tese: toda pesquisa tem impactos sociais e implica em transformações na vida concreta. Em outros termos, pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é muito evidente na que toma a educação como objeto² de investigação, pois respondem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética.

Dado que pesquisa e transformações sociais é um tema por demais amplo, a exposição

² "'Objeto' deriva de objectum, participio passado do verbo objicere (infinitivo objicere), que significa 'lançar-se para diante', 'oferecer-se', 'expor-se a algo', 'apresentar-se aos olhos'" (MORA, 2004, p. 2129). Nesse sentido, designa-se aqui por objeto aquilo que o sujeito intenciona conhecer e que, assim, no processo de conhecimento, inter-relaciona-se com ele, isto é, mantém com o sujeito no processo de conhecimento um intercâmbio, um diálogo, uma interpelação, pois entende-se que no âmbito das ciências humanas e sociais o "objeto" a ser conhecido também é, como o sujeito cognoscente, portador de consciência e liberdade, e pode ser conhecido por meio de uma relação mediada. Afasta-se, portanto, a concepção de "objeto" como uma "coisa", como algo passível e que pode ser completamente isolado do sujeito e da realidade que contextualiza no processo de conhecimento, garantindo ao pesquisador, como equivocadamente quer a tradição positivista, a neutralidade científica (JAPIASSU, 1975). Assim entendida, a concepção epistemológica de "objeto" apresentada neste texto é consoante àquelas não positivistas que entendem que sujeito e objeto formam uma mesma totalidade intercambiante" (MARTINS; VARANI, 2012, p. 652).

poderia ter sido articulada de diferentes maneiras, enredando conteúdos diversos, entre os quais se destacam:

a) discussão dos métodos da pesquisa em educação, destacando a "pesquisa qualitativa" e a "pesquisa quantitativa", se é que existe "pesquisa quantitativa pura", cujos resultados não passem por processos qualitativos, o que é um debate dos mais atuais;

b) debate sobre "pesquisa pura" e "pesquisa aplicada", que embora sejam classificações simplistas das modalidades de investigação, poderia servir ao propósito de verificar em que medida cada qual tem predominância na educação e implica transformação social;

c) apresentação e avaliação dos diferentes tipos de modelos de universidade (MARTINS, 2013), que historicamente se forjaram, e como impactaram e impactam a vida social, ao desenvolverem as precípuas atividades que as identificam (ensino, pesquisa e extensão);

d) exposição da relação entre pesquisa e vida concreta, centrando, por exemplo, o debate na atual legislação que regulamenta a investigação científica, particularmente a que permite a apropriação privada da pesquisa desenvolvida com recursos públicos e dos resultados que produz, como é o caso do PLC 77/15, que foi sancionado pelo governo federal com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e possibilita a cessão de recursos e espaços públicos à iniciativa privada, a apropriação privada dos produtos resultantes das pesquisas e do desenvolvimento tecnológico por meio das chamadas Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), regulamentados na forma de Organizações Sociais (OS's).

Todavia, não foi trilhando esses caminhos que o presente texto se desenvolveu. Ele, na verdade, articula a tese de que a ciência não é neutra com o argumento de que toda pesquisa, em particular na área da educação, implica transformações sociais, considerando:

a) os sujeitos envolvidos: indivíduos, comunidade (âmbito local) e sociedade (âmbito mais amplo que o comunitário, como é o nacional e o internacional);

b) os processos históricos impactados, os tempos (BRAUDEL, 1992): tempo curto (fatos que são breves, rápidos, são eventos), tempo médio (a conjuntura ou o conjunto de fatos, que oscilam) e o tempo longo (evolução das paisagens e das estruturas sociais).

Esse argumento se desdobra em uma estrutura textual em que, na primeira parte, são

apresentadas considerações introdutórias ao conceito de pesquisa e ao de conhecimento. Posteriormente, enfrenta o desafio de expor, sinteticamente e com viés introdutório, um conceito de paradigma teórico-metodológico, que perpassa a discussão da educação e da pesquisa em educação nos diferentes níveis em que elas se desenvolvem. Na terceira parte, procura-se evidenciar em quatro paradigmas teórico-metodológicos bastante empregados na pesquisa em educação ("positivista-cientificista", "fenomenológico", "materialista histórico-dialético" e "pós-moderno"), a questão da transformação social que produzem ou intencionam produzir. Por fim, é encerrado o texto com o chamamento aos(as) pesquisadores(as) para se repensarem, bem como para refletirem sobre o próprio fazer científico que desenvolvem, considerando que, queiram eles ou não, pesquisar implica transformar socialmente.

Importa destacar que foi empregado na escrita um esforço para desenvolvê-la com viés didático, daí que a exposição dos paradigmas, por exemplo, encontra-se expressa no formato de quadros sintéticos dos conteúdos que guardam cada um deles no âmbito ontológico, antropológico, axiológico e epistemológico. Se isso foi alcançado ou não, só ao leitor caberá o julgamento. Assim, dessa maneira construído, este artigo poderá ser útil aos que pretendem ter uma noção introdutória do debate sobre pesquisa e transformações sociais, sejam os que estão se aproximando do mundo da investigação científica, como alunos de cursos de graduação nas diferentes áreas do conhecimento, sejam os que estão operando com ela, particularmente no espaço da Pós-Graduação *stricto sensu*, nos programas de mestrado e doutorado.

Pesquisa e conhecimento

Os(as) educandos(as) costumam começar a ter contato com a pesquisa no universo dos cursos de graduação e na pós-graduação, exercitam-na de maneira introdutória no mestrado e mais plena e rigorosamente no doutorado. Nos "[...] cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação" (SAVIANI, 2000, p. 2 - *itálicos do autor*). Sobretudo na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, muitas vezes sequer os alunos se perguntam sobre o que vem a ser pesquisa, qual a sua origem e como ocorre o desenvolvimento desse processo.

Introdutoriamente, pode-se dizer que pesquisa é uma atividade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança

uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento.

Nem sempre o objetivo de produzir conhecimento é alcançado com a pesquisa. Muitas delas na área médica não chegam a uma conclusão sobre o problema investigado; por exemplo: como é possível curar todos os tipos de câncer? A essa questão não foi encontrada uma resposta até hoje, mas muitas investigações foram desenvolvidas e algumas delas, mesmo não alcançado o objetivo fundamental de responder ao problema, fizeram o conhecimento avançar, seja porque solucionaram parte da dúvida originária (a cura para alguns tipos dessa doença), seja porque demonstraram os caminhos pelos quais a resposta não poderá ser alcançada.

Contudo, se o objetivo da pesquisa nem sempre é alcançado, pois depende de muitas variáveis, sobre o ponto de partida da investigação não resta qualquer dúvida, ele é claramente identificado: é a dúvida, mas uma dúvida problematizada, devidamente formulada e delimitada, isto é, um problema. Nas palavras de Saviani, temos que:

[...] qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações iniludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estreito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a “pseudo-concreticidade” e captar a verdadeira “concreticidade” [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1980, p. 20).

De fato, a pesquisa origina-se com a formulação de um problema problemático e desenvolve-se na busca por respondê-lo. Problemas podem surgir em diferentes ambientes sociais, não apenas na academia. Eles se manifestam também em espaços não acadêmicos. Entendido como simples dúvida, isto é, como problema sem problematicidade, ele aparece a qualquer sujeito, que pode procurar respondê-lo por procedimentos dos mais variados.

Nos dias atuais, conta-se com um poderoso instrumento para tanto, que é a Internet: um repositório de dados e informações³ que, em muitos casos, não são confiáveis cientificamente. Dessa maneira, a busca de resposta às dúvidas pode resultar em equívocos, se analisado o processo à luz da rigorosidade científica. Esse é o caso, por exemplo, da confusão entre pesquisa e simples reunião de informações sobre um assunto qualquer, sem sistematização, análise e crítica, o que, recorrentemente, ocorre mesmo no ambiente universitário, infelizmente.

Na academia, na qual impera - ou deveria imperar⁴ - a razão como norteadora dos processos de produção do conhecimento, a ciência é admitida como concepção de mundo a reger os processos desenvolvidos, de maneira a evitar os equívocos do senso comum supramencionados. Nela se cuida - ou deveria se cuidar - da análise das fontes, dos procedimentos de acesso a elas, dos referenciais teórico-metodológicos a inspirar o pesquisador no caminho da descrição, da interpretação ou da reprodução mental do movimento real do "objeto" investigado, por meio de uma linguagem adequada para expressar o que se observou, identificou, compreendeu, interpretou, aprendeu, reproduziu mentalmente. Assim, nesse espaço específico da vida social, os procedimentos e normas para a produção do conhecimento são por demais rigorosos e regidos por normas fundamentadas, de acordo com o que se considera verdadeiro

³ Dado e informação são tomados neste texto com significados diferentes. Por dado se está a entender a expressão primária de um objeto qualquer, expressão simbólica do que ele é, recorrentemente quantificada, daí a possibilidade de os dados serem acumulados e armazenados em um repositório qualquer, e mesmo processados, como ocorre em um computador, por exemplo. Informação, por sua vez, pressupõe certa seleção dos dados para que se possa sobre eles produzir algum significado; a própria palavra informar (do latim, *informare*, que significa "dar forma" a alguma coisa) expressa o ato de dar forma a um conteúdo bruto, que é o dado. Pode-se dizer, portanto, que na trajetória da investigação, o pesquisador lida com dados e informações para produzir conhecimento, isto é, alcançar uma resposta ao problema formulado por meio da qual se produz uma visão, uma compreensão sobre o objeto pesquisado. Para mais informações sobre essa discussão em relação ao dado e à informação, conferir, por exemplo, o curso do Nilson José Machado intitulado Tópicos de Epistemologia e Didática, disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.veduca.com.br/play/5579>> (acessado em 06/06/2016).

⁴ Na dinâmica da academia, nos dias atuais, observa-se forte tensionamento para que o conhecimento seja esvaziado da racionalidade científica ou filosófica (episteme, para os gregos; um conhecimento racional, radical e rigoroso), o que abre espaço em algumas áreas, e a educação é uma delas, para a doxa (opinião; conhecimento originário das aparências dos fenômenos; senso comum) e para a sofia (conhecimento originário da vida, acumulado pela experiência do sujeito). Tais formas de conhecimento (doxa e sofia), obviamente, não podem ser descartadas pela academia, mas também não lhe devem ser o atributo fundamental. Na verdade, doxa e sofia podem ser o ponto de partida para a episteme.

a uma comunidade científica.

O padrão científico do processo de produção do conhecimento consolidado hoje caracteriza-se por partir de um "objeto"⁵ definido e a ele formular problemas (problemáticos!), cujas respostas são buscadas pelo pesquisador que, inspirado por modelos de produção do conhecimento, coleta informações em fontes disponíveis, com instrumentos, técnicas e processos, isto é, com métodos devidamente consolidados na prática científica, de maneira a permitir a "análise descritiva" (positivista), a "interpretação-compreensão" (fenomenológica), a reprodução mental do movimento real do objeto, na origem e desenvolvimento que o caracterizam ("concreto pensado", na linguagem do materialismo histórico-dialético) ou, ainda, a identificação da complexidade da "teia" de relações que, com algum grau incerteza, identifica o objeto (objetivo heurístico de alguns "pós-modernos")⁶. Os resultados alcançados, respondam eles ou não ao problema inicialmente delimitado, devem ser comunicados à comunidade científica de alguma forma⁷, para que ela possa avaliar o trabalho desenvolvido.

Deve-se observar que, no Brasil, o espaço acadêmico é, majoritariamente, o ambiente em que o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico (aqui entendido como aplicação prática dos conhecimentos produzidos pela ciência) se efetivam, o que não ocorre em outros países. Neles, como nos EUA, esse processo também se realiza nas empresas, que é justamente o que o Brasil está buscando com a aprovação de projetos de lei como o PLC 77/15, que privatiza a ciência e a tecnologia desenvolvidas com recursos públicos.

Se pesquisa, nos termos em que foi apresentada, visa a produzir conhecimento, trata-se de definir, também, o que se entende por esse termo. O conhecimento não é outra coisa senão produto da relação entre um sujeito (aquele que pretende conhecer) e um objeto (o que está por ser conhecido), envolvidos em um contexto. Dessa relação resulta uma "visão" do sujeito sobre o objeto, que pode ser uma descrição fenomênica (positivista), uma interpretação-compreensão (fenomenológica), uma reprodução mental do movimento real do objeto em sua origem e desenvolvimento (o "concreto pensado" do materialismo histórico-dialético) ou ainda

⁵ Reitera-se o que foi dito em nota: no caso das ciências humanas e sociais, o "objeto" também é sujeito.

⁶ Essas perspectivas do processo de produção do conhecimento ficarão mais claras, espera-se, na terceira parte deste texto, na qual serão apresentadas sínteses dos paradigmas teórico-metodológicos.

⁷ Artigos, livros, capítulos de livros, comunicações orais em eventos científicos, pôsteres neles apresentados, bem como dissertações de mestrado e teses de doutorado são formas de assim se proceder.

a identificação da complexa "teia" de relação que, com algum grau de incerteza, identifica o objeto (perspectiva epistemológica de alguns "pós-modernos").

Assim concebido o conhecimento, nos limites deste texto, cabe a ele fazer três observações:

a) se conhecimento é produto, o processo de produção nele interfere; sem as condições adequadas de produção, o produto será afetado⁸;

b) a realidade não é evidente em si e por si mesma; se assim fosse, como bem disse Marx, não haveria necessidade de se fazer ciência, pois o senso comum, a doxa⁹, seria competente o suficiente para desvelar a essência do real;

c) a pesquisa não consegue ser completamente definida a priori, pois a realidade é mais rica do que se possa prever em algum projeto de pesquisa qualquer; por isto, os projetos de pesquisa são sempre uma construção em processo.

Entendidos os termos pesquisa e conhecimento conforme o exposto, surge a questão sobre qual a relação que eles mantêm com os paradigmas que orientam a educação e a pesquisa em educação.

Pesquisa, conhecimento e paradigmas teórico-metodológicos da educação e da pesquisa em educação

A convivência no ambiente acadêmico possibilita perceber que a palavra "paradigma" tem sido recorrentemente utilizada nos debates, sobretudo, nas áreas das ciências humanas e sociais, em especial na educação. De maneira que se tornam muito relevantes reflexões sobre o significado ou os significados de "paradigma" com vistas a identificar com mais clareza este conceito.

⁸ Essa observação possibilita identificar as dificuldades de se cobrar dos professores de redes públicas de ensino a produção de conhecimento, assumindo a postura de um professor-pesquisador, uma vez que muitos deles sequer têm condições adequadas para desenvolver o ensino.

⁹ Observe-se que os gregos antigos tinham vários termos para se referirem ao conhecimento, o que não se resume à doxa, sofia e episteme. Eles utilizavam também outras palavras, como gnose (conhecimento da causa das coisas, do homem e do mundo, com vista a conhecer-lhes o significado mais profundo e superior, para dar sentido e significado à vida), eidos (conhecimento daquilo que se manifesta aos sentidos) e techné (saber fazer; arte de fazer).

No vocabulário corrente, a palavra “paradigma” – do grego *paradeigma* e do latim tardio *paradigma* - é entendida como modelo, padrão, exemplo. Essa concepção implica em se tomar o termo “paradigma” como um conjunto de valores, métodos e linguagem que orienta a maneira de ser, de sentir, de pensar e de agir de um grupo social qualquer, isto é, caracteriza-se como uma concepção de mundo que orienta a ação, tendo como referência um modelo exemplar. Esse entendimento da palavra “paradigma”, aliás, vê-se expresso nos mais variados dicionários da língua portuguesa (FERREIRA, 1994, 1995, p. 481).

O significado hoje corrente da palavra “paradigma”, como modelo e como exemplo, não é algo novo. Pelo contrário, fez-se presente na Antiguidade Grega, com reflexos na filosofia aristotélica e platônica. Se, de um lado, “Platão empregou essa palavra no primeiro sentido [modelo], ao considerar como P. [paradigma] o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é imagem” (ABBAGNANO, 2000, p. 742), de outro, “Aristóteles utiliza este termo no segundo significado [exemplo]” (idem). Ele identifica o exemplo como um meio retórico de persuasão que estabelece outra relação no processo de desenvolvimento da argumentação, tanto que “Na Lógica medieval, por simetria com o entimema, ‘E.’ [exemplo] foi usado para designar uma generalização indutiva que parte do particular e termina no particular, omitindo a premissa universal” (ABBAGNANO, 2000, p. 398), pois que fica subentendida, diferentemente da dedução (parte de proposições universais afirmativas ou negativas para se chegar à conclusão particular afirmativa ou negativa) e mesmo da indução (de premissas particulares à uma conclusão universal).

Na acepção hoje corrente, ao se interpretar a expressão “paradigma científico”, por exemplo, deve-se entender um modelo científico, isto é, uma forma exemplar - diga-se, paradigmática – de se fazer ciência (ciência: do latim *scientia*, conhecimento), de se produzir conhecimento, com sua linguagem e método próprios, a partir dos quais identificam os problemas a serem solucionados, demarcando uma área científica específica. Outra expressão que pode designar esse mesmo significado de “paradigma científico” é “paradigma teórico-metodológico”. Normalmente se utiliza essa expressão para indicar um modelo geral que orienta o processo de conhecimento (paradigma), determinando-lhe caminhos, percursos, estratégias (método) para se alcançar respostas aos problemas (teoria) colocados acerca de um determinado “objeto”. Pode-se dizer que as ciências guardam paradigmas que as orientam na resolução de problemas relativos aos elementos e processos que tomam como “objeto”, de modo que o que caracteriza

uma ciência não é o objeto, mas a atitude que se toma frente a ele (SAVIANI, 1980, p. 26).

Em relação à expressão “paradigma educativo”, ela pode ser entendida como modelo de processos de ensino-aprendizagem ou forma de se lidar com ele. Isso é, assumir um paradigma na prática educativa, seja de que modalidade for, escolar¹⁰ e não escolar, significa admitir os princípios, os métodos, a linguagem e as finalidades de um determinado modelo educativo, do presente ou do passado.

Pelo que se observa, as palavras “paradigma”, “paradigma científico” e “paradigma educativo” não ensejam tanto esforço exegético para serem bem entendidas em seus significados correntes, que são bastante claros. Contudo, inúmeros problemas começam a surgir a partir do momento em que se reflete sobre o processo de gênese, de desenvolvimento e de superação dos paradigmas, e mesmo sobre as diferentes dimensões que eles comportam¹¹, que revelam e escondem usos e abusos, bem como impactos que causam ou ensejam causar na realidade social.

Pesquisa, conhecimento e transformação social à luz dos paradigmas teórico-metodológicos empregados na pesquisa em educação

A produção de conhecimento pela pesquisa implica, necessariamente, transformações sociais, esteja o pesquisador consciente disso ou não, esteja ele almejando transformar alguma coisa ou não. É interessante observar que mesmo os processos de conhecimento inspirados por paradigmas que se advogam como neutros ética e politicamente, que indicam o necessário afastamento da subjetividade do pesquisador na produção do conhecimento, como é o caso do positivismo, implicam transformações sociais, impactam a vida social. Em outros termos, pode-se dizer que qualquer processo de conhecimento, seja ele desenvolvido no ambiente acadêmico ou não, produz transformações sociais de algum nível nos sujeitos (indivíduos, comunidades ou sociedades) e no processo histórico, isto é, no tempo curto, médio e longo (nos eventos, na

¹⁰ Para conhecer os fundamentos de alguns paradigmas da educação escolar, conforme Saviani, em *Escola e democracia* (2008), e da educação não escolar, consultar o artigo de Martins, publicado em 2016.

¹¹ Para aprofundar esse debate, recomenda-se a leitura, entre outros, de Kuhn (2000) e Popper (1975).

conjuntura ou nas estruturas sociais). Por isso, o conhecimento não é neutro e precisa ser criticado, avaliado, debatido, seja ele orientado por este ou aquele paradigma!

Concebidos os paradigmas como uma diretriz geral para o pesquisador orientar-se no processo de conhecimento de um objeto, oferecendo-lhe determinados caminhos e evitando outros, seja no planejamento da pesquisa e na coleta de dados, seja na análise e na sistematização dos resultados obtidos, isto é, concebendo os paradigmas teórico-metodológicos como modelos de conhecimento (paradigma), que definem os caminhos (método) pelos quais o pesquisador deverá seguir para encontrar respostas (teoria) aos problemas formulados, pode-se dizer que todos os paradigmas guardam forte articulação interna (GAMBOA, 1998 e 2000), de maneira que encontrar críticas que possam ser feitas a eles sem conflito de paradigmas, isto é, internamente, a partir das próprias assertivas que os constituem, é bastante difícil. E a forte articulação interna que guardam reside na configuração que têm e que se expressa por uma "concepção de mundo" (ontologia), de homem (antropologia), de ação do homem no mundo (axiologia) e do conhecimento necessário ao homem para agir no mundo (epistemologia) (SEVERINO, 1994).

A propósito disso quais seriam os paradigmas teórico-metodológicos mais empregados na pesquisa em educação? Quais transformações eles produzem ou intencionam produzir? Observados os principais paradigmas teórico-metodológicos que inspiram a pesquisa em educação, pode-se identificá-los em 4 grandes grupos, cada qual com uma ontologia, antropologia, axiologia e epistemologia que o identifica, quais sejam:

- o positivista-cientificista;
- o fenomenológico;
- o materialista histórico-dialético;
- o pós-moderno.

Eis uma síntese esquemática das principais características desses paradigmas teórico-metodológico muito aplicados na pesquisa em educação no Brasil¹², assumindo consciente-

¹² É por demais interessante a obra de Fazenda (1994), intitulada Metodologia da pesquisa educacional, pois nela

mente, com essa exposição, os riscos de, ao visar ao didatismo, pecar pela insuficiente apresentação dos detalhes constitutivos de cada um deles.

Quadro 1 - Síntese dos fundamentos do paradigma "Positivista-Cientificista".¹³

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA POSITIVISTA-CIENTIFICISTA
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • forjou-se no contexto moderno de nascimento da ciência por oposição à metafísica, que imperou na Idade Média; • fundamenta-se na visão científica moderna de realidade; • entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento, que produzem regularidades;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • - a realidade social e o ser humano são concebidos como um todo orgânico (natural e social), regido por leis de funcionamento; • - mas o homem tem a capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive a própria natureza humana;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações do homem no mundo devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra ética e politicamente, • com vista a tornar os indivíduos competentes (solucionar problemas articulando conhecimento e habilidades);
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é o objeto: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o sujeito deve manter-se neutro (afastar suas subjetividades no processo de conhecimento); ✓ o objeto deve ser descrito o mais objetivamente possível pelo sujeito, o que redundará na possibilidade de expressá-lo quantitativamente em números, proporções, percentagens etc., e de forma neutra (sem a contaminação pela subjetividade); • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados, para a produção do conhecimento, são orientados pela ciência, que é um produto da modernidade: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o conhecimento é produzido pela observação da experimentação, ✓ em busca da identificação de regularidades nos fenômenos, ✓ com vistas a empiricamente comprovar ou não hipóteses (respostas provisórias aos problemas), previamente formuladas;

autores de diferentes perspectivas teórico-metodológica que atuam na pesquisa em educação apresentam uma síntese sobre como fazem investigações inspiradas pelos modelos que adotaram conscientemente.

¹³ Para o aprofundamento do conhecimento acerca dessa perspectiva teórico-metodológica, consultar a obra de Arana denominada *Positivismo: reabrindo o debate* (2007).

	<ul style="list-style-type: none"> • o critério de validade do conhecimento reside na correspondência da descrição formal formulada ao objeto empiricamente observado; • a finalidade do conhecimento é prever, e assim dominar, manipular determinada realidade natural e social.
--	--

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 2 - Síntese dos fundamentos do paradigma "Fenomenológico".¹⁴

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA FENOMENOLÓGICO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • orientada por uma visão humanista-subjetivista, • entende o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • o ser humano é concebido como um ser dialógico que, • pela ação mediada pela linguagem, manifesta intencionalidades • e é determinado pela situação vivida, pelo grau de consciência e de liberdade;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações humanas devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, • com patamares "maiores" de consciência e, consequentemente, de liberdade, • buscando maior autonomia do sujeito;
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é o sujeito, na interação com o objeto, também entendido como sujeito (sujeito-sujeito); sujeito cuja essência se revela nas intencionalidades das ações, que se manifestam direta e/ou indiretamente; • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados devem ser mediados pelo diálogo intersubjetivo, com vistas a conhecer as intencionalidades dos sujeitos investigados: <ul style="list-style-type: none"> ✓ faz uso de instrumentos e processos essencialmente qualitativos, ✓ uma vez que a quantificação não consegue expressar as intencionalidades e as subjetividades; • o critério de validade do conhecimento é o consenso intersubjetivo, estabelecido entre indivíduos e grupos sociais por meio do diálogo;

¹⁴ Uma das principais referências no Brasil atual, na área da educação, dessa perspectiva teórico-metodológica é Rezende (em outras obras, 1990). Um texto bastante elucidativo, porém, pequeno e até mesmo "simples", é o artigo de Novaski intitulado *Fenomenologia: o método* (2007).

	<ul style="list-style-type: none"> • a finalidade do conhecimento é identificar a situação vivida, para aumentar o grau de consciência e de liberdade dos sujeitos.
--	--

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 3: Síntese dos fundamentos do paradigma "Materialista Histórico-Dialético".¹⁵

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • concebe o real como uma histórica produção humana, • uma totalidade concreta (objetiva e subjetiva) em movimento, • movida por contradições objetivas e subjetivas; • portanto, pela práxis o real está sujeito a transformações nas partes e no todo, ou melhor, na totalidade que o identifica e que é estruturada segundo os modos de produção da vida social;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • o ser humano é concebido como um ser de práxis, • por meio da qual satisfaz as necessidades da existência e, • assim, produz o mundo e a si mesmo, por meio de uma atividade designada por trabalho;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações humanas devem transformar os sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade; • as ações visam a superar a realidade estruturada em classes sociais, sendo o socialismo a diretriz;
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é a totalidade concreta (conjunto de indivíduos, grupos, instituições e estruturas sociais historicamente produzidos), cuja origem e desenvolvimento segue uma racionalidade histórico-dialética: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sujeito e objeto integram dialeticamente essa totalidade (contexto historicamente produzido e estruturado pelas relações sociais de produção, que no capitalismo tem na luta de classe o elemento estruturante); ✓ importa desvendar as relações que tornam o sujeito e o objeto tal qual são, em um determinado contexto, considerando o desenvolvimento histórico que o produziu;

¹⁵ Para conhecer melhor o método materialista histórico-dialético, a partir da formulação originária de Marx e Engels, consultar o texto de José Paulo Netto, intitulado *Introdução ao estudo do método de Marx* (2011), bem como a primeira parte do livro de Martins (2008), *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?*, na qual trata, especificamente, da teoria do conhecimento do marxismo originário.

	<ul style="list-style-type: none"> • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados voltam-se à racionalidade científica e filosófica produzida historicamente pela humanidade; • o critério de validade do conhecimento é a práxis (o conhecimento é tão mais verdadeiro quanto mais incorporado à dinâmica histórica da vida social); • a finalidade do conhecimento é conhecer para transformar o mundo e o próprio homem, com vistas a produzir um mundo mais humano (menos coisificado, como ocorre no sistema de vida social em que o capital é o demiurgo do mundo): <ul style="list-style-type: none"> ✓ o conhecimento não é entendido apenas na dimensão teórica, abstrata que o caracteriza, mas na dimensão concreta também; ✓ o conhecimento deve estar a serviço de ação de transformação do homem no mundo (práxis).
--	---

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 4: Síntese dos fundamentos do paradigma "Pós-Moderno".¹⁶

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA* PÓS-MODERNO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • concebe a realidade atual como um complexo articulado na forma de "rede", de "teia" multidimensional, fragmentada em microcosmos e instável, • não hierarquizado a partir de nenhuma dimensão da vida social (como a econômica, por exemplo) • e com base nas tecnologias da microeletrônica, que integram as esferas biológicas, psíquicas e sociais do real;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • entende o ser humano como socialmente construído, • diverso sob o ponto de vista ético, político, estético, social e cultural, • e que se produz a partir das teias de relações reais e virtuais, que o constitui historicamente;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações devem integrar homem e mundo, • mas mantendo a alteridade contemporânea, • promovendo a conexão dos saberes e cuidando da sustentabilidade ecológica (outra relação homem e natureza,

¹⁶ Para aprofundar o conhecimento sobre a pós-modernidade, entre outras obras, consultar a de Harvey (1993), a de Lyotard (1993) e a de Morin (2003). Importa destacar que há muita dificuldade em identificar o chamado "movimento pós-moderno" como um paradigma, muito embora tenha ele forte influência nas ciências contemporâneas, particularmente, nas ciências dedicadas a investigar os fenômenos educativos. Isso porque o que o caracteriza, fundamentalmente, é uma negação, uma crítica aos paradigmas modernos, não constituindo uma unidade epistemológica básica, nem mesmo ético-política. Haja vista que, entre os pós-modernos, sob o ponto de vista ético-político, há conservadores e progressistas; estes, identificam-se com a busca de alternativas às relações sociais de tipo capitalista, sendo Boaventura Sousa Santos uma das mais significativas expressões (FREITAS, 2005).

	<p>não mercantilizada);</p> <ul style="list-style-type: none"> • todavia, em alguns pós-modernos, o que se verifica na dimensão do agir é a apatia em relação ao mundo vivido, considerando que as incertezas demoliram os pilares morais e políticos que possibilitam alguma referência à ação;
<p>EPISTEMOLÓGICO (conhecer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação: este paradigma não constitui uma unidade epistemológica básica (há diferentes fontes que inspiram diferentes autores dessa corrente), daí a dificuldades de síntese desse paradigma. • o foco do processo de conhecimento é crítico ao paradigma moderno: <ul style="list-style-type: none"> ✓ é a crítico ao paradigma cartesiano (hierarquia e especialização de saberes), ao determinismo e à visão linear do conhecimento; ✓ tenta desvelar a complexa “teia” que integra sujeitos e objetos, que é historicamente produzida, mas não centrada (estruturada) por qualquer dimensão da vida social; • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados podem ser quantitativos e qualitativos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ visa a rearticular diferentes tipos de saber no processo de produção do conhecimento, ✓ mas introduz a incerteza no âmbito científico-filosófico (relativismo) ✓ e declara o fim das “metanarrativas” modernas (como o marxismo, por exemplo). • o critério de validade do conhecimento é a adequada compreensão das complexidades que formam e conformam o objeto pesquisado; • a finalidade do conhecimento é a integração homem-mundo, natural-social, mas o homem na diversidade que o caracteriza.

Fonte: formulado pelo autor do texto.

E ainda sobre o tipo de transformação que cada um desses paradigmas teórico-metodológicos induzem ou almejam induzir, o que foi, de alguma maneira, abordado nos quadros acima, especificamente quando se mencionou os aspectos axiológicos de cada um deles, é importante considerar que quando se está a tratar de transformações sociais não se está designando por elas apenas as que resultam em modificação radical da vida dos sujeitos e dos tempos, sobretudo, o de longa duração, pois há transformações conservadoras das estruturas sociais. Muito embora essa constatação pareça uma contradição em termos, ela foi bem desvelada por Barrington Moore Jr. (1913-2005, político e sociólogo norte-americano), com o conceito de

"modernização conservadora" (MOORE, 1983), e mesmo por Antonio Gramsci (1891-1937, militante comunista revolucionário italiano), com o conceito de "revolução passiva"¹⁷. Ambos conceitos, embora formulados em contextos diversos e com objetivos distintos, inspiram o entendimento de que é possível modernizar processos econômicos e conservar as relações políticas e sociais; ambos induzem à compreensão de que, historicamente, se teve processos de revolução sem revolução, "revolução dos de cima sem os de baixo".

Feita essa ressalva, acredita-se que, a partir dos quadros apresentados, é possível ao leitor mais bem enfrentar os desafios reflexivos que suscita o tema "pesquisa em educação e transformação social", como os que foram na introdução deste texto enunciados, mas não desenvolvidos até aqui, como é o caso da discussão sobre a "pesquisa qualitativa" e a "pesquisa quantitativa", da alteração acerca da "pesquisa pura" e "pesquisa aplicada", do debate sobre os diferentes tipos de modelos de universidade historicamente forjados e da ponderação sobre a relação entre pesquisa científica e vida concreta.

À guisa de conclusão: a necessidade de o pesquisador repensar-se e repensar o fazer científico que desenvolve

Nesta parte final, nos limites deste artigo, mais do que apresentar a síntese da tese geral (todo processo de pesquisa implica transformação social, esteja ele orientado por este ou aquele paradigma teórico-metodológico), bem como os argumentos que foram empregados para sustentá-la, opta-se por destacar a necessidade de o pesquisador repensar-se, bem como refletir sobre o fazer científico que desenvolve. Chamar o pesquisador a repensar-se é necessário porque se entende que a opção por um paradigma não é uma escolha simples e nem uma simples escolha. Assumir um paradigma teórico-metodológico envolve processos que dizem respeito à concepção de mundo do pesquisador, à maneira como ele entende a própria existência, a si mesmo e ao mundo do qual participa, concepção que nele é construída por um processo

¹⁷ No assistemático legado teórico de Gramsci, cuja maturação encontra-se nos escritos que produziu quando esteve preso (1926-1937), o comunista revolucionário italiano tratou dessa questão em, particularmente, três Cadernos: 8 ("caderno miscelâneo": 1931-1932), 10 ("caderno especial": 1932-1935, "A filosofia de Benedetto Croce") e 15 ("caderno miscelâneo": 1933). Uma incursão introdutória neste conceito, tendo em vista a realidade brasileira, pode ser feita mediante a leitura do capítulo IX do livro de Carlos Nelson Coutinho intitulado "Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político", subitem 1, assim identificado: "A 'revolução passiva' e a história brasileira" (COUTINHO, 1999, p. 196- 202).

histórico formativo a que se identifica pelo termo educação. Daí que educação e pesquisa estão sempre imbricadas.

Assim sendo, saber-se pesquisador e optar conscientemente por um paradigma teórico-metodológico não é tarefa para um mestrando ao longo do tempo em que está produzindo a pesquisa e sistematizando os resultados na forma de uma dissertação, por exemplo. O tempo desse processo é insuficiente, sobretudo, para alguém que na graduação não se aprofundou sobre esse debate, o que parece ser o caso da ampla maioria que ingressa em programas de mestrado. Todavia, deve ser objetivo dos programas oportunizar ao mestrando as condições para que persiga a cada dia e a cada atividade desenvolvida, seja nos trabalhos bibliográficos ou documentais, seja nos de campo ou laboratorial, a clara consciência sobre o paradigma que mais se afina com a concepção de mundo que tem. No doutorado, é esperada uma consciência maior do sujeito em relação à própria concepção de mundo e aos paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa, tendo em vista o tempo de maturação vivido.

Entretanto, seja no mestrado, seja no doutorado, o processo de repensar-se como pesquisador não ocorre deslocado do mundo vivido, das contradições que o movem e movem os sujeitos. Pelo contrário, está contaminado por ele, nunca é neutro, daí a complexidade desse processo. O pesquisador, de fato, é parte da totalidade concreta e tem o papel de ajudar a conhecê-la na complexidade que a caracteriza. Assim, para cumprir o objetivo de ampliar a consciência de si e do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido, inspirado por um ou outro paradigma teórico-metodológico, é fortemente recomendado que o pesquisador esteja constantemente se perguntando: conhecer baseado em quê? Conhecer como? Conhecer por quê? Conhecer para quê? Conhecer para quem? Dessa maneira, tal como a ciência tem a dúvida como ponto de partida do processo de produção do conhecimento, o pesquisador, no fazer científico que desenvolve, também deve sempre estar sendo por ela pautado, para que possa reconhecer-se, reconhecer o trabalho que faz e, conscientemente, produzir as transformações sociais que acredita sejam necessárias, de acordo com a concepção de mundo que o identifica.

Referências

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARANA, H. G. Positivismo: reabrindo o debate. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: Escritos sobre a História. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-78.

COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; v. 11)

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994 e 1995.

FREITAS, L. C. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Polêmicas do nosso tempo; v. 90)

GAMBOA, S. S. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. (Coleção Mesa Redonda; n. 66)

_____. (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 42)

HARVEY, D. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Série Logoteca)

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LYOTARD, J.-F. O pós-moderno. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1993.

MARTINS, M. F. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008 (Coleção educação contemporânea)

_____. Universidade brasileira em construção: propostas e tensões na disputa pelo modelo hegemônico. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Cláudio Antônio de Andrade; TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas, no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas/MG: Progressiva, 2013. p. 23 a 40.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7196&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 16, n. 1, Itajaí, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609>>. Acesso em 29 mai. 2016.

MOORE JR., B. As origens sociais da ditadura e da democracia - senhores e camponeses na construção do mundo moderno. Lisboa: Martins Fontes, 1983.

MORA, J. F. Dicionário de filosofia. Tradução de Maria Stela Gonçalves e outros. 2. ed. Tomo III, K-P. São Paulo: Loyola, 2004, p. 2129.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVASKI, A. Fenomenologia: o método. Pro-posições, v. 18, n. 1, jan./abr. de 2007. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-novaskia.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POPPER, K. R. Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte-MG: Itatiaia; São Paulo-SP e Editora da USP, 1975. (Col. Espírito do Nosso Tempo; v. 13)

REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica em educação. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

_____. Escola e democracia. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL E O TRABALHO FORMATIVO

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO¹

ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA²

RESUMO: O artigo pretende analisar a proficiência em Língua Portuguesa requerida na Prova Brasil e o trabalho do docente realizado em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades e competências para a aprendizagem formativa que vai além escola. Para tanto, serão analisados os conteúdos expostos nos descritores da Prova Brasil em contraposição aos planejamentos escolares dos docentes de Língua Portuguesa de uma Escola Estadual pública no período de 2010 a 2013. Para a pesquisa empírica, tem-se como princípio a preocupação com o trabalho docente para a formação humana, por isto a análise dos documentos terá como base o Materialismo Histórico e Dialético. Tanto a instituição, assim como os professores de Língua Portuguesa são participantes do Observatório da Educação (OBEDUC), projeto que busca articular universidade e escola no intuito de promover pesquisas que superem a dicotomia entre teoria e prática. Os resultados indicam que não existe um trabalho de formação integral do aluno na Prova Brasil, também não se percebe uma preocupação consubstanciada na formação omnilateral do aluno no caderno de planejamento do professor, sendo assim, percebe-se que ambos os documentos objetivam apenas a formação unilateral do estudante consolidada nas pedagogias do aprender a aprender, que reforçam as intencionalidades da Prova Brasil, ou seja, o aprimoramento apenas das habilidades e competências.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ensino. Materialismo.

THE PROFICIENCY IN PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL PROOF AND WORK TRAINING

ABSTRACT: The article aims to analyze the proficiency in Portuguese in Brazil required for Brazil Proof and the teaching work done in the classroom to develop skills and competencies for formative learning beyond school. Therefore, the contents exposed in the descriptors of the Brazil Proof as opposed to school planning of Portuguese Language from a public state school in the period of 2010

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Bolsista do Observatório da Educação. sandrafranco@uel.br

² Mestre em Educação pela UEL. Gestora do Colégio Estadual Manuel Bandeira. rmgalvao2012letras@gmail.com

to 2013. For the empirical research will be analyze, it has as a principle concern for the teaching work for the human training, so the analysis of the documents will be based on the Historical and Dialectical Materialism. Both the institution and the Portuguese Language teachers are participants of the Observatory of Education (OBEDUC), a project that seeks to articulate university and school in order to promote research to overcome the dichotomy between theory and practice. The results indicate that there is no comprehensive training of student work in Brazil Proof, also does not perceive a concern embodied in omnilateral education of students in the teacher's planning notebook, so, it is clear that both documents will only to training unilateral consolidated student in the pedagogies of learning to learn, that reinforce the intentions of Proof Brazil, namely the improvement of skills and competencies only.

Keywords: External evaluation. Teaching. Materialism.

EL DOMINIO DEL PORTUGUÉS COMO IDIOMA EN LA PRUEBA BRASIL Y EL TRABAJO FORMATIVO

RESUMEN: El artículo pretende analizar el dominio en Lengua Portuguesa que requiere la Prueba Brasil y el trabajo docente realizado en el aula para desarrollar habilidades y competencias para el aprendizaje formativo más allá de la escuela. Para ello, serán analizados los contenidos expuestos en los descriptores de la Prueba Brasil en oposición a la planificación escolar de los profesores de Lengua Portuguesa de una escuela pública del Estado en el periodo de 2010 a 2013. Para la investigación empírica la investigación tiene como principio la preocupación con el trabajo docente para la formación humana, por lo que el análisis de los documentos será basado en el Materialismo Histórico y Dialéctico. Tanto la institución como los profesores de Lengua Portuguesa son participantes del Observatorio de la Educación (OBEDUC), un proyecto que busca la articulación de la universidad y la escuela con el fin de promover investigaciones para superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. Los resultados indican que no existe una formación integral del trabajo para los estudiantes, tampoco se percibe una preocupación plasmada en la educación omnilateral de estudiantes en el cuaderno de planificación del maestro, así, está claro que ambos documentos sólo presentan la formación unilateral del estudiante encarnado en las pedagogías de aprender a aprender, que refuerzan las intenciones de Prueba Brasil, a saber, la mejora de las habilidades y competencias únicas.

Palabras clave: Evaluación externa. Enseñanza. Materialismo.

Introdução

Conhecer mais a realidade do aprendizado escolar se faz necessário quando se considera que a escola ainda representa o meio mais propício da difusão do conhecimento científico, ainda, que o saber apropriado pelo aluno neste contato com a escola contribui para a formação

do sujeito. Pensando dessa forma, seria possível então descortinar práticas docentes que destoam do objetivo principal da educação: a formação do sujeito crítico capaz de reconhecer seu papel na sociedade da qual participa. Esta investigação abordará a questão do conteúdo trabalhado pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula em contraste com a proficiência exigida pela Prova Brasil, no intuito de observar no planejamento docente atividades que proporcionem não somente a formação para este tipo de avaliação, habilidades e competências, mas para a formação integral do aluno.

Pesquisas relacionadas a desvendar as intencionalidades da Prova Brasil no ambiente escolar, como as de Almeida, Dalbem e Freitas (2013), Alves e Soares (2013), Coelho (2008), Leite e Kaeger (2009), Mesquita (2012) e Soares e Xavier (2013) revelam um cenário nada promissor no que concerne à melhoria da qualidade da educação com o advento das avaliações externas. Dessa forma, mais pesquisas necessitam ser realizadas para que se possam indicar aos responsáveis pelas políticas educacionais melhores caminhos para a superação das carências educacionais.

Para tanto, esta pesquisa utiliza como metodologia empírica a retirada de dados da base do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no que concerne à proficiência em Língua Portuguesa das instituições de ensino na Prova Brasil, como também, a retirada dos conteúdos expostos nos descritores desta avaliação externa, para depois submeter ao contraste das descrições dos conteúdos expostos pelos educadores no livro de registro do professor, juntamente com as respectivas atividades que demonstram quais as intencionalidades do educador para a formação do aluno. Para um melhor entendimento, o artigo será dividido em duas seções. Na primeira seção é apresentado o histórico de formação da Prova Brasil e seus principais componentes. Na segunda seção são expostos os conteúdos trabalhados pelos docentes de Língua Portuguesa de uma das instituições de ensino participantes do Observatório da Educação (OBEDUC).

A Prova Brasil e os conteúdos de seus descritores

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida como Prova Brasil. A Aneb mede o desempenho dos estudantes em nível amostral, por isto, seu resultado fornece índices mais amplos, ou seja, representativos ao país,

às regiões e unidades da Federação, e não é específico por municípios. Também promove estudos que verificam os sistemas e redes de ensino por meio de questionários desde 1995 (PDE/SAEB, 2011). A Anresc, conhecida como Prova Brasil, é aplicada a cada dois anos. As questões versam sobre Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas. As avaliações se destinam aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental Fase I (5º ano) e da Fase II (9º ano) da rede pública de ensino. O objetivo dessa avaliação, segundo os órgãos competentes, vai além da busca por melhor qualidade de ensino, mas também por objetivar a “redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (PDE/SAEB, 2011, p. 8).

Após um longo histórico de propostas de avaliações e a implantação de programas avaliativos no Brasil, que datam desde 1985, o Saeb, instituído em 1988, tinha como função proporcionar ao Governo subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas (PDE/SAEB, 2011). A primeira avaliação externa ocorreu em 1990. Para maiores informações sobre a historicidade das avaliações externas no Brasil, o trabalho de Horta Neto (2005) revela que a preocupação com o acompanhamento da educação no país ficou mais evidente com o Governo de Collor de Mello, mas o antecede e se espelha também em práticas de outros países.

Em 2005, nasceu a Prova Brasil e, desde 2007, Saeb e Prova Brasil trabalham em conjunto, fornecendo dados censitários ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devido ao uso da mesma metodologia aplicada em suas avaliações. A justificativa para a padronização desse instrumento está na comparação dos dados de modo universal tendo como princípio o reconhecimento das diferenças apresentadas pelos alunos quando se quer avaliar a competência leitora (PDE/SAEB, 2011). No materialismo Histórico e Dialético, teoria na qual está embasada este artigo, os termos competências e habilidades diferem conceitualmente dos utilizados pela Prova Brasil e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para esses documentos os termos são utilizados para designar atitudes imediatistas e reprodutivas, enquanto que para o Materialismo Histórico e Dialético, a apropriação do saber possibilita ao aluno a reflexão e a transformação de suas ações.

Sobre a compreensão leitora, a Prova Brasil procura trazer em suas questões um arca-

bouço de textos de diferentes gêneros com complexidades diversas e temas variados. Essa diversidade é compreendida pelo órgão que elabora a Prova Brasil como um recurso para avaliar os diferentes níveis de competência leitora dos alunos, portanto “[...] o importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra” (PDE/SAEB, 2011, p. 12). Nota-se que esse entendimento do órgão difere do realizado no materialismo, pois é impossível dividir o entendimento de um texto por níveis quando se considera que, no momento da leitura, cada leitor utiliza os conhecimentos anteriores mais as percepções individuais do contexto do discurso para promover a interpretação. Todo e qualquer sistema fechado de entendimento de algo contradiz o princípio de desenvolvimento do conhecimento, considerado nessa corrente teórica como contínuo e atrelado ao entendimento da totalidade. O aluno pode não ter entendido um texto porque não possui o arcabouço anterior de conhecimento, mas este fato não deve ser predominante para determinar qual o nível de leitura desse estudante, o oposto também pode ocorrer. Portanto, respostas objetivas atreladas a níveis fechados podem não representar a realidade de leitura vivenciada pelos estudantes.

Na Prova Brasil, a proficiência é medida em nove níveis, em uma escala que vai de 0 a 500. A compreensão leitora dos alunos do 5º ano é diferente dos alunos do 9º ano, sendo esta característica considerada pelos formuladores das questões e também pelos analistas quando elaboram as provas e fornecem os resultados. Por isso, o órgão emite uma análise pedagógica das questões, em que cada item é analisado sob a ótica do equívoco e suas possíveis causas, sendo que a análise traz também uma parte dedicada às propostas de trabalho ao professor, no intuito de sanar as dificuldades encontradas dos alunos na avaliação.

O uso conjunto do questionário e da avaliação auxiliam os analistas do governo a identificar quais escolas com os mesmos níveis socioeconômicos de uma mesma cidade apresentam resultados diferenciados. Esses dados apontam para eles quais os setores dentro da escola que precisam ser melhorados: gestão escolar, prática dos professores e o próprio Projeto Político Pedagógico, ou seja, “[...] como a diferença entre as escolas de um mesmo grupo de NSE (nível socioeconômico) não está nos alunos, esta deve ser procurada na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico” (PDE/SAEB, 2011, p. 15). Percebe-se que uma das intencionalidades da Prova Brasil é apontar à sociedade que grande

parte da mazela da leitura dos alunos está nos educadores e não nas condições físicas e estruturais das escolas públicas como também afirma Coelho (2008) em suas pesquisas sobre a Prova Brasil, que evidenciam que a qualidade da educação é apenas uma intencionalidade da avaliação.

Para a elaboração da Prova Brasil são levados em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os currículos propostos pelas Secretarias de Educação, a consultoria a professores de escolas estaduais e municipais e o manuseio dos livros didáticos mais utilizados em sala de aula. O foco pela leitura na avaliação da Língua Portuguesa é justificado por considerar esta competência importante para a formação do cidadão. Para eles, a leitura “[...] é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania” (PDE/SAEB, 2011, p. 21). Na matriz de referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa, encontram-se os descritores que podem ser considerados um referencial para a formulação e subsequente análise dos resultados, ou seja, um parâmetro que indica o que o aluno precisa saber em cada um dos tópicos que compõem a matriz referencial.

O Quadro 1 mostra a matriz referencial de Língua Portuguesa da Prova Brasil no ano de 2011 para o 5º ano. Dividida em seis tópicos, a Matriz Referencial representa um recorte dos conteúdos trabalhados na Educação Básica com ênfase na leitura, contendo os descritores, no total de 15 para o 5º ano (4ª série) e 21 para o 9º ano (8ª série) e 3ª série do Ensino Médio. Observa-se que a matriz referencial traz competências e habilidades a serem desenvolvidas e não conteúdos, desta forma, ela sinaliza quais práticas estão sendo consideradas como essenciais em cada etapa do ensino. Desse modo, pode-se constatar que desde o princípio a proposta da Prova Brasil é se distanciar do trabalho com os conteúdos formativos.

QUADRO 1 - Matriz Referencial para o 5º Ano - Língua Portuguesa.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PDE/ SAEB (2011, p. 22-23).

Alguns materiais informativos são distribuídos pelo INEP/SAEB às escolas e também podem ser visualizados *online* no *site* do órgão. Eles servem como orientação aos professores, à equipe pedagógica e aos diretores, sendo o acompanhamento das orientações uma forma de conduzir medidas diretas com o objetivo de recuperar aspectos do processo ensino e aprendizagem que ainda não foram apropriados pelos alunos, ou ainda, para apontar necessidades à melhoria da formação do professor, da infraestrutura da escola etc.

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP, procurou-se primeiramente acompanhar a situação de cinco escolas participantes do OBEDUC, aprovado em 2012, que possui o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, visando a articulação entre universidade e instituições de ensino da Educação Básica para a melhoria do ensino. Tanto as escolas da Rede Pública Estadual participantes como a Universidade Estadual pública, responsável por coordenar o Programa, estão localizadas na região norte do Estado do Paraná. Essas instituições de ensino foram escolhidas por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos últimos quatro anos. A primeira coleta de dados resultou no Quadro 2.

QUADRO 2 - Nível de proficiência na Prova Brasil em Língua Portuguesa para o nível Fundamental II.

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
2005	240,67	***	235,97	219,62	231,03
2007	232,53	***	***	221,15	251,90
2009	230,32	196,57	221,96	236,66	258,89
2011	243,77	224,91	226,27	232,78	248,86

Fonte: (PDE/SAEB, 2011)

*** Não participou da avaliação segundo critérios estabelecidos na época.

O Quadro 2 possibilita a visualização dos avanços e retrocessos nas notas nos últimos seis anos das cinco instituições de ensino. As comparações foram efetuadas em relação à prova anterior, no período que abrange os anos de 2009 a 2011. As escolas A, B e C avançaram e as escolas D e E retrocederam na nota. Considerando os nove níveis de desempenho dos alunos na escala da Prova Brasil, percebe-se que entre os avanços e retrocessos as escolas permaneceram entre o 3º e 5º níveis desta escala, sendo que um retrocedeu do 6º nível para o 5º nível. Outros fatores que possam ter contribuído para os resultados, como: infraestrutura escolar, aspectos socioeconômicos, uma vez que as notas refletem principalmente o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e o currículo adotado pela escola foram desconsiderados. É preciso salientar que apenas apontar os índices alcançados nos anos pesquisados não contribui para o entendimento global das necessidades dos estudantes, sendo apenas referências que apontam para a necessidade de ações para a melhoria da leitura, tais como conhecer o contexto no qual estão inseridos os alunos de modo a produzir metodologias para o estudo significativo do texto. Esse alerta está presente em pesquisas como as de Leite e Kaeger (2009) e de Mesquita (2012), nas quais os resultados divulgados não representam solução para o problema de aprendizagem e destoam da realidade escolar. O Quadro 3 apresenta os níveis de competência estabelecidos na Prova Brasil e que guiam os formuladores do órgão para a constituição dessa avaliação.

QUADRO 3 - Níveis de competência e os descritores que o acompanham para o 5º ano.

Níveis da escala de proficiência	
A incidência de descritores, neste primeiro nível (0 a 150)	<p>Descritor 5: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc).</p> <p>Descritor 1: localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Descritor 6: identificar o tema de um texto.</p> <p>Descritor 14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Descritor 4: inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>Descritor 8: estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos que constroem a narrativa.</p>
Segundo nível 151- 200	<p>Descritor 1: localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Descritor 8: estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos que constroem a narrativa.</p> <p>Descritor 2: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>Descritor 9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Descritor 7: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>Descritor 6: identificar o tema de um texto.</p>
Terceiro nível 201-250	<p>À medida que ampliamos os níveis, mais habilidades vão sendo solicitadas. No terceiro nível, encontram-se mais frequentemente as seguintes habilidades:</p> <p>D13: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D2: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7: identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>D10: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p> <p>D14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.</p> <p>D12: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p> <p>D15: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>
Quarto nível 251-300	<p>D3 inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D4 inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D5 interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).</p> <p>D9 identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>D10 identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

	<p>D11 distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D13 identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
<p>Quinto nível acima de 301</p>	<p>D3 inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D7 identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa. D11 distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D14 identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 35-68).

Percebe-se, no Quadro 3, que alguns descritores utilizados para o alcance do nível 2 se repetem em outros níveis com maior ênfase de complexidade, sendo os descritores dos primeiros níveis o alicerce para o alcance de níveis mais elevados nessa avaliação. Para compreender melhor os seis descritores presentes no terceiro, quarto e quinto nível, que não aparecem no primeiro e segundo níveis, que podem representar as necessidades dos alunos aos docentes, segue abaixo o Quadro 4 que traz a descrição conforme o manual de orientação ao professor distribuído pelo órgão competente, no qual estão expressos os objetivos de cada descritor.

QUADRO 4 – Descritores ainda não alcançados na avaliação da Prova Brasil em 2009.

<p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Está relacionado ao grau de familiaridade com uma palavra, depende da frequência de convivência com ela, que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura, de um modo geral, e, por conseguinte, à frequência de leitura de diferentes gêneros discursivos. Por isso, a capacidade de inferir o significado de palavras – depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a inferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão.</p>	<p>D11- Distinguir um fato da opinião relativa deste fato. Dois conceitos são importantes neste descritor: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro fato, algo que aconteceu (acontece), está relacionado a algo real, quer no mundo “extratextual”, quer no mundo textual. Já a opinião é algo subjetivo, quer no mundo real, quer no mundo textual, que impõe, necessariamente, uma posição do locutor do texto. Este é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo. É preciso ressaltar que, frente aos objetivos da avaliação a que estes descritores estão ligados, os procedimentos de leitura dizem respeito à localização e à identificação das informações.</p>
---	---

<p>D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p> <p>Neste descritor, a palavra-chave é a intertextualidade. Está inscrita na concepção do descritor a relação de interação que se estabelece entre os interlocutores. Isto pressupõe entender de que forma o texto é produzido e como ele é recebido. Neste sentido, admite-se a ideia de polifonia, ou seja, da existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Neste tópico, a ideia central é a ampliação do mundo textual.</p>	<p>D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p> <p>Partindo de uma concepção dialógica do texto, o descritor 10 visa à identificação das marcas que podem caracterizar os interlocutores, em diferentes momentos, espaços etc. já que sabemos que usamos a mesma a língua, mas a usamos de forma diferente, quer pelas nossas próprias características, quer pelo nosso nível de escolarização, informalidade ou formalidade do quê e como queremos dizer, nossos regionalismos etc. Deve-se lembrar que os parâmetros da variação são diversos. Entretanto, estão imbricados, pois, no ato de interagir verbalmente, o falante acionará a variante linguística relativa ao contexto em que está inserido, de acordo com as intenções do ato de comunicação.</p>
<p>D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p> <p>De forma mais ampla, este descritor visa à ampliação dos descritores anteriores no que tange ao papel que as diferentes palavras exercem na língua. Trata-se de relação de coesão, ou seja, de ligação entre partes do texto, mas, neste caso, estabelecidas por palavras que substituem outras, como, por exemplo, os advérbios e as conjunções. Aqui está um bom exemplo do que é um processamento textual e um conteúdo em sala de aula. Neste caso, não basta o estudante reconhecer o advérbio de tempo, modo ou lugar, por exemplo, mas entender como este advérbio une um parágrafo e outro, por exemplo, ou que relação de sentido estabelece entre uma ideia e outra dentro do parágrafo.</p>	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber os envolvidos no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto. Neste descritor, o leitor proficiente deve perceber o efeito que a palavra, expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística podem causar no texto.</p>

Fonte: BRASIL (2009, p. 35-68).

Nota-se que nos descritores estão presentes termos relacionados à habilidade e competência, pois é possível perceber a necessidade de prontidão nas palavras, para maior rapidez na identificação do assunto que trata o texto, como se palavras pontuais sozinhas pudessem fornecer arcabouço para o aluno realizar a interpretação do discurso. Essa característica também é percebida na pesquisa de Bonamino e Sousa (2012), que analisa as três gerações de avaliação da educação, no entanto, diverge das considerações dos autores a pesquisa de Fernandes (2013), que assinala para a eficácia da avaliação, no entanto admite os percalços para a real efetivação dessa avaliação externa. Para contrapor os termos utilizados nos descritores que denotam a proficiência em Língua Portuguesa com o conteúdo trabalhado em sala de aula, de forma a ser possível perceber as intenções de formação escolar por parte do docente, optou-se por buscar nos cadernos de registros dos professores termos, tais como: proficiência, habilidade, identificação, reconhecer, marcar, todos desvinculados de um contexto maior que apenas explicitem a prontidão do aluno para a leitura. A Escola selecionada para a pesquisa foi a Escola D por apresentar maior carência em leitura no período selecionado.

Caderno de registro do professor e a formação do aluno

A partir da concepção de que o currículo caracteriza a escola, ao mesmo tempo que revela suas concepções de mundo, e ainda, indica o contexto histórico-social da educação, e dissemina o que acredita ser primordial à formação do homem, Sacristán (2000, p. 15) define currículo como documento que descreve “[...] a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional [...]”. A amplitude de conceitos para a definição de currículo ainda abrange estudos como os de Silva (1995), que revelam que por meio do currículo se “[...] contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade)” (SILVA, 1995, p. 195).

Percebe-se que a abrangência da definição de currículo, ao mesmo tempo que caracteriza uma individualidade (espaço escolar), também representa a sociedade em determinado momento, por isto não é estático, está em constante transformação, assim como o homem. Para Perez Gómez (1998), o currículo pode ser considerado o grande responsável pelo aprendizado escolar que é dinâmico, assim como deveria ser o ensino, por isto considera que o currículo

“[...] é esse vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas [...]” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

A partir do entendimento da importância do currículo para a organização do trabalho pedagógico, que necessita refletir as necessidades da comunidade escolar, espera-se que os docentes possam conciliar na descrição do trabalho docente a teoria e a prática utilizadas com os estudantes, visando à formação humana dos alunos. De acordo com Lombardi (2012), a educação deve propiciar a formação omnilateral, ou seja, ruptura com a educação unilateral, formação integral do aluno em toda sua potencialidade.

No caso dos docentes das escolas estaduais do Estado do Paraná, o documento que orienta a construção do currículo das escolas são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. O caráter sócio histórico do currículo da Língua Portuguesa presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná traz a concepção teórica fundamentada em Bakhtin. Para o autor, “[...] o contexto sócio histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 30). Portanto, na linguagem dos sujeitos está a compreensão dos discursos nos quais são expressas as concepções da sociedade.

Sabendo que o currículo é o caminho no qual o docente se orienta para a organização do planejamento pedagógico escolar, mas pode não ser o único, outros documentos também podem participar de sua elaboração. Devido à crescente divulgação dos índices educacionais, muitas instituições de ensino optaram por incluir os descritores da Prova Brasil como fonte para a caracterização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A preocupação por melhores classificações nos divulgados *rankings* educacionais resultou na fundamentação de currículos com base no quantitativo (com o IDEB) e não com o qualitativo (formação humana do aluno).

A busca por indícios do trabalho com a leitura nos livros dos professores serve como parâmetro para a análise do que se indica como conteúdo a ser trabalhado e o que é realmente desenvolvido em sala de aula. Considerando que o trabalho pedagógico reflete muito mais que atividades direcionadas à resolução de avaliações externas, como a Prova Brasil, mas lembrando que a função da escola de acordo com o currículo adotado está atrelada à apropriação dos con-

teúdos científicos adquiridos pela humanidade ao longo da história. A observação do planejamento docente dessa instituição escolar, primeiramente visa observar qual o tipo de formação o docente de Língua Portuguesa privilegia, a crítica (atrelada ao desvelamento dos discursos presentes nos textos e suas intencionalidades) ou aquela mais formal (baseada na aprendizagem da estrutura linguística). Em segundo, busca-se perceber a existência de intencionalidades para a preparação dos estudantes à realização da Prova Brasil com o uso de termos identificados anteriormente pela pesquisa nos descritores. O Quadro 5 traz essas informações.

QUADRO 5 - Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 6º ano – 2010 - 4 turmas.

Gêneros textuais: bilhete; fábulas.
Leitura de: jornais; revistas; poemas; gibis; contos; crônicas; histórias clássicas; leitura sobre consciência negra.
Gramática: pronomes; ortografia; orações com pronomes definidos e indefinidos; verbos adjetivos; verbos haver e fazer; formas nominais e verbais; pontuação; hiatos e ditongos; fonética; substantivos; artigos; sinônimos e antônimos; numerais; preposição; conjunção; interjeição.
Produção textual: interpretação de textos; produção de textos; histórias descritivas e narrativas.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

Percebe-se, no Quadro 5, que o conteúdo ministrado no 6º ano escolar está mais atrelado à estrutura linguística. A descrição presente no registro de classe não especifica trabalhos diferenciados, apenas denomina os conteúdos de forma em geral, tais como: ortografia; hiatos; fonética; substantivos. Ainda, não caracteriza o tipo de leitura que é desenvolvido com os alunos, se é uma leitura crítica do texto, ou ainda, se é feita uma leitura descompromissada ou atrelada à estrutura da língua. O trabalho do professor, de acordo com Vigotski (2010), deve ser o de mediador entre o aluno e o conhecimento. Para o psicólogo russo, a mediação pode proporcionar ao estudante a oportunidade de o aluno ir além da zona real de aprendizagem, para uma zona potencial, o que este estudioso denominou de zona potencial de desenvolvimento (ZPD).

Para Libâneo (2009, p. 5), na tarefa de mediação “o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”. Nessa função, o professor transforma a realidade e as necessidades dos alunos em conteúdo introdutório e motivador que será acrescido do conteúdo científico, trazendo para o

aluno o desenvolvimento e uma nova forma de realizar a prática. Da mesma forma, o professor não caracteriza como é o trabalho com os gêneros textuais, eles são apenas citados no livro: bilhete; fábulas. Portanto, não foi possível visualizar o trabalho docente com os descritores da Prova Brasil e muito menos com a formação integral.

QUADRO 6- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 7º ano - 2011 – 4 turmas.

Gêneros textuais: autorretrato; biografia; autobiografia; propaganda; notícia; reportagem.
Leitura de: contos; poesias; letras de músicas; textos jornalísticos; anúncio de classificados; carta.
Gramática: coesão; ponto e vírgula; parágrafo; ponto final; conotação e denotação; sufixos e prefixos; coerência; metáforas; análise sintática; orações coordenadas; orações subordinadas; ortografia; verbos.
Produção textual: interpretação de textos; interpretação de filme; intertextualidade em propagandas; debate sobre o uso da televisão; montagem de portfólios de leitura.
Trabalho com textos da Prova Brasil.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

No Quadro 6, apesar de as indicações serem também expressas de forma generalizada para os conteúdos trabalhados em sala de aula, pode-se perceber que a quantidade de gêneros textuais trabalhados foi maior, demonstrando a intenção do trabalho com a diversidade de textos (autorretrato, biografia, propaganda, notícia) como requerem os descritores da Prova Brasil. Com relação à produção textual, o professor indica um trabalho de interpretação de gêneros, tais como: a interpretação de filme, intertextualidade em propagandas. Além de um trabalho diferenciado com a leitura, que foi a confecção de um portfólio de leitura, ou seja, o aluno com esta atividade pode avaliar-se enquanto leitor com o decorrer do ano letivo e o docente analisar o desenvolvimento do aluno. No registro do livro de classe ainda foi possível encontrar a indicação do trabalho com textos da Prova Brasil, sem a especificação da forma como foi realizada a atividade, mas houve a intencionalidade de preparo do aluno a este tipo de avaliação. Nesse caso, houve uma mescla entre o trabalho mais formativo com quantitativo quando insere atividades de preparo para a Prova Brasil.

QUADRO 7- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores do 8º ano - 2012 – 2 turmas.

Gêneros textuais: seminário; propaganda; contos; reportagem; biografia; resenha crítica; artigo de opinião.

Leitura de: contos, reportagens.

Gramática: Tempos verbais; locuções adjetivas; formas nominais; verbos; fonemas; período simples e composto; orações coordenadas; conjunções; formação de palavras: afixos e sufixos; coesão; adjunto adnominal; locuções verbais.

Produção textual: interpretação de textos; exercícios do livro didático; produção de texto.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

Para o 8º ano escolar, observa-se, no Quadro 7, que houve um retorno a atividades baseadas na estrutura da língua materna, desta forma, houve maior número de atividades em relação a esta temática, tais como: locuções adjetivas; formas nominais; verbos; fonemas. Fica explícito o trabalho com o livro didático na indicação da produção textual (exercícios do livro didático). O único indício de atrelamento com os descritores da Prova Brasil está na quantidade de gêneros textuais trabalhados. Observa-se também a falta de aprofundamento dos conteúdos trabalhados, pois não apresenta pesquisa histórica dos termos, relatos, imagens, trabalhos com filmes, documentários que possam dar uma visão de totalidade do conteúdo.

QUADRO 8- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 9º ano - 2013 – 2 turmas.

Gêneros textuais: música; debate; conto; crônica; relato; charge; cartas ao leitor.

Leitura de: revista de quadrinhos; letras de músicas; texto jornalístico; crônica; poemas; leituras na biblioteca; cordel.

Gramática: linguagem verbal e não verbal; verbos; preposição; regência verbal e não verbal; metáforas; onomatopeias; pontuação; coesão; orações subordinadas; anáfora.

Produção textual: interpretação de textos; produção de textos; reescrita de texto; dramatização de texto.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

O Quadro 8 revela que o professor trabalhou grande número de gêneros textuais (música, debate, conto, crônica, charge) que estão presentes na Prova Brasil, sendo grande parte destes de características críticas, tais como: a charge, a crônica e o debate. Pode-se dizer que

houve um equilíbrio entre os conteúdos trabalhados, revelando certo entrelace entre os mesmos, tais como: leitura de texto jornalístico, gênero relato, metáforas. Não houve menção aos descritores da Prova Brasil, talvez pela forma generalizada com que foram registrados os conteúdos.

O trabalho docente apresentado nos quadros anteriores, com pouca exceção, está baseado no ensino da estrutura linguística. O professor precisa perceber as reais necessidades dos alunos, para então conceber o ensino a partir da compreensão de que somente com o entendimento da situação real da sociedade é que se pode partir para um processo de transformação e não o contrário (MARX; ENGELS, 2007). A contradição entre o ensino baseado no cumprir um fim específico, como para atender aos descritores da Prova Brasil, e o ato formativo está no objetivo final, ambos podem objetivar a apropriação de saberes, mas apenas aquele voltado para o conhecimento que vai além da escola, para o exercício da cidadania, ou seja, para a práxis, pode ser o mais adequado à educação. Para Peternella e Galuch (2012, p. 44) quando o homem “[...]imita a uma consciência superficial sobre as coisas, não atentando sobre o que pensa, como pensa, por que pensa, [...] naturaliza os fatos, desvinculando-os do contexto e de sua constituição histórica”. Por isso, a ênfase da educação não pode estar desvinculada da apropriação dos saberes, somente assim o homem poderá promover a superação do trabalho alienado e a cisão entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Pensar no currículo de forma desvinculada do trabalho pedagógico é um contrassenso muitas vezes observado em algumas instituições de ensino. Assim, observa-se a prática do currículo oculto (aquele praticado dentro de sala de aula não condizente com o currículo oficial). Sabe-se da dimensão do currículo, e das orientações com relação aos conteúdos a serem trabalhados, no caso do Paraná, presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, mas não existe uma preocupação por parte do docente de especificar as formas como são trabalhados estes conteúdos de maneira a possibilitar pesquisas de metodologia que acrescentem aos docentes melhores práticas pedagógicas condizentes com a realidade escolar.

Pode-se considerar como limitação a essa pesquisa o fato de que o livro de registro do docente deveria espelhar as metodologias e conteúdos desenvolvidos com os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem, no entanto esse documento não realiza esta função,

o que dificulta a ação da equipe pedagógica, da direção escolar, ou ainda, de outros órgãos que poderiam servir de mediadores para o desenvolvimento do conhecimento. Sugere-se a outros pesquisadores a consulta aos planejamentos docentes e espera-se que possuam maiores sistematizações e organizações do processo de ensino e aprendizagem. Também o acompanhamento em sala de aula do trabalho docente, ou ainda, projetos de intervenção pautados em metodologias significativas ao ensino da leitura.

O conteúdo científico conquistado historicamente constitui-se como fundamental ao ensino e necessita de metodologias que proporcionem ao aluno a sua apropriação. Cientes da abrangência do currículo, mas também da clareza das necessidades de aprendizagem do aluno, a Prova Brasil faz um recorte do currículo, com a intenção, no caso da leitura, de averiguar competências e habilidades do educando no que concerne a este tema, afastando-se do ensino do saber consciente defendido pelo Materialismo Histórico e Dialético.

Assim como a estrutura da Prova Brasil não se apresenta de forma única (são consultados currículos, livros didáticos, professores etc.) os resultados também não se apresentam de forma individualizada, eles são o resultado de um coletivo, de uma representação dos principais êxitos e ou das principais dificuldades em relação à leitura. Poder-se-ia pensar na fixação do currículo como uma forma de garantir a igualdade dos conteúdos, mas este procedimento reduziria as singularidades encontradas por cada região do país, ou mesmo de cada instituição de ensino, pois se sabe da heterogeneidade presente dentro mesmo da sala de aula, mesmo sabendo que a teoria na qual se fundamenta este artigo defende o ensino igualitário do saber científico, a fim de que todos tenham acesso e oportunidade à transformação social.

Existe um empenho por parte do currículo na formação crítica do aluno, isto pode ser verificado nas considerações com relação à identificação das ideologias presentes nos discursos, a necessidade da reflexão sobre o texto por parte do aluno. Buscam-se formas de tornar o aluno mais participativo do próprio processo de ensino. Quando se analisa os níveis de proficiência da Língua Portuguesa presentes na Prova Brasil, a incidência do termo inferência é predominante. Essa preocupação corrobora com o currículo, ou seja, dialogam da mesma forma com o termo, pois a inferência demonstra o quanto o aluno pode expressar de entendimento do que lhe foi exposto de conteúdo ao longo do ano escolar, melhor dizendo, demonstra a síntese do pensamento do estudante ao que foi ensinado.

Com relação ao trabalho docente com os descritores, deve-se atentar para o fato de

que o aprendizado necessita ser consciente, isto se difere da memorização. Assim, a reflexão acerca do que se é ensinado em sala de aula conduz para o saber consciente, então é o trabalho com os conteúdos que proporciona ao discente a base para a análise de futuras ações pois, como salienta Saviani (2011), quando discute a dicotomia saber versus consciência, “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”. (SAVIANI, 2011, p. 68). Trilhando o caminho da aprendizagem consciente, se faz necessário que o trabalho docente seja reflexivo, crítico e transformador sem desvincular-se da teoria, pois “a teoria e a prática pedagógica devem ser trabalhadas simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel” (VEIGA, 1995, p. 81), por isto a repetição ou memorização por meio de atividades com os descritores não atingem os objetivos pretendidos, a produção discente está atrelada ao fazer consciente.

A principal contribuição da pesquisa está na reflexão do uso da Prova Brasil como referência para a formulação de atividades como sinônimo de qualidade. Chama a atenção do docente para a necessidade do trabalho formativo em sala de aula e salienta que o processo de leitura vai além de atividades de prontidão, pois envolve os conhecimentos anteriores sobre o assunto, mais a percepção do leitor do contexto no qual os discursos são utilizados

Referências

- ALMEIDA, L. C.; DALBEM, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociologia*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.1, p. 177-194, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2015.
- BRASIL. Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/588340/DLFE-39106.pdf/orientacoespedagogicas5EFLP.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2014.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr/jun 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan/mar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, n. 42/5, 2007. Disponível em: <www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

LEITE, S. A. S.; KAEGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan/mar 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. Sciencult, v. 1, n. 1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/184/118>>. Acesso em 28 fev. 2014.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. R. (Org.), Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 3. ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., v. 20, n. 76, p. 587-606, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2011.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.), Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-65.

PETERNELLA, A.; GALUCH, M. T. B. A relação teoria e prática na formação do pedagogo. Maringá: EDUEM, 2012.

SACRISTÁN, G. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação e Sociologia*, v. 34, n 124, p. 903-923, jul-set 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.), *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, Papirus. 1995. p. 79-98.

VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Editora, 2010.

SARESP E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SENTIDOS PARA JUSTIFICAR, TÁTICAS PARA DRIBLAR BAIXOS ÍNDICES

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA¹

ADRIANA VARANI²

RESUMO: Este artigo pretende refletir sobre os sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Estadual de São Paulo e suas táticas para lidar com a avaliação externa – SARESP e produção do fracasso escolar via diagnósticos de Deficiência Intelectual. Como suporte teórico foram estudados alguns autores da temática avaliação como Freitas e Luckesi, da perspectiva histórico-cultural na compreensão da Deficiência Intelectual e Certeau com o conceito de táticas. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, levando-nos à compreensão da deficiência intelectual e como produzir, a partir dela, uma escola meritocrática. Foi possível concluir que, em razão das relações estabelecidas entre políticas de governo e escola, os professores olham para a deficiência intelectual como um elemento a mais a ser superado em nome de um índice, e a necessidade de enxergá-la em sua concretude histórica e contextualizada de produção de fracasso escolar.

Palavras-chave: SARESP. Deficiência Intelectual. Táticas.

SARESP AND INTELLECTUAL DISABILITIES: SENSES TO JUSTIFY, TACTICS FOR DODGE LOW INDICES

ABSTRACT: This article objective to reflect on the meanings produced by the teachers of the State Public Network of São Paulo and their tactics to get along with the external assessment - SARESP and production of school failure via Intellectual Disability diagnostics. As theoretical support was studied some authors of the thematic assessment as Freitas e Luckesi, of cultural-historical perspective in the understanding of Intellectual Disability and Certeau with the concept of tactics. The data were produced through semi-structured interviews with school teachers taking in the understanding of intellectual disability and how to produce from it, a meritocratic school. It was concluded that, because of the relations between government and school policies, teachers look for intellectual disability as one more element to be overcome in the name of an index, and the need to see it in its historical concreteness and contextualized of school failure production.

Keywords: SARESP. Intellectual Disabilities. Tactics.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Doutora I da Universidade Estadual de Campinas.

SARESP Y DISCAPACIDADES INTELECTUALES: INSTRUCCIONES PARA JUSTIFICAR, TÁCTICAS PARA SE ESQUIVAR DE BAJOS ÍNDICES

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre los significados producidos por los profesores de la Red Pública del Estado de São Paulo y sus tácticas para hacer frente a la evaluación externa - SARESP y la producción de fracaso escolar a través del diagnóstico de discapacidad intelectual. Como soporte teórico se estudiaron algunos autores de la temática evaluación como Freitas y Luckesi, de la perspectiva histórico-cultural en la comprensión de la discapacidad intelectual y de Certeau con el concepto de tácticas. Los datos fueron producidos a través de entrevistas semiestructuradas con profesores, llevándonos a la comprensión de la discapacidad intelectual y como producir, a partir de ella, una escuela de meritocracia. Se concluyó que, debido a los vínculos entre las políticas del gobierno y de la escuela, los maestros miran para la discapacidad intelectual como un elemento más que hay que superar en nombre de un índice, y la necesidad de mirarla en su concreción histórica y contextualizada de producción de fracaso escolar.

Palabras clave: SARESP. Discapacidad intelectual. Táctica.

Primeiras palavras de contextos

A história que abre o caminho trilhado nesta pesquisa é a narrativa de uma educadora que, ao iniciar seu ofício, se depara com a realidade de uma escola muito carente. Essa escola contava com aproximadamente 242 alunos no ano de 2011, destes 20 com laudos como Deficiência Intelectual (DI). A esses alunos também era recaída a responsabilização pelo baixo resultado da escola na avaliação externa Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Diante disso, interessava-nos, a priori, compreender como se davam esses diagnósticos de Deficiência Intelectual na escola pesquisada e se tal ação impactava no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Porém, ao longo de um ano e meio de pesquisas, sentimos que era necessário alterar tal objetivo por uma questão estrutural, uma vez que a pesquisa demandava tempo maior do que tínhamos para desenvolver uma temática tão complexa.

Em face disso, passamos a nos orientar por outro dado que nos chamou a atenção na pesquisa: os sentidos atribuídos por professores para a avaliação externa, no interior de uma

Escola Prioritária³, em que as metas previstas pela Secretaria de Educação de São Paulo não eram atingidas. Alterado o objetivo, a Deficiência Intelectual passou a se constituir apenas um dos indicadores de análise quando os professores nos apresentavam os sentidos produzidos. E é sobre esse indicador que vamos desenvolver este texto.

Da reflexão produzida a partir da pesquisa, o estudo dos sentidos era a preocupação inicial, e com a produção dos dados pudemos perceber que os sujeitos no cotidiano escolar construíam táticas para lidar com as consequências da avaliação externa. As táticas constituíam um conjunto de ações do movimento da escola em relação ao que lhes era imposto.

Para desenvolver a pesquisa, lançamos mão de um estudo de caso da Escola Prioritária a que denominamos de Escola do Meio⁴, utilizando-nos de vários instrumentos. Neste texto nos pautaremos nos discursos construídos pelos professores nas entrevistas semiestruturadas para refletir sobre os sentidos para a relação avaliação e DI e as táticas do cotidiano produzidas para lidar com esta relação.

Em se tratando de SARESP e DI, a suposta relação entre ambos já aparecera antes mesmo de a pesquisa de campo ser iniciada, em 2011, quando a autora que esteve em campo começou o trabalho na “Escola do Meio”, deparando-se com uma quantidade inesperada de alunos com diagnósticos de DI. Era uma sala de sétima série, com 36 alunos, destes, oito deles constavam na lista de chamada como DI e ainda havia aqueles que, segundo a coordenação da escola, eram DI, mas não tinham laudo ainda.

Dessa preocupação, surgiram algumas indagações por parte dos professores sobre a condição dos alunos que eram tidos como DI. A grande dúvida que permeava as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) era sobre como tais alunos fariam essa avaliação no final do ano. Essa história rendeu grandes discussões sobre se os alunos considerados DI “contavam ou não” no resultado do IDESP.

³ Escolas prioritárias são as que não obtiveram um bom desempenho na avaliação SARESP. Para tal definição a Secretaria considera, em cada escola, o percentual de alunos que tiveram o desempenho “abaixo do básico” em uma das áreas: Português e Matemática. Essa medida, segundo uma nota no site *Observatório da Educação* sobre o programa *Educação- Compromisso de São Paulo* é para reduzir as desigualdades de aprendizado no Estado. De acordo com esse programa, isso será efetivado por meio da intervenção, acompanhamento e monitoramento pelas coordenadorias.

⁴ Por uma questão ética, o nome da escola, bem como dos entrevistados foram alterados. Nesse campo da ética em pesquisa também foi construído um termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os professores assinaram como forma de concordância e esclarecimento sobre a pesquisa realizada.

Dessas questões havia duas probabilidades, ou o aluno diagnosticado como DI constava no resultado do IDESP e assim a escola teria uma chance a menos de alcançar os índices, uma vez que muitos desses alunos mal dominavam a leitura e escrita, ou então eles não contabilizavam no resultado. Fator esse que explicaria o fato de haver tantos alunos diagnosticados como DI quando, na verdade, eram casos de defasagem de aprendizagem, mas isto não apareceria no resultado porque eles não apareceriam, já que o resultado das avaliações deles não comporia a média final.

Após quase dois anos de estudo e de muitos discursos não oficiais pronunciados até por Supervisores de Ensino de que o aluno com diagnóstico de DI constaria no IDESP, chegamos à resposta oficial da Secretaria Estadual da Educação (SEE), via e-mail, de que todos os alunos cadastrados na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) como DI não seriam computados no cálculo do IDESP, exceto para cálculo do fluxo: evasão ou repetência. Seria então mais uma tática da escola colocar alunos com dificuldade de aprendizagem como DI para driblar os baixos índices?

Nessa condução da pergunta vamos refletir sobre os sentidos produzidos pelos professores para a relação entre SARESP e DI ou, mais especificamente, SARESP e fracasso escolar. E a discussão será sobre como eram utilizados os dados do DI nas avaliações em larga escola, em especial, na dimensão das táticas construídas.

Contudo, para compreender tal relação, a produção de sentidos dos profissionais, precisamos antes entender a produção do Deficiente Intelectual no interior da escola. Para tanto, pensamos ser necessário identificar qual era o discurso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sobre DI, para depois identificarmos qual postura assumiríamos na pesquisa, haja vista que o próprio termo tem diferentes conceitos, o que depende do referencial teórico utilizado. E, por fim, identificar o olhar para os sentidos dos professores para essa relação.

As perspectivas de DI em jogo

Inicialmente, para a compreensão de tal fator a partir do que a Secretaria Estadual de São Paulo entende por Deficiência Intelectual, utilizamos o livro *Deficiência Intelectual: realidade e ação*, 2012, uma publicação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, organizada pela Professora Doutora Maria Amélia Almeida, docente no PPGEE/UFSCar. Nesse material

encontramos a contextualização histórica sobre a Deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo, com enfoque para o fato de que a rede estadual paulista é pioneira na oferta de atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Após contextualizar o campo da produção da educação especial, as autoras, ao se pausarem na alteração de “retardo mental” para “deficiência intelectual”, tomam a definição de DI a partir do que se firma na Declaração de Montreal, em 2004, na qual se declara que:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (Montreal, 06 de outubro de 2004 apud SÃO PAULO, 2012, p. 54).

Em outro capítulo desse material e especificando melhor o conceito, assume-se uma conceituação da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a Deficiência Intelectual em uma abordagem positivista.

A Deficiência Intelectual é considerada um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual social e prático). Uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo, como está apresentado pela CIF- Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações, adequada ao modelo social, pois sua proposta de conceituação das deficiências e incapacidades vai além da doença, tem um enfoque mais social do que médico e, por isso mais inclusivo (OMS, 2001, CARVALHO, 2008 apud SÃO PAULO, 2012, p. 65).

Dado o conceito de DI adotado pela Secretaria, uma abordagem médica em que a deficiência se encontra no aluno, as autoras destacam a necessidade de o profissional que avalia ter uma visão consciente na escolha do instrumento de testagem e, posteriormente, para a interpretação. Segundo Gonçalves e Machado (2002, p. 65), “o continente em que o indivíduo se encontra inserido revela dados significativos e seletivos na sua organização”. Diante disso, a Secretaria reforça que cabe a ele (o profissional que avalia) observar o histórico pessoal do aluno, evitando conduzir a investigação para considerações que evidenciem resultados incorretos, diante da limitação de seu desempenho.

O material traz também como objetivo descrever as causas e situações que levam à deficiência intelectual resultante de algumas síndromes e busca também proporcionar ao profissional da educação o entendimento das variadas dificuldades escolares observadas na população de alunos acometidos pelas síndromes descritas. Das situações apresentadas, as autoras descrevem os fatores de risco e causas da DI em períodos pré-natais em que há incidência de 55% a 75%, nos perinatais em que a incidência é de 10% e o pós-natais, em que a incidência é de 5%. Diante disso, as autoras destacam quatro fatores de risco nesses três períodos, sendo: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais.

É importante ressaltar que, dos fatores de risco apresentados, apenas um é apresentado nesse material como fator biológico, os outros três fatores estão relacionados ao modo de vida da família da criança como a pobreza, o uso de drogas e mesmo a falta de encaminhamento para intervenção após a alta hospitalar da mãe. O discurso adotado no material é o mesmo do Banco Mundial, em que a pobreza é a causa da Deficiência Intelectual e que esta deficiência só pode continuar gerando mais pobreza. Assim, as autoras alertam sobre a avaliação dos alunos com suspeita de deficiência intelectual, pois os testes neuropsicológicos, embora sejam fundamentais, e a interpretação dos resultados devem levar em conta o contexto étnico e cultural, o nível educacional, a motivação, a cooperação e as deficiências associadas ao paciente.

A proposta de estudo oferecida pela SEE para os professores da rede estadual, concretizada nessa publicação, está inclinada para a abordagem positivista, uma vez que está explícita na sua composição a abordagem médica da deficiência em que a incapacidade e as limitações se encontram no indivíduo e que as causas sociais da DI se concretizam na pobreza gerando cada vez mais pobreza. Entretanto, o material traz um modelo de avaliação pedagógica para inserção de alunos nas salas de AEE baseada na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (2002), que enfatiza a relação professor-aluno-contexto, valorizando o aspecto sociocultural no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo esta a única referência à abordagem histórico-cultural (SÃO PAULO, 2012, p. 92).

Contudo vimos estudando outra perspectiva, a histórico-cultural, que acaba, em princípio, se contrapondo à perspectiva assumida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse enfoque teremos prioritariamente os estudos de Vygotsky e seus colaboradores, contribuindo para uma valorização das interações sociais nos processos de desenvolvimento

humano. Para Vygotsky e seus colaboradores seria impossível separar o sujeito biológico do social, já que o sujeito singular só se singulariza na e pela cultura, ou seja, seu desenvolvimento depende de outros membros de sua cultura.

Vygotsky (2002) chama a atenção para o modo com os quais as crianças com deficiências são educadas, afirmando que esta não deve ser minimalista, nem reducionista, uma vez que tais teorias minimalistas e reducionistas tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso como em um adestramento em que se passa a tratar o processo de formação do homem ao adestramento de um semi-animal. Trata-se de um método em que a obediência é fundamental, nele o indivíduo cumpre automaticamente a hábitos úteis que são considerados ideais para sua educação.

A justificativa de Vygotsky (2002) é que o processo de ensino-aprendizagem se dá desde a infância, que o ser humano nasce apenas possuindo os recursos biológicos e é a partir do meio social que ele concretiza seu processo de humanização. Para Góes (2004) ocorre que muitos sujeitos com deficiência não agem de forma autônoma em relações pessoais e atividades, pois continuamente agem a partir da tutela, do cuidado, da superproteção, da subestimação e da infantilização. Em outras palavras, o que ocorre em nossa sociedade é uma cristalização da imagem infantilizada do indivíduo com deficiência.

Desse modo, o material de apoio oferecido aos professores da rede nos dá a compreensão de uma aprendizagem medicalizada, inclusive quando busca orientar os professores quanto ao entendimento da deficiência intelectual alertando que a maioria das causas da DI não tem cura, porém que é necessário realizar um diagnóstico preciso (como se fosse possível) para o aconselhamento genético do paciente e de sua família.

Em consonância com essa fala está a Nota Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, em que não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico) para informar a matrícula de alunos com deficiência, somente a avaliação pedagógica. Caso seja necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE, sendo este apenas complementar.

Tendo a avaliação do professor como o primeiro diagnóstico para a verificação do aluno DI, ocorre um duplo equívoco, uma vez que as categorias de análise são superficiais e

restritas somente a um padrão considerado ideal para um aluno “normal” como a apropriação da linguagem e escrita de acordo com uma faixa etária. Moysés (2001) a caracteriza como “medicalização da aprendizagem”, que resulta, então, do processo de biologização da educação e do fracasso escolar. Essa biologização pode ser caracterizada por uma isenção da culpa pelo não aprendido do aluno em sala regular e de tal modo como uma divisão de tarefas entre o professor de sala regular e o de sala de recurso, pois o único a carregar a culpa por não aprender é o próprio aluno.

Sobre o diagnóstico inicial do aluno descrito como D.I, transcrevo um trecho de uma entrevista com a professora da sala de recurso da escola pesquisada em que ela explica como se dá o encaminhamento deste para a sala de recurso e seu cadastramento na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

O encaminhamento é feito por vocês, vocês são os principais, o ponto x da questão, por isso que eu sempre falo, nosso tempo é curto pra trabalhar com vocês né? [...] porque vocês que vão em sala de aula detectar a dificuldade daquele aluno, você na sua área ou até mesmo em, de repente você vê que ele não realiza cálculo. Então vocês vão estar contando como vocês sempre fazem. Vocês têm o Anexo I e vocês sempre vão estar preenchendo, às vezes coletivamente, então vocês vão fazer um relatório, não é nem um relatório, vão colocar o ponto crítico da criança lá: não presta atenção, fica afastado do grupo, não interage ou o aluno é agressivo, tanto com o professor às vezes com o aluno. Essa agressividade tanto pode ser verbal ou até mesmo física (EN - Rita)

Essa verificação inicial proposta para os professores da sala de aula regular pode apresentar déficits justamente porque está carregada de juízo de valor, principalmente ao relacionar comportamento à deficiência e a desvincular a relação social a ela. Mesmo que haja uma intencionalidade positiva nessa ação, a tentativa simplória de justificar uma dificuldade por meio de uma “patologização” dos sintomas corrobora para a exclusão de tais alunos (MOYSÉS, 2001). Esta autora chama a atenção para a condição que esses alunos podem vivenciar, visto que, ao esperar menos dos alunos considerados como sendo aqueles com distúrbios, o professor acabará por investir menos em sua aprendizagem. A repercussão poderá se dar também no comprometimento de aspectos relativos às relações de ensino e de aprendizagem em sala de aula, e na autoestima dessas crianças, que passam a se considerar incapacitadas para a construção efetiva de práticas de leitura e de escrita e a incorporar tal incapacidade como característica

própria e pessoal. A autora ressalta ainda que, em decorrência do comprometimento desses aspectos, tais crianças sofrem daquilo que ela denominou como “institucionalização invisível”, uma vez que elas permanecem no espaço físico da sala de aula, mas são excluídas do processo de ensino-aprendizagem.

Para que a avaliação pedagógica não se limite a um juízo de valor do professor para com o aluno faz-se necessário repensar a todo o momento a ação-reflexão-ação de nossa prática enquanto professores, repensar os processos avaliativos utilizados para a verificação do aluno com suspeita de DI. Porém, tal processo não ocorre do dia para a noite, precisamos estar em formação contínua para tal mudança.

Sentidos produzidos pelos profissionais

A falta de explicação para a pergunta: por que esses alunos não estão aprendendo nessa escola? Levar-nos-ia a outros mecanismos de busca por respostas em que talvez a pergunta devesse ser reformulada para o que os alunos não estão aprendendo na escola? Haja vista que é inegável que a escola é um lugar em que se aprendem diversas coisas. Ao adentrar na escola a criança nunca mais será a mesma, independente da quantidade de conteúdos vistos por ela ou não.

O fato é que o discurso de que os alunos não estão aprendendo na escola é ecoado pelos professores a cada resultado das avaliações externas e isto de tal forma os lança para o abismo dos professores que fracassam. Nesse abismo, por pior que pareça ainda, sobra lugar para mais uns e outros, pois o fracasso ainda é tido como uma incapacidade pessoal seja ela do professor que não conseguiu ensinar ou então do aluno que não conseguiu aprender. Em pelo menos um dos casos existe o purgatório, lugar em que os alunos podem ir para se redimir de seus pecados, digo erros! A este lugar chamamos de Sala de Reforço ou de Recurso e elas estão cheias de crianças configurando aquilo que Bourdieu e Champagne (2001) chamaram de “*exclusão branda*”, onde os que não se adaptam se apartam.

Pelas entrevistas realizadas, podemos encontrar vestígios dessa exclusão branda que tem como precursor a desigualdade social que não possibilita a todos os alunos as mesmas condições de acesso ao conhecimento propagado nas escolas. Essa escola que, embasada ainda nos dias de hoje à concepção empirista de ensino, os veem como tabulas rasas, desconsiderando

todo o conhecimento de mundo que trazem para dentro dela. A esses alunos não sobra mais nada senão ocupar seu lugar no banco dos réus pela culpabilização dos resultados de sua escola.

Em um trecho das entrevistas, os professores e a coordenadora foram questionados sobre a avaliação SARESP e os números de DI que a escola possuía, o intuito de tal questionamento era estabelecer alguma relação com os resultados da escola, o número de DI e o fracasso escolar propagado por emio dos índices do IDESP. Traremos algumas respostas problematizadas para o contexto do artigo.

O professor de matemática Well, retrata um dos grandes problemas da adaptação curricular, pois as aulas diferenciadas para os alunos tidos como DI exigem mais atenção e tempo, mas a maioria dos professores não dispõe desse tempo, uma vez que a grande maioria possui cargas horárias integrais para complementar a renda. A justificativa do professor nos empurra para outras questões relacionadas à condição da categoria que começa pela desvalorização da carreira do professor⁵, na qual os baixos salários fazem com que a profissão de professor seja apenas um “bico”⁶, uma vez que muitos precisam complementar a renda com outros trabalhos ou com a duplicação da carga horária. Nesse emaranhado de problemas, o ambiente que deveria ser de aprendizagem e reflexão acaba sendo “sucateado” e os professores acabam se referindo como reprodutores de um saber pronto, sem autonomia.

E: E os alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais?

Prof. Well: *Isso é um grande desafio*

Fala-se em aulas diferenciadas. Mas e o tempo?

Não me vejo gabaritado a ministrar aula para uma criança que não sabe ler. Afinal o grande problema de aprendizado matemático é a interpretação de texto. Eu digo pra você, assim como você também deve pensar a mesma coisa, não tem o que fazer, tem que trabalhar com quem tem possibilidade de aprender, infelizmente não dá pra fazer muita coisa.

E: Na realização da prova do SARESP, você acha que o alto número de alunos com diagnósticos de DI implica nos resultados dessa avaliação?

⁵ Há autores que ampliam a questão das condições de trabalho, como Aparecida Neri de Souza, dentre outros.

⁶ Haguette (1992) desenvolve esse tema.

Prof. Well: *Em muitos ATPCs questionamos diversos gestores de variados escalões sobre o assunto, cujas respostas não passam de especulações. Entra ou não entra, a velha história e ninguém sabe nada. A grande verdade é que a inclusão é importante, mas tem seus revezes, eles não preparam os professores e aí a gente se sente assim, incapaz (EN - Well).*

Fundamentalmente, a adaptação curricular é o grande desafio dos professores, mas eles concordam quanto à necessidade de realizá-la, mas novamente vamos de encontro com as questões que atravessam a sala de aula como o tempo de preparação e reflexão sobre as aulas que o professor, na maioria das vezes, não dispõe devido a uma série de fatores relacionados à condição de trabalho em que ele atua. Conforme a Professora Coordenadora, a adaptação curricular é um passo muito importante para o aluno, senão continuará excluído dentro da sala de aula.

E: Como você compreende o trabalho dos professores durante o ano letivo principalmente em relação aos alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais?

PC Mari: *O aluno que é diagnosticado como DI, ele precisa participar de um acompanhamento na sala de recurso, porém a responsabilidade maior do DI é do professor da sala regular, ele precisa fazer as adaptações necessárias pra trabalhar com eles (EN - Mari).*

Interessante pensar o que significa essa adaptação curricular; meramente uma necessidade de nivelar os sujeitos. Nivelar por um padrão construído externamente à escola e um padrão que diz que todos devem estar num mesmo nível, a despeito de todas as diferenças que nos marcam.

Quanto à professora de sala de recurso, antes de transcrever sua resposta em relação à avaliação do aluno diagnosticado com DI, utilizo outros trechos de sua entrevista para compreender melhor o perfil dos alunos que frequentam a sala de recurso e algumas considerações sobre o motivo de eles estarem lá. Primeiramente, inicio essa análise com as impressões da professora da sala de recurso ao iniciar seu trabalho nessa instituição em 2013.

Então aqui tem vários níveis né? Deficiente intelectual, físico mesmo é só a G. que tem um comprometimento motor devido à sequela que ela teve, aquela paralisia de um lado só do cérebro que acarretou os movimentos e eu tive que desenvolver um trabalho de psicomotor com ela porque ela não participa de atividade física pelo medo de cair.

Mas é mais deficiência intelectual mesmo, tem o leve que é o primeiro grupo que é mais a parte de estruturar mesmo, mas agora tem aquele outro grupo que é assim, além de comportamento que é o que mais pega, tipo a S., não dá pra começar a trabalhar a parte pedagógica com ela ainda, agora eu tô começando, mas era uma aluna que chegava, não olhava nem pra você, como é que você vai entrar trabalhando. Então assim, é todo um trabalho com ela de socialização primeiro. [...]. Então o que eu encontrei aqui, é a DI mesmo de vários níveis e trabalhar a socialização porque isso eles não têm também.

Também convém destacar da entrevista o modo como eles são encaminhados à sala de recurso, uma vez que tal processo pode configurar um equívoco e um estigma irremediável, já que o aluno que é considerado DI levará esta marca para toda a sua vida. Sentindo-se impotente, limitado, suas chances de sucesso escolar estarão escassas, terá fracassado pela simples, mas cruel, internalização do discurso da incompetência que às vezes começa na própria casa, mas a escola o propaga pela boca de seus professores.

Sobre o estigma, Goffman (2004) o define como um atributo que um indivíduo possui e que o torna diferente dos outros, diminuindo-o perante a eles, resultando em sua rejeição e possivelmente exclusão por parte das outras pessoas. Para o autor, há uma relação direta entre o estigma e o sentimento de descrédito que o acompanha, no qual o indivíduo só é olhado pelo ângulo de seu 'defeito' e qualquer erro que ele cometa será interpretado como "uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado" (GOFFMAN, 2004, p. 24).

E: Como é feito o encaminhamento do aluno pra sala de recurso?

Prof. Rita: *É feito por vocês (professores), vocês são os principais, o ponto x da questão, por isso que eu sempre falo, nosso tempo é curto pra trabalhar com vocês né? Eu gostaria muito de ter um horário, tanto que nossas fichas têm o material preparado para o aluno junto com o professor, então o trabalho tá muito ligado só que o tempo de conciliar, uma aula reduzida ainda, ou eu fico com o aluno ou fico com o professor. Então assim, às vezes a gente troca alguma aula e até deixa de fazer alguma coisa.*

[...]

Então voltando, vocês são o ponto x, isso porque vocês que vão em sala de aula detectar a dificuldade daquele aluno, você na sua área ou até mesmo em, de repente você vê que ele não realiza cálculo. Então vocês

vão contar como vocês sempre fazem. Vocês têm o Anexo I⁷ e vocês sempre vão preencher, às vezes coletivamente, então vocês vão fazer um relatório, não é nem um relatório, vão colocar o ponto crítico da criança lá: não presta atenção, fica afastado do grupo, não interage ou o aluno é agressivo, tanto com o professor às vezes com o aluno. Essa agressividade tanto pode ser verbal ou até mesmo física, eu já peguei aluno aí que chuta a porta que chuta a janela, tive relatórios assim.

E: Então a gente faz essa indicação, eles vêm até você e daí você faz?

Prof. Rita: *Ele vem aqui, eu vou ler o que vocês mandaram, eu vou aplicar uma atividade em cima daquilo lá, a avaliação pedagógica não fica só num dia, não é igual a quando você faz um exame médico lá e fala que você tem tal coisa, não ele vem e normalmente eu levo duas semanas, vem, faz, aplica raciocínio lógico, desenvolvimento da escrita, parte social, depois a gente chama os pais, faz Anamnese (anexo 5) que é o histórico da criança desde que nasceu, o atual, com quem ele vive, a maneira que ele vive, daí faz um monte de perguntinhas. Aí você faz uma soma do que o professor falou via o anexo I, o que o pai ou a mãe ou o responsável, que às vezes mora com a vó, faz uma soma aí vai analisar se tem necessidade de inserir esse aluno na sala de recurso ou de repente é só uma fase momentânea que a criança se encontra, alguma coisa emocional, aí você faz o relatório, se for pra sala de recurso já faz a inclusão, se não, a gente faz a devolutiva que a gente fala e fala o que deve ser trabalhado, alguma coisa nesse sentido. O aluno apresenta dificuldades, mas não como DI, ele pode ser apoiado pelo professor PA (professor de apoio) ou um trabalho com mais atenção do professor de sala de aula.*

Nesses dois recortes da fala de Rita fica clara a responsabilidade do professor da sala regular para com os alunos que frequentam a sala de recurso como DI, pois começa pelo diagnóstico inicial que é feito por ele, muitas vezes pesando a questão da disciplina para seu diagnóstico. Além disso, há também a falta de preparação dos professores para com os alunos que apresentam dificuldades maiores para a aprendizagem. Essa situação é justificável pela análise do contexto em que os alunos estão inseridos; situações que vão desde a falta de materiais às salas superlotadas impedindo o professor de trabalhar de forma diversificada para atender a todos de maneira satisfatória.

Dos encaminhamentos feitos pelos próprios professores da sala de aula, o risco de colocar alunos que apresentam defasagem de aprendizagem como deficientes intelectuais é

⁷ Nome dado pela professora da sala de recurso para este documento, pois neste trabalho ele se encontra no anexo 6.

muito grande. Primeiro porque tal relatório está carregado de juízos de valor, como o comportamento do aluno em sala de aula, segundo porque não somos os especialistas nessa área, o que gera uma tremenda confusão quanto à classificação do aluno, configurando o que chamarei aqui de *Pseudo DI*.

Entretanto, segundo a Nota de Orientação Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/ diagnóstico clínico) para inserção da matrícula do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e de altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar 2014. Segundo a nota técnica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é caracterizado por atendimento pedagógico e não clínico, mas não impede o professor de AEE de se articular com profissionais da área da saúde, tornando o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE, porém este não passa a ser obrigatório, mas complementar.

Em outro trecho da entrevista com a professora da sala de recurso, ela justifica a entrada de muitos alunos para o AEE e algumas das mudanças feitas por ela quando entrou para a escola.

E: Mas aí você tinha falado que fomos nós mesmos que indicamos eles na sala de recurso, eu não sei porque eu estou aqui há 4 anos e quando eu cheguei já tinham vários alunos que tinham o nome listado como DI.

Rita: *Que não eram!*

Então é uma coisa que eu consegui assim, graças a Deus!

E: Nos anos anteriores, quanto aluno tinha hein!!!

Rita: *Sabe o que é, eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza, tem que ser justo, falando como professora e como mãe, ninguém quer uma criança como DI numa sala de recurso, é que nem às vezes assim, falaram que pode fechar sala, eu falei pro PCNP, que eu perco a minha sala, mas eu não fico com aluno que não é DI. Então, assim, o meu objetivo qual foi o ano passado, eu fui fazendo avaliação, eu fui fazendo tudo que o aluno desenvolvia, eu já excluí três, desde o ano passado porque eu não fico, aí mais vai correr o risco de perder a sala, eles estavam preocupados, assim essa preocupação não tenho porque eu perco aqui, eu ganho lá. Eu não deixo aluno na minha mão, assim, existe, eu fico de olho no D. e no L.F. que ainda, depois do trabalho desse ano, pode ser que o ano que vem eles nem entrem na lista, porque ainda eles precisam de algumas habilidades que ainda não têm. O aluno na sala de recurso, lendo, escrevendo, tendo raciocínio lógico, assim, rápido, ele próprio chega pra você e fala “eu não sou DI, eu só preciso de reforço”. Então, eu não acho justo, ainda o objetivo do meu*

trabalho, a sala de recurso, ela tem que ser trabalhada em nível de alfabetização, ela tem que ser pra aquele aluno que não tem o conceito de leitura e escrita. Aqui ainda tem disso, por ser ensino fundamental, ainda tem algumas dificuldades que até a gente releva, mas não dá. Então, o ano passado tinha 2 alunos aqui, eu falei, esses alunos não são DI, daí não podia tirar ainda porque tava na lista, aí foi indo, eu fui comprovando por relatórios e no final do ano eu exclui. Então eu faço a devolutiva.

Então pense bem, porque eu citei professora e mãe, porque professor tem que ter a noção, o bom senso de pensar porque que esse aluno tá na minha sala, agora como mãe, ninguém quer uma criança, se ela for vamos aceitar do jeito que ela é e vamos trabalhar e buscar o que é melhor pra ela só que ela não é gente. Vai deixar na sala pra que, pra fazer volume, então assim, eu exclui o L., a L. A., porque a menina é comportamento, então encaminhei pra psicóloga, agora o S. foi uma coisa assim, ele veio pra mim da Escola J. F., o menino lê, o menino escreve, você dá aula pra ele, ele tinha dificuldade em divisão que até a gente tem, então fazer o menino levantar cedo, 7h da manhã, todo dia, pra vir escutar aqui o que é numerais de 1 a 9, gente isso aí é criar um trauma, é a mesma coisa, você não tá com dor de cabeça e ter que tomar um remédio pra dor de cabeça. Eu falo e repito, eu não deixo aluno que não é, vamos dizer assim, eu tenho que ficar com 5 senão eu vou perder a sala, eu não tenho esse medo!

Eu mando os relatórios, o que vocês mandaram, o desenvolvimento na sala, a dificuldade não apresentada, nada que faça com que ele necessite do atendimento especializado e depois o relatório final.

No relatório a gente deixa claro que a gente não tá falando em nenhuma área clínica, pode apresentar no decorrer dos anos alguma dificuldade, é muito difícil que ele volte pra sala, mas no caso de quem é esforçado, não apresenta sérias dificuldades, não vai ter necessidade de voltar.

E: Você acha que há uma confusão de DI com defasagem de aprendizagem?

Rita: *Tem... porque olha, alguns professores já comentam comigo, eu acho que o dele é dificuldade, às vezes ficou aquela “vaguinha” lá no começo e vai indo, vai desenvolvendo, a mãe não presta atenção em como o filho desenvolve, o tempo passa e ficou lá na frente aquela coisa sem aprender, então existe o professor que chega, “ah tem o fulano lá, mas acho que ele não é DI, é uma dificuldade de aprendizagem, mas a maioria fala que é DI mesmo. Eu acho que tá meio confuso ainda e como aqui tem a sala de recurso já vai direto pro DI, como tem só essa salinha aqui tudo que vem de um pouquinho de dificuldade já querem dar um jeitinho.*

[...]

Eles confundem muito e vem parar aqui, mas na minha mão não fica muito porque eu não seguro muito!

O discurso da professora é bem contundente sobre a produção de casos de DI no interior da escola. Alunos que têm problema de relações e comportamento em sala e não têm dificuldade de aprendizagem significativa são encaminhados e números produzidos. Eles são números criados ora para manter a sala de recursos, ora, talvez, para impedir que o índice da avaliação esteja muito abaixo do esperado. Interessante o fato de a professora fazer essa denúncia e, a partir de seu lugar de micro poder, devolver esses alunos para suas turmas, negando o diagnóstico inicialmente construído.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem do aluno diagnosticado como DI, destaco três momentos: ele realiza as avaliações propostas pelo professor da sala regularmente com os demais alunos, as avaliações diárias com o professor do recurso chamado de anexo II e a avaliação externa como o SARESP dependendo da série em que eles estiverem.

E: Você faz avaliações com eles? Como você avalia a aprendizagem deles?

Rita: *Avaliação, prova você tá falando?*

Então, prova... não, o avanço dele é diário, o que eu faço são os relatórios finais que são o anexo III. Então já falamos do Anexo I que é o de vocês, do II que é o diário e o III que encerra o bimestre.⁸ Aí sim, você vai falar por meio, você vai descrever esse aluno, se ele teve rendimento, se ele ainda necessita atingir aquele objetivo que você traçou pra ele ou se dá pra acrescentar mais alguns, que nem tem aluno que entra até a parte de higiene, não tem, não sabe fazer, então ele teve avanço nessa parte, aí você já deixa de lado, você vai só dando as orientações, mas não vai ficar focando naquele trabalho lá.

E: Então, na sala de aula, os alunos que fazem recurso fazem as avaliações normais com os outros, mas nas médias já fica estipulado de dar média 5 porque é inclusão.

Rita: *Que não é o correto... porque assim, o aluno é avaliado no que ele sabe e no que não sabe e um aluno DI também tem o que ele sabe e o que não sabe, então assim, não tem porque ele ser avaliado diferente, então desde que eu entrei aqui eu não sei se é em todos os lugares, mas conversando com o PCNP, ele falou que não existe esse negócio, porque assim, às vezes ele merecia tirar mais que 5 e às vezes me-*

⁸ Os anexos ao qual a professora se refere são os nomes dados aos documentos, eles podem ser encontrados no trabalho na íntegra de Mestrado, nos Anexos: 6, 7 e 8.

nos que 5, então não é justo, às vezes aquele aluno assim que se esforça, responde oralmente ou fez um trabalho em grupo, contribui, depois ele tira um 5 e se ele merecesse um 8, agora vamos pensar o contrário, aquele aluno que além de não ter um desenvolvimento cognitivo bom, ainda ele junta com a falta de interesse, indisciplina, que tem, porque não é porque é DI que não vai ter, a maioria daqui são de comportamentos terríveis. Então ele juntou tudo que não está de acordo com as regras da escola e aí ele tira um 5, não é justo com aquele que tentou, mas infelizmente é o meio aqui.

E: E como é a receptividade deles em relação a essa prova? Não quero fazer, não vou?

Rita: Não eles vêm, eles entendem de tudo que acontece na escola, se é prova, porque que vai ser. “Ah agora amanhã eu vou ter prova com a Danielle lá, ah mais é fácil, vai cair não sei o que...”. Eles entendem de tudo, então assim, eles são bem situados, quanto a isso eles não têm diferença dos demais, mas o SARESP eles ficaram preocupados, ah tem quantas perguntas, não sei o que, em momento nenhum eles falam também, não sei ler, como é que vou fazer, eles são tão acostumados com isso que eles fazem, não sei que coragem que dá, mas eles fazem.

E: Você já ouviu falar de um discurso (não oficial) de que o aluno que está computado na PRODESP como aluno com DI não contabiliza no resultado dessa prova?

Rita: Eu ouvi falar, só que eu já ouvi falar que contabiliza sim, por isso que a “Mari” (coordenadora) falou que era bom que eu entrasse (no dia do SARESP) para auxiliar pelo menos na leitura na hora ali deles interpretar, só que como o ano passado teve bastante DI, só na sala do 7º ano eram 8, então, quer dizer que conta?

E: Quando a gente recebe o relatório do SARESP, vem lá quantos fizeram a prova e quantos estão abaixo do básico, teve um ano que foi possível identificar que justamente os que estavam abaixo do básico, tinha só uma oitava série, então era mais fácil de ver né, eram os oito alunos DI, digo, podiam ser, o número bate.

Rita: Então, mas que nem o ano passado, na hora de fazer essa correção, como que eles vão tirar esses DI, eu acredito que, não é nada oficial, como você falou, mas acredito que conta. E aqui não são poucos, por isso que teria que encontrar uma maneira de estar trabalhando com eles, mas chega na hora, se o aluno não adquiriu ainda a leitura e a escrita, porque eu falo leitura e escrita porque sem elas eles não conseguem interpretar nada, não conseguem ler um enunciado ou a comando da atividade, não tem como.

E: E isso influenciaria no resultado?

Rita: Com certeza né (risos), porque não são poucos, eu tenho 10, a

outra professora, do período da tarde são mais 10, então são 20 alunos. Então com certeza interfere né, no resultado, que não foi bom né?
(EN - Rita)

Das falas sobre preocupação dos professores com as avaliações externas e das alternativas propostas pelos professores de como ajudá-los com a leitura no momento do SARESP, o que fica é a busca de uma qualidade de ensino a todo custo, mas que acaba criando novas formas de exclusão dentro da escola. E essa busca a todo custo significa ignorar sujeitos presentes nas crianças ditas com Deficiência Intelectual.

Ao analisar amplamente a situação, os sujeitos são cristalizados, são considerados como um objeto de manipulação para a conquista de índices que proporcionarão bônus, melhores colocações, menor desprestígio no interior do sistema. O grande sacrificado é o aluno. É a lógica da subordinação e exclusão em jogo, que impera sobre a forma de organização escolar.

Segundo Freitas (2002), a batalha pela equidade que tanto desejamos no sistema educacional não pode ser realizada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que denunciem a base das explorações vigentes. Trata-se de compreendermos antes de que educação estamos falando e em qual sociedade, pois segundo esse mesmo autor, há décadas os educadores lutam por acesso a uma educação de qualidade, a questão do acesso foi facilmente ajeitada sob o viés de obrigatoriedade do ensino para todas as crianças. Entretanto, a qualidade deixou a desejar, talvez por inadequação da classe popular aos costumes de uma cultura elitista propagada na escola.

Para Freitas (2002), as dificuldades para a melhoria da qualidade das escolas advêm do próprio modelo de escola e das possibilidades de aumentar esta qualidade por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando os professores, controle do currículo, avaliação interna e externa). Em uma sociedade capitalista esse é o modo mais hábil de se enxergar uma escola de qualidade, exercendo controle sobre ela, assim como nas empresas.

Para compreender essa lógica, o autor utiliza o termo “internalização dos custos” em que o sistema escolar toma consciência de que repetência e evasão geram despesas para os cofres públicos, então o que é proposto como uma política de corte de gastos são outras medidas paliativas para manter os alunos na escola. Nessas medidas podem ser incluídas as aulas de reforço e as salas de AEE, uma vez que não resolvem todo o problema, mas mantêm os alunos na escola garantindo a permanência.

A crítica não é sobre as salas de reforço ou sobre o atendimento especializado, mas sobre a “exclusão internalizada”, termo cunhado pelo autor para se referir ao aluno que permanece na escola mesmo sem aprender e que se ganha clareza e controle sobre seus custos econômicos (com programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.) (FREITAS, 2002, p. 306). Sob o discurso de inclusão todos têm seus lugares na escola, seja na sala regular ou de recurso, colocando a todos, professores e alunos na conformação de seus lugares.

Exceto em tempos de avaliação externa, pois elas chegam para verificar a qualidade da escola, nesse momento é preciso que todos ocupem seus lugares. Os alunos que apresentam algum déficit serão os únicos responsáveis por não aprender, os professores que não ofereceram outro tipo de atendimento aos alunos com dificuldades também serão cobrados por isto. Essas ações comprovam a tese de Freitas de que “quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares” (FREITAS, 2002, p. 317).

Algumas das táticas produzidas: não precisa mais pintar, agora pode ser X

O conceito de tática desenvolvido por Certeau (1998) é nada mais que ações calculadas com o propósito de “jogar com o terreno que lhe é imposto” (p. 100). São momentos oportunos para desenvolver novas ações, sem, contudo, deixar de cumprir as que lhe foram exigidas. Nesse âmbito, destaco algumas ações realizadas pelos gestores e professores com intuito de “melhorar” o resultado da escola no cálculo do IDESP. Tais ações vão desde o treino de atividades que se assimilam às questões apresentadas no SARESP ao treino do gabarito para tal avaliação. Também a própria Diretoria de Ensino faz uso de avaliações com estrutura semelhante à do SARESP e que é aplicada em todas as escolas da Diretoria. Essas avaliações ocorrem bimestralmente e por meio delas é possível, além de treinar, diagnosticar o andamento de cada uma de suas escolas.

A avaliação adotada pela Diretoria de Ensino de nome “Avaliação Diagnóstica” é bem vista pelos professores principalmente porque, segundo eles, seus resultados são palpáveis, podendo assim visualizar o desempenho individual de cada aluno e fazer as intervenções necessárias para que, ao final do ano, os discentes possam ter melhores resultados na avaliação externa SARESP.

E: Há alguma mudança nas práticas escolares e avaliativas em função do SARESP? Alguma que tenha te chamado a atenção?

Prof. Well: *Sim. As avaliações diagnósticas voltadas para o SARESP sempre ajudam nas intervenções e melhorias. Principalmente porque essas sim a gente vê ali o que o aluno errou o que ele acertou e o que precisa trabalhar mais. Se o SARESP fosse assim, ia nos ajudar bastante!*

E: Qual o grau de receptividade dos alunos em relação a essa avaliação em seu ponto de vista?

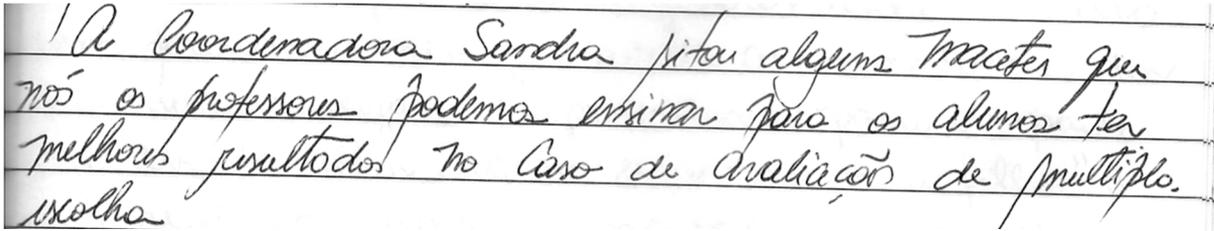
Prof. Well: *Adolescente não gosta de imposições. As eleições estão chegando, quantas vezes não ouvimos reclamações sobre a obrigatoriedade do voto. Essa é a questão, deveriam avaliar somente os alunos que querem ser avaliados, os demais devem ser colocados sim na estatística. É preciso pensar nisto (EN - Well).*

A fala do professor nos remete a alguns pontos dessa avaliação externa que merecem ser analisados com mais calma, primeiramente porque ao adentrarmos ao campo dos sentidos produzidos pelos sujeitos, compreende-se que o sentido da avaliação para esse professor está na possibilidade de verificação da aprendizagem. Esse é um conceito de avaliação ressaltada por Luckesi (2008) a que chamou de avaliação formativa objetivando, assim, o desenvolvimento de aprendizagens. Essa concepção corrobora com a fala do professor quanto à necessidade de trabalharmos no campo do diagnóstico, da verificação do que o aluno ainda não sabe para as possíveis intervenções.

Nesse ponto, a avaliação proposta pela Diretoria de Ensino e exemplificada pelo professor, reflete a dual relação entre o processo de ensino e aprendizagem, pois ela dá condição para que o professor, em sua prática, reflita seu processo de ensino, bem como a possibilidade de diversificação de suas metodologias e, ao mesmo tempo, tendo condição de refletir a aprendizagem de seus alunos. O questionamento do professor entrevistado está na ideia de imposição que a avaliação externa apresenta, justamente por acreditar que o aluno não tem maturidade para realizá-la com seriedade, mas independente disso, seu resultado impacta na realidade da instituição.

Ainda no tocante a essa ideia, o professor compara essa ação com a da obrigatoriedade do voto, alegando que quando não se vê sentido no que se está fazendo, o “fazer” torna-se apenas uma burocracia a ser cumprida afastando o real significado da avaliação.

Quando o sentido se perde, entram as táticas que, a certo ponto, mascaram a aprendizagem em detrimento de um resultado, como se vê nessa passagem do Registro Reflexivo da escola, escrito pelo professor de arte “Luiz”.



A Coordenadora Sandra pediu alguns macetes que nós os professores podemos ensinar para os alunos fazer melhores resultados no caso de avaliação de múltiplo uso.

Figura 1 - Registro reflexivo Prof. Luiz

O uso de macetes é muito comum em cursinhos pré-vestibulares e estes estão mais relacionados a decorar conteúdos do que se apropriar deles, porém isto não significa que os professores não estejam ensinando, apenas preparando os alunos para uma avaliação específica que altera a rotina da escola.

Quanto aos alunos que frequentam a sala de recurso, a solução encontrada pelo grupo foi a de treinos no gabarito, como ressalta a professora de atendimento educacional especializado:

E: Vai chegar o fim do ano e eles vão fazer o SARESP, e nesse dia você pode ajudá-los?

Prof. Rita: Não pode, o ano passado o que eu consegui com eles assim, foi bastante treino no gabarito, eu imprimi porque às vezes assim eles se perdem na hora de passar a limpo, então às vezes, tá certo e ainda passa errado, então eu fiz esse treino com eles, a maioria até que foi, depois falaram que não precisava mais pintar, podia ser x, só que assim, o ano passado eu estava entrando na sala aí a PCNP perguntou onde que eu tava indo, porque até então o único que poderia entrar na sala seria o professor de recurso para acompanhar aquele aluno com dificuldade. Só que a dificuldade era só se fosse física, mas na parte da DI eu fui barrada, eles fizeram a prova eu nem sei como (EN - Rita).

Como descreve Certeau (1998), sobre o uso das táticas, estas dependem do tempo, vigiando para o “captar no voo” possibilidades de ganho e é assim que, no andamento das aulas, a professora da sala de recurso descobre a dificuldade que os seus alunos têm em preencher gabaritos, então utiliza como tática seu preenchimento. Porém, como ressalta Certeau (1998, p. 47) sobre as táticas, “o que se ganha não o guarda, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ‘ocasiões’”. Foi nesse ponto que a tática falhou, pois mudou

a forma de preenchimento do gabarito, o que pode ter causado uma confusão na cabeça dos alunos que estavam condicionados a pintar a bolinha do gabarito.

As maneiras de fazer dos profissionais envolvidos com as crianças na escola merecem respeito, pois são formas de resistir num sistema que aniquila os sujeitos, mas também se mostram contraditórias. Em nome de melhoria dos índices, constroem maneiras de fazer, táticas que, muitas vezes, colaboram para ocultar os sujeitos que não aprendem e acabam por não denunciar explicitamente os processos de exclusão a que estão submetidas as crianças no interior da escola. À medida que as crianças rotuladas de Deficientes Intelectuais são treinadas a qualquer custo ou são ignoradas na contagem dos dados, elas estão também sendo ignoradas pelo poder público. Mas quem colabora com essa produção de ignorância? Os próprios profissionais do interior da escola.

Últimas palavras

Ao construir as sínteses, sempre provisórias, deste texto, retomamos o objetivo inicial: a compreensão de sentidos e táticas dos professores para a relação avaliação externa DI em uma escola prioritária. E nossa primeira reflexão está no campo desse tipo de escola. Se escolas prioritárias são aquelas que não conseguiram atingir uma meta prevista na avaliação externa SARESP quanto ao aprendizado de seus alunos, elas representam aquilo que a própria SEE chamou de “escolas com vulnerabilidade educacional”, sendo, para a secretaria, “carente de aprendizado”. Se carente de aprendizado, cabe aos professores e gestores, diante do discurso oficial, ser responsabilizados pelos resultados. E esse é o mote das ações explicitadas nos sentidos produzidos. Quase todos os sentidos vão em direção a compreender primeiro que são necessárias adaptações curriculares para que essa carência seja reparada. E segundo, o sentido que, para que essa adaptação ocorra e, dentro da lógica, é necessária outra condição de trabalho.

Diante do quadro que apresentamos sobre DI e os discursos dos professores, pouco pudemos encontrar de questionamento sobre a produção do DI na escola, com exceção da professora de sala de recursos que denuncia como ele é produzido, inclusive como resultado de táticas para que o índice seja atingido. Nesse sentido, percebemos que os profissionais aprenderam a trabalhar no campo das “táticas” (CERTEAU, 1998) e sua primeira ação nesse contexto é atribuir a responsabilização pelo aprendizado ao próprio aluno, invocando uma causa natural como a Deficiência Intelectual. Outra tática é a criação de espaços de treino. Lembremos que

treino não é educação. O resultado de treino não é aprendizagem.

Entretanto, o jogo das táticas não produz um quadro seguro, justamente porque elas devem ser constantemente modificadas porque só funcionam em um determinado tempo. Além do mais, ao justificar o fracasso no aluno que é DI, corroboram com a ideia que ele faz parte de um grupo que não precisa ser avaliado, não há responsabilidade nem da escola, nem da rede oficial para com eles. São, por fim, excluídos.

Outro sentido produzido pelos professores em relação ao SARESP e à Escola Prioritária é o desejo de tornar esta avaliação mais democrática ao ponto que os professores tenham em mãos os resultados “reais” de seus alunos para que assim possam intervir de maneira eficaz no aprendizado de seus alunos. Essa fala demonstra a extrema falta de autonomia dos professores, uma vez que não é preciso ter o resultado “real” dos alunos a partir de uma avaliação externa para então intervir no aprendizado deles. Tal desejo caracteriza o reconhecimento de que a avaliação pode e deve ser um instrumento formativo capaz de trazer à tona a práxis educativa, porém, esta política de intervenção ocasionada pelo resultado do SARESP, a de Escola Prioritária, só evidencia aquilo que esta avaliação traz de mais perverso: a individualização do fracasso escolar via professor e aluno.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Ed. e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.
- GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 81-98.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/212390/versions/1/Erving%20Goffman%20ESTIGMA.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.
- GONÇALVES, R. A.; MACHADO, C. **Violência e vítimas de crimes**. Portugal: Quarteto Editora, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. **Deficiência Intelectual: Realidade e ação.** Organização, Maria Amélia Almeida - São Paulo: SEE, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2002. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 05 out. de 2014.

MENINOS E MENINAS: QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

GIOVANA TOLESANI CAMARGO¹

FABIANA DE FREITAS PINTO²

ANA LÚCIA GUEDES-PINTO³

RESUMO: O presente trabalho parte das experiências vivenciadas por uma das pesquisadoras, professora do 5º ano do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Paulínia. Na busca por conhecer os sentidos produzidos e revelados por meio dos enunciados dos alunos, a experiência foi socializada e culminou na produção coletiva de algumas reflexões sobre gênero na escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que destaca situações interacionais do cotidiano escolar vividas entre professora e alunos e registradas em um caderno de campo. Dentre as diversas situações que chamaram atenção, destacamos dois episódios: uma disputa pelo primeiro lugar na fila do lanche e uma aula de Língua Portuguesa na qual os alunos questionam comportamentos de meninas e de meninos. As reflexões foram tecidas, principalmente, à luz dos teóricos da Análise do Discurso Pêcheux e Maingueneau.

Palavras-chave: Enunciado. Discurso. Criança. Escola. Gênero.

BOYS AND GIRLS: GENDER ISSUES IN SCHOOL

ABSTRACT: This study is an experience lived by one of the researchers, teacher of the 5th year of elementary school in Paulínia - SP - Brazil. In the search for knowing the meanings produced and revealed through the statements of the students, the experience was socialized and culminated in the collective production of some reflections on gender in school. This is a qualitative research that highlights interactional situations of everyday school life lived between teacher and students and recorded in a field notebook. Among the many situations that called attention, we highlight two episodes: a fight for first place in the snack line and a class of Portuguese Language in which students questioned behavior of girls and boys. The reflections were woven mainly in the light of theoretical Discourse Analysis of Pêcheux and Maingueneau.

Keywords: Statement. Speech. Child. School. Gender.

¹ Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

² Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

³ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

NIÑOS Y NIÑAS: CUESTIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este estudio hace parte de las experiencias vividas por una de las investigadoras, profesora del 5º año de la escuela primaria en la ciudad de Paulínia-SP - Brasil. En la búsqueda de conocer los significados producidos y revelados a través de las declaraciones de los estudiantes, la experiencia fue socializada y culminó en la producción colectiva de algunas reflexiones sobre el género en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa que pone de relieve las situaciones de interacción de la vida cotidiana escolar vividas entre la profesora y los estudiantes, registradas en un cuaderno de campo. Entre las muchas situaciones que llaman la atención, destacamos dos episodios: una lucha por el primer lugar en la cola para la merienda y una clase de Lengua Portuguesa en la que los estudiantes cuestionan el comportamiento de niños y niñas. Las reflexiones se tejieron sobre todo a la luz de los teóricos del Análisis del Discurso Pêcheux y Maingueneau.

Palabras clave: Enunciado. Discurso. Niño. Escuela. Género

Introdução

O presente artigo, fruto de uma experiência escolar, pretende analisar à luz de teóricos da Análise do Discurso (AD), como Pêcheux e Maingueneau, enunciados de crianças de um 5º ano de uma escola pública do município de Paulínia, buscando problematizar a presença de discursos que materializem certas formações ideológicas. Para tal, serão destacados aqui os enunciados que tornam visíveis discursos de gênero. No jogo da dinâmica interativa em sala de aula, entre os alunos e professora, podem ser identificadas múltiplas formas de produção de sentidos.

A principal motivação para este artigo nasceu no contexto do trabalho de uma das pesquisadoras, como professora dos anos iniciais de ensino fundamental de uma escola municipal de Paulínia, interior de São Paulo. Na busca por conhecer os sentidos produzidos e externalizados por meio dos enunciados dos alunos, a experiência foi socializada entre duas outras professoras (uma doutoranda e uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) e culminou na produção coletiva destas reflexões sobre gênero na escola.

Para melhor contextualizar tal experiência, é importante mencionar que a região de Paulínia tem pouco menos de 100 mil habitantes e que esta foi emancipada do município de Campinas em 1964. A cidade é conhecida por sediar um dos maiores polos petroquímicos da América Latina, a Refinaria de Paulínia (Replan). Por esse motivo, a referida cidade possui uma das maiores rendas per capita do país e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Se-

gundo dados fornecidos pelo município, sua população é composta de muitos migrantes, principalmente vindos da região Nordeste, em busca de melhores condições de trabalho. A escola em foco, com aproximadamente mil alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, está situada em um bairro próximo da divisa com a cidade de Cosmópolis. É, portanto, uma escola de periferia, cujos alunos na sua maioria são filhos de pais da classe trabalhadora.

Diante desse cenário, como foi dito anteriormente, a pesquisa se volta para as crianças de uma sala de 5º ano do ensino fundamental, que tem como um de seus objetivos na área de língua portuguesa consolidar a alfabetização. A etapa de consolidação da alfabetização tem como objetivo a apropriação pelo aluno das regularidades do sistema de escrita alfabética, a partir do estudo das regras ortográficas e gramaticais, além do estudo dos diferentes gêneros textuais, a partir da leitura e produção de textos. Nessa fase de transição entre a infância e a adolescência, por volta dos 11 anos de idade, as crianças (como bem sabemos) passam por grandes transformações no corpo, provocadas pelos hormônios, que se manifestam na fala, nas características físicas, no humor e, no comportamento de modo geral.

Para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, a alfabetização dos sujeitos escolares, Smolka (1985) faz a seguinte consideração:

Da maneira como tem sido feita, a alfabetização enfoca apenas o domínio de habilidades formais e funcionais, sem, no entanto, alcançar o âmago do processo, a razão profunda sócio-histórico-política da linguagem escrita. Ela tem sido uma alfabetização meramente formal em favor de um analfabetismo político, na medida em que não é considerada como um instrumento, um meio, uma possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, mas é vista com um fim último da aprendizagem escolar e acadêmica (p. 49).

Em outras palavras, a autora explica que os sujeitos atuam no mundo por meio da linguagem, da palavra. Entretanto, ao serem apresentados obstáculos no diálogo, são interpostas também possibilidades de construção de sentido. No percurso desta pesquisa, nas situações de ensino-aprendizagem, privilegiamos as situações de comunicação desenvolvidas ao longo de um determinado evento.

O estudo, portanto, possui características de uma abordagem qualitativa por entendermos que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

As observações cotidianas, as experiências vividas no chão da escola, as anotações no/do caderno de campo sobre a interação ocorrida por meio das aulas e das inúmeras atividades promovidas, ajudaram a tecer as interpretações e a captar os sentidos nas falas dos sujeitos trazidos para este trabalho. Entendendo as crianças como seres sociais, portanto, produtoras de sentido, a sala de aula se torna um lugar onde estes sentidos estão em constante circulação. Para Pêcheux, os sentidos não existem *a priori*, mas são estabelecidos no discurso. No exposto segue a percepção de que:

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe *em si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX *apud* BRANDÃO, 2012, p. 77).

Para a Análise do Discurso (doravante, AD), um discurso é um posicionamento que se manifesta por meio de enunciados. O discurso tem, portanto, uma base material, que é linguística e um sentido que depende do posicionamento ideológico e do campo em que está inserido cada enunciativo. Ainda nos apoiando em Pêcheux, é possível verificar que “toda conversa (desde o mais simples pedido de informação até a discussão, o debate, o confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis” (2008, p. 33).

Na multiplicidade dos enunciados das crianças, por exemplo, podem ser identificados inúmeros discursos. No 5º ano em questão, alguns desses enunciados foram sendo registrados em um diário de campo. Referem-se a discursos de gênero em que, apesar de serem tratados no contexto escolar com sujeitos na fase da pré-adolescência, fazem alusão a discursos amplamente difundidos no “meio adulto”.

O uso da denominação do gênero enquanto categoria conceitual ou campo de estudo, conforme apresentado por Rago (2013), se desenvolve entre as décadas de 1980 e 1990, por

conta da participação mais ativa das mulheres no meio acadêmico e pela demanda de visibilidade de tal mobilização/movimentação social. Ao reconhecerem as especificidades e necessidades próprias que o universo feminino requeria e que, conseqüentemente eram diferentes do universo masculino, as mulheres passam a reivindicar “a construção de uma nova linguagem, que revele a marca específica do olhar, e da experiência cultural historicamente construída de si mesmas” (p. 92).

Assim como os estudos de Rago e de outros pesquisadores do Núcleo de Estudos de Gênero da Unicamp⁴, há muitos outros trabalhos em torno desta temática e é possível perceber, neste complexo campo de estudo, a importância dos mesmos para a geração de novas reflexões sobre gênero no contexto das relações escolares. Nesse sentido, para tecer nossas reflexões, elegemos os estudos desenvolvidos por Sayão que, embora tratem das questões de gênero na Educação Infantil, trazem contribuições relevantes e que se aproximam das discussões que buscamos empreender neste trabalho. A autora além de publicar artigos na área, também é bastante conhecida na grande mídia e tem desenvolvido um trabalho de assessoria às escolas e pais, subsidiando, assim, nossas questões que envolvem o discurso de gênero nas relações construídas no interior da escola.

Sayão (2003) explica que as crianças são sujeitos ativos, que produzem cultura. Ela afirma que “as ideias e representações em torno da infância consideram as constantes transformações nas condições de existência, apontando para uma pluralidade de modos de ser criança” (p. 69).

Para a autora, é necessário ainda que os estudos a respeito das questões de gênero, assim como os estudos sobre a infância, sejam incluídos em uma agenda política mais ampla e

⁴ O Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu integra o Sistema Coordenadoria de Centros e Núcleos (COCEN) vinculado à reitoria da Universidade Estadual de Campinas, que congrega 21 centros e núcleos interdisciplinares. A institucionalização do Pagu, em 1993, foi resultado do trabalho de pesquisadoras inseridas em campos disciplinares distintos que buscavam dialogar com as teorias feministas e de gênero. A interdisciplinaridade, marca das pesquisas realizadas no Pagu, ramifica-se pelas diversas vertentes da problemática associada ao conceito de gênero – sociais, econômicas, antropológicas, históricas, políticas. (Texto informado pela página do Núcleo na internet). Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/pt-br/o-pagu>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ultrapassem as noções restritivas de pensá-los apenas como estudos sobre mulheres, ou sobre homens e mulheres. Ao tratar de gênero, a mesma explica que “inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas por diferentes sociedades” (2003, p. 71). Em um de seus artigos, Sayão enfatiza ainda que:

[...] é preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem consequências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas. E, acerca disso, surge o questionamento sobre qual seria o papel dos adultos (2003, p. 78).

As concepções ideológicas sobre o conceito de gênero sofreram transformações ao longo dos anos. Pensar essas questões de modo a desconstruir ideias de que há comportamentos que são próprios de homens ou de mulheres, bem como relações de poder em que o homem se coloca como naturalmente superior à mulher só é possível nos dias atuais graças a direitos políticos, sociais e jurídicos conquistados ao longo do século XX (SOUZA, SOMBRIO; LOPES, 2005)⁵, no âmbito da educação, trabalho, família, política, entre outras. Podemos dizer e corroborar a concepção de que o conceito de gênero é uma construção cultural, marcada pelos contextos históricos de entendimentos sobre o masculino e feminino.

Na contramão dessas mudanças ainda podem ser vistos discursos que consideram gênero de forma apenas biológica, para os quais masculino e feminino não são concebidos como construções sociais. Trata-se de uma formação discursiva⁶ que naturaliza comportamentos e

⁵ Nesse artigo, Souza, Sombrio e Lopes (2005) explicam que nos discursos utilizados por Bertha Lutz para a conquista de direitos em relação ao trabalho na área da enfermagem, por exemplo, há marcas de um discurso característico do século XIX, que naturaliza as aptidões femininas para a prática da enfermagem. As mulheres, segundo o pensamento da época, quando expostas à esfera pública, poderiam utilizar de seus conhecimentos adquiridos nas funções domésticas.

⁶ Segundo Maingueneau (2008), o conceito de formação discursiva poderia ser comparado ao que é definido como campo, uma vez que cada campo tem objeto de estudos próprios. A formação discursiva seria, portanto, a materialização de uma formação ideológica. O conceito foi usado por Foucault e Pêcheux para “designar qualquer agrupamento de textos que não correspondem a nenhuma categorização reconhecida” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83).

relações de poder entre homens e mulheres. Um exemplo a ser citado, foi a reportagem divulgada por uma revista de grande circulação nacional, em abril de 2016, em que o então presidente interino da República, Michel Temer, é apresentado como um homem de sorte por ter uma esposa com os “predicados”: “bela, recatada e do lar”⁷. Trazer à tona esse exemplo demonstra uma ideologia que foi historicamente construída e que, até os dias atuais ainda continua sendo muito valorizada por camadas conservadoras da população e pondo em questão o papel que a mulher deve exercer na sociedade e as demais imposições que ainda recaem sobre a esfera social feminina, muitas vezes, inviabilizando suas escolhas e a construção de sua própria identidade.

No capítulo “Meninas perdidas”, do livro “História das crianças no Brasil” organizado por Mary Del Priore, Abreu (2013) focaliza a condição de menina no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX e explica as diferenças de sentido entre ser menina pobre e rica nesse período. Segundo a autora, a ideologia positivista do trabalho disseminada, principalmente, por meio de um novo código penal pós-abolição da escravidão, “veio acompanhada da difusão de regras ligadas à higiene social e de costumes ordeiros para a população” (p. 291). Nesse contexto, cabia às mulheres, apenas, assumir as tarefas domésticas e os cuidados com os maridos e a educação dos filhos.

Outros exemplos desses discursos estão presentes em enunciados das crianças da escola citados neste estudo que, apesar de pertencerem às camadas populares e não aos setores mais conservadores da sociedade, incorporam conhecimentos do senso comum. Saviani (2007) explica que no senso comum está presente a ideologia dominante, uma vez que “a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares enquanto classe” (p. 3). De todos os episódios registrados no diário de campo, dois chamaram atenção:

⁷ Expressão utilizada pela revista. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>. Acesso em: 18 mai. 2016.

A fila da escola: “Eu sou o primeiro, porque eu sou o rei!”

Desde o 1º ano, as crianças têm o costume de formar filas para se descolarem pelo espaço da escola. Como são muitos alunos por sala, as filas são divididas: uma de meninos e outra de meninas. Ao chegarem ao refeitório para pegar o lanche, as duas filas se juntam para formar uma única. Logo no início do ano foi definido que um dia as meninas seriam as primeiras e no outro seriam os meninos e, assim sucessivamente. No dia em questão, já havia sido avisado que as meninas seriam as primeiras. Lucas⁸ era o primeiro da fila dos meninos e quis provocar Júlia, primeira da fila das meninas:

L: - Eu vou primeiro porque eu sou o rei! Eu mando!

J: - Se você é o rei, eu sou a rainha! Posso ser a primeira. – ela respondeu.

L: - Mas é o rei que manda, o rei que é mais forte!

[Júlia não respondeu e ficou quieta]

Profa.: - Quem falou isso para você?

L: Lógico, prô! É sempre o rei que manda! A rainha até manda, mas o rei manda mais.

Profa.: - Você diz isso só por que o rei é homem?

L: - É!

Profa.: - Mas hoje as meninas são as primeiras!

Nesse relato, o diálogo se desenvolve sobre a disputa por quem ocupa o primeiro lugar da fila. Nas falas fica expresso o reconhecimento do prestígio desse lugar da fila pelos alunos, visto como um lugar de destaque, já que o primeiro da fila é também o primeiro a comer o lanche. Chamam atenção nos dizeres das crianças os discursos de gênero no qual estão em jogo as relações de superioridade e submissão, em que o menino seria “rei” e, portanto, “homem” e por isto teria o direito de não apenas ir na frente, mas também exercer autoridade sobre a menina (“Eu mando!”).

Além disso, na fala seguinte de Lucas, ele reitera que as relações de poder passam pelas concepções de força e fraqueza, na qual o rei, por ser homem, subtende-se que seria forte e a rainha, por ser mulher, conseqüentemente seria fraca. A suposta fraqueza da mulher se

⁸ Os nomes dos alunos são fictícios.

torna, então, uma justificativa pela qual ele, enquanto “homem”, poderia tomar seu lugar à frente na fila. Júlia, por sua vez, se utiliza do mesmo argumento (“Se você é rei, então eu sou a rainha! Posso ser a primeira”) buscando resistência à intimidação de seu colega, não aceitando o fato de ser “rei” como justificativa para ele ter o primeiro lugar da fila.

Nesse complexo cenário de disputa e resistência, a afirmativa trazida por Sayão (2003) nos ajuda a entender que “o gênero problematiza os dualismos tão incorporados e naturalizados em nossa cultura como: homem/mulher; natureza/cultura; superior/inferior; forte/fraco; público/privado e muitos outros” (p. 71). A reflexão acerca deles possibilita a desconstrução das diferenças e formas de dominação de umas sobre as outras.

Os enunciados das crianças não são neutros, carregam em si valores e posições ideológicas herdadas dos “outros” contextos sociais em que participam, dos grupos com os quais vivem e convivem. Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 287), no Dicionário de Análise do Discurso, ressaltam que “a identidade de um discurso é indissociável de sua emergência e (de) sua manutenção através do interdiscurso”. Dito de outro modo, os discursos não são novos: todo discurso nasce de outro discurso.

Em relação a uma dada formação discursiva, o interdiscurso pressupõe que os sujeitos falam a partir do que já foi dito. Possenti (2003) sinaliza:

De fato, o que “pertence” a uma FD [formação discursiva] ou é retomado, afirmado, ou, alternativamente, denegado. Mas o que pertence a outra FD, mesmo fazendo parte do interdiscurso (o que parece óbvio, dada a definição) só pode ser recusado, ironizado, parodiado, tornado simulacro⁹ (p. 256).

Nos dizeres de Lucas, podemos observar que ele justifica o fato de que seria o primeiro da fila ao se comparar com a figura social de um rei, um sujeito que ordena e, portanto, tem poder. Identifica-se um discurso de poder, de superioridade. A fala de Júlia (“Se você é o rei, eu sou a rainha! Posso ser a primeira!”), manifesta uma resposta a esse mesmo discurso, alegando outro lugar também de poder, o de uma rainha, buscando assim justificar o lugar à frente da

⁹ Por simulacro, entende-se como um discurso “lê” seu adversário. Por exemplo, um gramático não vê um linguista como um linguista, vê como um “não-gramático”. Observa-se, a partir do simulacro a impossibilidade ideológica de ver o outro como ele é.

fila. Entretanto, a partir da formação discursiva alinhada por Lucas, em uma situação de disputa de poder entre um homem e uma mulher, vence aquele que é mais forte, vence o macho. Por não poder negar o fato de que mesmo que uma rainha tenha poder, ela jamais terá mais poder que um rei (que simbolicamente carrega em sua imagem e histórias uma invencível força, poder supremo) ele a adverte que “a rainha até manda, mas o rei manda mais”.

Certamente, Lucas não foi o primeiro a dizer que o rei é que manda porque é mais forte. Nesse discurso estão presentes outros, que pertencem à mesma formação ideológica na qual se justifica. Para Pêcheux *apud* Maingueneau, “cada formação ideológica constitui [...] um conjunto complexo de atitudes e representações nem “individuais” nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente com *posições de classes* em conflito umas em relação às outras” (2015, p. 82). No discurso, a ideologia ganha materialidade, ou seja, é por meio dele que cada indivíduo é levado a ocupar seu lugar em determinada formação social (BRANDÃO, 2012, p. 9).

Nos enunciados das crianças, apresentados nesse episódio, portanto, estão em jogo suas formas heterogêneas de compreensão das relações de poder e na interação entre elas diferentes sentidos são produzidos. Lucas, de fato, é maior e fisicamente mais forte do que Júlia, entretanto os combinados acerca de quem ocuparia o primeiro lugar na fila mostrou a ele, e também a ela, que as regras sociais tornam possível que os sujeitos vistos como “mais fracos” tenham seus direitos garantidos. Ela não insistiu na argumentação com ele, mas nem por isto deixou-o tomar seu lugar na fila, exercendo seu direito de ocupar o primeiro lugar estabelecido pelas regras sociais combinadas anteriormente no coletivo da sala de aula na escola.

No caminho dos substantivos e adjetivos existe um conflito: características de meninos ou de meninas?

Em uma aula de Língua Portuguesa, em que o tema era “Grau do Substantivo”, foi pedido para citarem exemplos de substantivos no modo aumentativo e no diminutivo e foi explicado que os adjetivos também podem estar no diminutivo ou aumentativo, como no caso da palavra “quietinha” destacada em uma das atividades do livro didático. Cristiano quis dar um exemplo:

C: - Lá na minha rua tem um menino que chora por tudo, ele é muito medroso. A gente chama ele de “menininha”.

Profa.: - “Menininha” está no diminutivo, mas só as meninas choram e sentem medo? - Ele ficou confuso.

C: - Não!

Profa.: Um colega o interrompeu e disse: - o medo é bom, né, prô?

Profa.: - Concordo com você, o medo nos protege. Mas, como estávamos dizendo, os meninos choram e sentem medo também.

C: Cristiano, então, concordou: - É, sentem.

A partir da fala de Cristiano, ao contar que o menino de sua rua era chamado de “menininha” pelos colegas, pelo fato de chorar e sentir medo, torna visível que as diferenças biológicas entre meninos e meninas são ressignificadas em função de comportamentos sociais que, assim como outras construções, são derivados e marcados por estas diferenças (SAYÃO, 2003). Ao mesmo tempo, ao perceber que o medo não deve ser visto como um sinal de fraqueza, mas como um sentimento de proteção (“o medo é bom”), Cristiano concorda, ao final, que pode ser uma manifestação permitida aos meninos também e que, portanto, não os tornam menos “meninos” por isto.

Nesse contexto, cabe questionar quais os indícios historicamente construídos por meio dos quais é possível notar a forma como direcionamos aquilo que é típico do comportamento de meninos e de meninas. Foucault (2000, p. 290) propõe que as noções fundamentais para a história devem ser a mudança e o acontecimento ou conjunto de acontecimentos. Ele explica que a história serial não se preocupa em categorizar os fatos em períodos, nações ou formas de cultura. A análise estrutural, defendida pelo autor, consiste em demonstrar que há diferenças e explicar as condições de produção dessas diferenças. Observemos o trecho a seguir:

A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 2000, p. 291).

A noção de infância, por vez, no século XVI, foi resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo. A partir do contato com as brincadeiras indígenas, as crianças portuguesas incorporaram os brinquedos e jogos dos índios às suas próprias brincadeiras, mas “é

principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas [...] se incorporam ao brincar das crianças brasileiras” (ALTMAN, 2013, p. 245).

No fim do século XIX, com o estabelecimento de pequenas indústrias no Brasil, a brincadeira sofre novas transformações e passa a fazer parte do universo infantil o brinquedo como mercadoria. Objetos como carrinhos e bonecas são incorporados às brincadeiras infantis. Não por acaso, os brinquedos vão sendo direcionados pelo mercado: bonecas, panelinhas, objetos que lembram a maternidade e as tarefas do lar para as meninas e carros, ferramentas, super-heróis e objetos que lembram a virilidade para os meninos. Cabe questionar como as transformações pelas quais têm passado o papel social da mulher modificou o que atualmente consideramos brinquedos de meninas ou de meninos.

Por exemplo, o ferro de passar roupa de brinquedo, quando questionado se era adequado para ser usado por meninos entre um grupo de professoras (SILVA, 2012, p. 20), traduz a ideologia que fornece subsídios para o entendimento sobre os papéis sociais de uma mulher e de um homem. Vemos que um brinquedo (usado numa situação de uso de imaginação e fantasia) ainda é considerado por muitos como um objeto “de menina”, apesar de pesquisas comprovarem que nos dias atuais o homem divide com a mulher os afazeres domésticos como passar roupas – usar ferro, limpar a casa, cozinhar, entre outros. Diante do conjunto de dados e reflexões acerca das questões de gênero apontadas neste trabalho, nos perguntamos: qual o papel exercido pela escola para a mediação dos conflitos surgidos pelas recorrentes questões de gênero?

Pode-se dizer que, atualmente, a escola tem sido palco de diversas discussões acerca dos discursos de gênero lançando desafios para a compreensão das diferentes identidades assumidas pelos sujeitos em seu cotidiano. A forma com que os professores direcionam ou não as atividades e os comportamentos de “menina” ou de “menino” colabora para a manutenção ou transformação das relações de gênero e poder.

O educador tem um importante papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não significa a eliminação de conflitos; pelo contrário, significa a negociação e o diálogo com as diferenças e os conflitos oriundos delas. [...]. Para que isso ocorra é ne-

cessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sócio cultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar e são muitas vezes ignorados ou encarados como brincadeiras (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 43 e 44).

Se na sociedade atual, as mulheres têm ocupado mais espaços no mercado de trabalho e lutado por igualdade de salários e de direitos, a escola não pode se desobrigar desse papel. Santiago, Akkari e Marques (2013) a esse respeito, nos trazem a reflexão:

[...] a escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder, assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos pode resultar situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro (p. 41).

Reflexões Finais

O ambiente escolar é território de aprendizagem, mas também de embates, uma vez que os sujeitos que o compõem são heterogêneos. Os enunciados desses sujeitos são marcados por discursos que materializam formações ideológicas distintas e as crianças participam ativamente deste cenário. Entre os discursos que não são próprios da escola, mas que nela encontram um espaço para se destacarem, os discursos de gênero, por exemplo, despontam e estão presentes em muitos dos enunciados das crianças. Eles revelam relações de poder entre homens e mulheres e naturalizam papéis sociais. Até que ponto são fomentados?

Ao buscar desconstruir essas diferenças, a escola se torna um ambiente propício para o diálogo, incorporando ideias que auxiliem seus atores a se distanciarem dos discursos excludentes, discriminatórios e tantos outros voltados às mulheres e a outros grupos vistos socialmente como minorias. Ao ignorar a existência dessas questões e desses conflitos, a escola perde seu caráter mediador, nesse sentido torna-se nossa tarefa, enquanto educadores, projetar alternativas nos espaços escolares que construam possibilidades de reflexão dentro da cultura e da história em que os alunos estejam inseridos.

O contexto escolar é também marcado por relações entre sujeitos que desempenham

papéis sociais. Enquanto professores e professoras, somos também homens ou mulheres, sujeitos sociais ativos, e, por isto, além de mediar esses conflitos, participamos intrinsecamente dos mesmos. Podemos promover debates visando à conscientização das crianças, enquanto sujeitos em formação, e também das famílias, acerca das questões que envolvam as diferenças. É necessário um trabalho coletivo e pautado no compromisso de respeito à (s) diversidade (s). No que diz respeito à temática do gênero, é importante o trabalho de conscientização, mesmo com as crianças mais novas para que desde então possam compreender que o fato de o menino ser homem não o torna possuidor do direito de subjugar a mulher.

No referido trabalho, trouxemos dois exemplos surgidos na escola em que alunos muito jovens já trazem consigo os reflexos de uma sociedade que ainda vê a mulher como um ser destituído de poder e tentando justificar as desarmonias nas relações sociais a partir dos discursos que legitimam o poder de uns sobre outros baseados na força física ou nas tradições. É válido ressaltar sempre que o discurso do gênero pode estar implícito em piadas (com seus duplos sentidos) ou nas mais diversas formas de expressão que acabam por alimentar processos de exclusão de meninas/mulheres de determinadas brincadeiras ou postos de trabalhos por não serem considerados “adequadas” a elas.

No bojo dessa importante discussão, também, nos perguntamos como têm sido tratadas as questões de gênero nos livros didáticos, sendo eles um dos principais aportes do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Não vamos nos ater nesse ponto, mas acreditamos ser indispensável para o aprofundamento das nossas reflexões voltadas à temática em discussão.

Por fim, consideramos que as disputas por poder estão presentes em diversas esferas da vida social e a escola não está isenta das mesmas. As crianças competem pelo primeiro lugar na fila, pela melhor nota nas provas, pela atividade mais caprichada, pelo desenho mais bonito, pela atenção da professora, entre outros tantos motivos pelos quais perpassam as relações de gênero. E nesse movimento fica cada vez mais visível o posicionamento da escola, dos professores e da família no sentido de mediar e intervir aos sinais de alertas enunciados pelas crianças e/ou adolescentes quando necessário, a fim de que, por meio dessa intervenção/mediação, tais situações passem de conflitos para oportunidades de diálogo, promoção de condições mais igualitárias na escola e situações de fecundas aprendizagens.

Referências

- ABREU, M. Meninas perdidas. In: PRIORE, M. (Org.), História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 289-316.
- ALTMAN, R. Brincando na história. In: PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 231-258.
- BRANDÃO, H. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Parábola, 2014.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. Ditos e escritos. In: MOTTA, M. (Org.), Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.
- MAINGUENEAU, D. Gênese dos discursos. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Discurso e análise do discurso: uma introdução. São Paulo: Parábola, 2015.
- PÊCHEUX, M. Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. Letras, n. 61, especial, p. 253-269, 2003.
- RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. Cad. Pagu, , n. 11, p. 89-98, jan. 2013.
- SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAYÃO, D. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas?: Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. Pro-posições, v. 14, n. 3, p. 42, set./dez. 2003.
- SILVA, L. Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. Leitura, Teoria & Prática. Campinas, n. 5, ano 4, 1985.
- SOUZA, L; SOMBRIO, M.; LOPES, M. Para ler Bertha Lutz. Cad. Pagu, Campinas, n. 24, p. 315-325, jun. 2005.

CONFLITO E VIOLÊNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES MEDIADORES ESCOLARES E COMUNITÁRIOS

CRISTIANE MACHADO¹
ÂNGELA MARIA MARTINS²
ECLEIDE CUNICO FURLANETTO³

RESUMO: Este artigo sistematiza e analisa as percepções de 54 Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs), distribuídos em 43 escolas estaduais paulistas, sobre as ocorrências de situações de conflito e violência na escola. Trata-se de estudo exploratório, baseado na aplicação de questionário semiestruturado. Conclui que são altos os registros de depredação e pichação nas dependências externas e internas das escolas; de roubo de equipamentos e/ou praticados contra profissionais e alunos e de incidência de consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências e proximidades das escolas. O principal local em que ocorrem situações de violência na escola é a sala de aula, o que pode comprometer a aprendizagem dos alunos. Nas ocorrências de agressão verbal e física, mais da metade dos professores não respondeu à questão sobre as ações adotadas para mediar o conflito, indicando certa impotência na efetivação da mediação deste tipo de conflito.

Palavras chave: Conflito. Violência. Escola pública.

CONFLICT AND VIOLENCE: PERCEPTION OF SCHOOL AND COMMUNITY MEIATORS TEACHERS

ABSTRACT: This article explores and analyzes the perceptions of 54 School and Community Mediators Teachers (PMECs), distributed in 43 São Paulo state schools, on the occurrence of conflict and violence in school. It is an exploratory study, based on the application of semi-structured questionnaire. Concludes that high records of depredation and graffiti on the external and internal facilities of schools; theft of equipment and / or committed against professionals and students and incidence of consumption, possession and trafficking of drugs on the premises and nearby schools. The main place where occur situations of violence in school is the classroom, which can compromise the learning of students. In instances of verbal and physical aggression, more than half of teachers did not answer the question about

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Docente do Mestrado em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores na UNICID.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora Senior da Fundação Carlos Chagas e professora titular do PPGE da UNICID.

³ Doutora Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

the actions taken to mediate, indicating a certain helplessness in the effectiveness of mediation of this type of conflict.

Keywords: Conflict. Violence. Public school.

*CONFLICTO Y VIOLENCIA: PERCEPCIONES DE PROFESSORES
MEDIADORES ESCOLARES Y COMUNITARIOS*

RESUMEN: En este artículo sistematiza y analiza las percepciones de 54 Profesores Mediadores Escolares y Comunitarios (PMECs), distribuidos en 43 escuelas del Estado de São Paulo, sobre las ocurrencias de conflictos y violencia en la escuela. Es un estudio exploratorio, basado en la aplicación de un cuestionario semiestructurado. Se concluye que son muchos los registros de depredación y el graffiti en las instalaciones externas e internas de las escuelas; de robo de equipos y / o practicados contra los profesionales y los alumnos y la incidencia del consumo, la posesión y el tráfico de drogas en los anexos y proximidades de las escuelas. El lugar principal donde se producen situaciones de violencia en la escuela es el aula, lo que puede comprometer el aprendizaje de los estudiantes. En los casos de agresión verbal y física, más de la mitad de los profesores no respondieron a la pregunta sobre las medidas adoptadas para mediar, lo que indica una cierta impotencia en la eficacia de la mediación de este tipo de conflicto.

Palabras clave: Conflicto. Violencia. Escuela pública.

Introdução

Estudos sobre situações de conflito e violência em escolas há muito ocupam espaço nas pesquisas acadêmicas. Em geral, elas apontam as consequências adversas das ocorrências de conflito no espaço escolar, ressaltando a dificuldade dos profissionais da educação no enfrentamento deste desafio (AQUINO, 1998; SPOSITO, 1998, 2001) e indicam eventuais comprometimentos do sucesso escolar dos alunos (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013).

No caso do Estado de São de Paulo, pesquisa conduzida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), durante o XXI Congresso da entidade em dezembro de 2006, com 700 professores-delegados⁴ revelou que os tipos mais comuns de casos de violência nas escolas são: verbal (96% dos casos relatados); vandalismo (88,5%); agressão física (82%) e furto (76%). Casos mais graves, como roubo ou assalto a mão armada, violência sexual e assassinato foram mencionados por 18%, 9% e 7% dos delegados, respectivamente.

⁴ Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/hotsite/observatorio/abertura.html>. Acesso em 12 mai. 2014.

Quando questionados se haviam visto armas no interior da escola, 20% deles afirmaram ter presenciado armas de fogo. Algumas situações de violência atingiram diretamente o professor, sendo que essas manifestações partem de alunos e pais de alunos: 77% dos professores já foram xingados por alunos e 23% afirmam que os insultos são frequentes. Com relação aos pais, a porcentagem é menor, mas significativa: 27,5% dos professores afirmaram que já foram ameaçados, xingados ou agredidos por esses. A pesquisa também indicou que a maior parte dos casos de violência é provocada ou infligida por alunos (cerca de 93% dos casos).

Nesse contexto, tornou-se mais do que urgente a proposição de ações governamentais para enfrentar tal fenômeno. Assim, em 2010, a Secretaria Estadual de São Paulo criou o Programa Sistema de Proteção Escolar (SPE). No referido Programa foi criada a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) com o papel de ser o agente responsável pela mediação dos conflitos e situações de violência nas escolas estaduais. Este artigo pretende sistematizar e analisar as percepções dos PMECs, obtidas com a aplicação de um questionário semiestruturado *in loco*, sobre as ocorrências de situações de conflito e violência na escola.

Cabe ressaltar que este estudo compõe pesquisa mais ampla em andamento e com financiamento do CNPq e da Fundação Carlos Chagas, intitulada “Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis”⁵, que intenciona analisar os motivos pelos quais escolas públicas da rede de ensino estadual paulista, localizadas em regiões consideradas vulneráveis pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), aderem ao Programa Sistema de Proteção Escolar (SPE), criado em 2009 e implantado por meio da Resolução SE 19, de 12/02/2010 (SÃO PAULO, 2010). Busca, de um lado, analisar o escopo legal e normativo do referido programa e atas de registros de ocorrências em unidades escolares da rede estadual de ensino; de outro lado, identificar e compreender as percepções de diretores escolares, professores mediadores comunitários e alunos que se relacionam nesses contextos sobre situações de conflito e violência. Este estudo está circunscrito ao trabalho de campo desenvolvido em uma

⁵ A pesquisa “Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis” possui financiamento do CNPq (Processo 445406) e da Fundação Carlos Chagas. Agradecemos a participação das pesquisadoras Marialva Rossi Tavares, Vanda Mendes Ribeiro e Maria Helena Bravo.

das Diretorias de Ensino Regionais (DER) que compõe a amostra utilizada na pesquisa mais ampla.

O texto que segue está organizado em quatro partes. As duas primeiras têm o objetivo de respaldar o debate teórico sobre o tema, assim, primeiro contextualiza historicamente o SPE e, em seguida, explora pesquisas e estudos que dialogam com a temática abordada; a terceira parte destaca a trajetória metodológica do estudo e expõe, em tópicos, informações sobre os sujeitos pesquisados neste estudo e a sistematização da percepção dos PMECs sobre situações de conflito e violência na escola com base no questionário semiestruturado; por fim, a quarta e última parte pondera alguns achados do estudo cotejando-os com a literatura do campo.

Programa Sistema de Proteção Escolar: breve histórico

Entre 1996 e 2010, os projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) voltados para enfrentar situações de conflito podem ser divididos em dois grupos: no primeiro, os que incentivavam a participação da comunidade na escola e desenvolviam atividades de atenção à saúde, destacando-se o Projeto Comunidade Presente, o Projeto Prevenção Também se Ensina e o Programa Escola da Família (GOMES, MARTINS, 2016). No segundo grupo, os projetos apontavam a necessidade de se incentivar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, indicando um movimento para realização de ações de prevenção ao uso de drogas, de bebidas alcoólicas e da depredação do ambiente: o Projeto “Prevenção ao Consumo de Álcool nas Escolas Estaduais” e o Projeto “Justiça Restaurativa em Heliópolis e Guarulhos: Parceria para a cidadania”, envolvendo escolas de Heliópolis, na periferia da capital paulista e da região de Guarulhos (Região Metropolitana da Grande São Paulo), processo este que forneceu elementos para a elaboração do Programa Sistema de Proteção Escolar, em 2010.

O Projeto Justiça Restaurativa, desenvolvido por meio de parceria entre a Justiça, a Educação, a Comunidade e o Conselho Tutelar apresentava como eixo central a aprendizagem de procedimentos restaurativos pelos facilitadores voluntários, que iriam operar nos Círculos Restaurativos nas escolas, no Fórum e na comunidade. Para isso, a SEESP organizou o Curso de Formação de Lideranças Educacionais, do qual participavam cinco integrantes de cada unidade escolar juntamente com representantes do Sistema Judiciário (Juiz e Promotor).

As oficinas oferecidas no Curso de Formação visavam mobilizar ações pautadas no objetivo de incentivar os atores escolares ao diálogo, desenvolvendo nos profissionais atitudes para evitar conflitos desnecessários, violências verbais e, conseqüentemente, agressões físicas. Entretanto, o documento oficial também indicava a ocorrência de resistências no interior das escolas por parte de diretores, coordenadores, professores e funcionários, pois estes assinalavam que a indisciplina não mais seria contida, tendo em vista que apenas o diálogo não resolveria as questões conflituosas, além de provocar a perda de sua autoridade (SÃO PAULO, 2007). Ressalte-se que não é tarefa simples romper com medidas disciplinares consagradas culturalmente nas redes de escolas, muitas vezes legitimadas na família, dinâmica esta que pode acabar apoiando formas de castigo para crianças e jovens, pois muitos dos profissionais da educação podem acreditar que este tipo de disciplina ainda é a mais adequada para a aprendizagem e para a manutenção de um ambiente equilibrado por parte dos gestores escolares.

Após os projetos desenvolvidos entre 1996 a 2010, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou o Programa Sistema de Proteção Escolar (SPE), implantado por meio da Resolução SE n.19, de 12 de fevereiro de 2010, apontando a necessidade de se instaurar na rede pública de escolas do Estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. As escolas que optam por se inscrever no referido sistema devem atender a uma série de critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP); razoável número de registros de ocorrências de conflitos; localização em região considerada vulnerável pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A adesão cada vez maior de escolas da rede estadual de São Paulo ao Sistema de Proteção Escolar chama a atenção pela sua rápida ampliação. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui quase três mil Professores Mediadores Comunitários, um aumento de quase 50% desde seu início (SÃO PAULO, 2015).

Para operacionalizar o referido Programa, as escolas – levando em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas – podem contar com até dois docentes, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontrasse na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado e por último, docente ocupante da função atividade. Diretrizes legais e orientações normativas significativas foram preconizadas para regulamentar o SPE. Entretanto, tendo em vista que o foco deste artigo

não está voltado para a análise desse escopo, serão destacadas apenas as principais medidas, a saber: a Resolução SE n.1, de 20 de janeiro de 2011; a Resolução SE n.7, de 19 de janeiro de 2012a; a Resolução SE n. 18, de 28 de março de 2012b; o Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009a); Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2009b).

Destaque deve ser dado à prioridade legal para a seleção focada em titulares de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontrem na condição de adido; na sequência, a diretriz legal indica que pode ser docente de outra disciplina, na condição de adido; por último, o docente readaptado, porém, portador de histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, desde que respeitado o rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS (SÃO PAULO, 2011), o que pode gerar ambiguidade na compreensão do rol de atribuições desse profissional. Nem sempre desvestir-se de funções para assumir outras é exercício tranquilo em qualquer campo profissional, o que dizer no caso de exercer funções mediadoras de conflitos e violências em escolas públicas?

Situações de conflitos e violência em escolas: apontamentos

As tensões, das mais diferentes ordens, que envolvem os processos interativos no espaço escolar podem ser compreendidas por meio de abordagens microssociológicas, sobretudo no que se refere a conflito, indisciplina e violência. No entanto, por um lado, diferentes autores apontam dificuldades para definir o termo violência, que pode abranger desde agressões graves até pequenas incivildades no espaço escolar (CECCON et al., 2009); por outro, a literatura contemporânea sobre o tema analisa a violência entre alunos, entre alunos e professores e para com a escola, mas enfatiza alguns aspectos em detrimento de outros (ABRAMOWAY; RUA, 2002).

Apesar das diferentes visões, a literatura da área alerta para o fato de que a violência coloca em xeque a função socializadora da escola, em que alunos percebem (e apreendem) como um espaço hostil. Vale registrar afirmação de François Dubet (1997, p. 224), em entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação, marcando sua visão da experiência como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bordeaux (França), durante um ano, por ser ela expressiva acerca das contradições, tensões e dilemas vivenciados por professores em escolas públicas de territórios vulneráveis:

[...] os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas notas, de suas histórias [...]. Era uma relação muito complicada já que era ao mesmo tempo afetivo, muito disciplinar e muito rígido [...]. Quando olho para os meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou a atenção, foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo antes de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência”.

No Brasil, de acordo com Spósito (2001), o tema da violência nas escolas entrou em pauta no início da década de 1980 devido a denúncias que moradores de periferia faziam a respeito das condições precárias das escolas, depredação e invasão dos espaços escolares por parte de pessoas sem vínculo com a instituição. Por isso, recursos para policiamento, zeladoria e infraestrutura tais como muros e grades foram implementados nesse período. Com o aumento da violência e do crime organizado durante a década de 1990, o medo da população se intensificou e casos graves de violência envolvendo escolas passaram a ter destaque na mídia. Iniciativas públicas - realizadas em parcerias com Organizações Não Governamentais e a sociedade civil – marcaram os anos de 1990, sobretudo em função da ênfase na necessidade de democratização das escolas públicas.

Ademais, a ampliação da cobertura e do atendimento na educação básica possibilitou o ingresso de amplos segmentos da população de classes menos favorecidas economicamente. Entretanto, as redes, sistemas e escolas lidam com dificuldades no que tange ao revigoramento dos processos de ensino e de aprendizagem - que deveriam considerar as características sociais, econômicas e culturais desses segmentos - o que pode ter contribuído para potencializar situações de conflito e/ou de violência simbólica e física nos espaços escolares. Waiselfisz (2012, p. 7) constata que há três décadas vem ocorrendo diminuição na mortalidade de crianças e adolescentes pelas chamadas causas naturais, seguida, porém, do crescimento de sua mortalidade por causas externas, como no Brasil que ocupa o 4º lugar entre 92 países do mundo. Constata também que, muitas vezes, as autoridades acabam por culpabilizar as vítimas pelas situações de violência sofridas, rotulando adolescentes como marginais, delinquentes, drogados, traficantes e induzindo a aceitação de castigos físicos ou punições morais como função disciplinadora, por

parte das famílias ou instituições que implementam mecanismos desta culpabilização. O autor ainda ressalta que esse contexto pode gerar “uma espécie de epidemia de indiferença”, o que redundará na consagração da banalidade da violência (WAISELFISZ, 2012, p. 79).

O processo de socialização de crianças e jovens construído nas redes e sistemas de ensino não é simples e linear, pois, de acordo com Barbosa (2007), nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas infantis e juvenis, tão pouco das culturas familiares. Em outros termos, a cultura escolar sacralizada em práticas de sala de aula cada vez mais distantes da realidade vivenciada por alunos se vê às voltas com a necessidade de responder a questionamentos e inquietações de crianças e jovens que frequentam os bancos escolares e que exigem a (re)organização constante de posturas e práticas dos profissionais da educação.

No que se refere aos jovens, Fanfani (2000) salienta serem eles portadores de conhecimentos, valores e comportamentos adquiridos em seu meio social que não coincidem com a cultura escolar e/ou com os conteúdos escolares, pois esta não é mais a única instituição a deter conhecimento e informações, agora disponíveis por meio de mídias digitais. Para o autor, enquanto os programas escolares apresentam homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência e ordem, as culturas juvenis se mostram flexíveis, instáveis e fragmentadas. Essas diferentes lógicas que convivem no espaço escolar entram em conflito, o que acaba por gerar, frequentemente, a resistência de jovens e adolescentes ao que as escolas propõem. Ressalte-se que as contradições e os conflitos entre cultura escolar e culturas juvenis se evidenciam nas instituições frequentadas pelas camadas menos favorecidas da população. Nesse cenário, políticas públicas de educação têm sido engendradas como tentativa de enfrentar o desafio posto por relações sociais cada vez mais complexas, embora, desde os anos de 1990 alguns projetos e programas tenham sido implementados nessa direção, configurando um período predecessor do SPE no Estado de São Paulo.

Trajetória metodológica

O teor deste artigo é um estudo exploratório, tendo em vista que o tema analisado não tem sido constante e recorrente objeto de pesquisa e das produções científicas na área da educação e suas correlatas. A coleta de dados em uma pesquisa exploratória, conforme Stake

(2011), pode ser realizada por meio de diversos procedimentos: entrevistas; questionários semiestruturados; observações de campo; grupo focal; dinâmicas de grupo; levantamento de medidas legais e documentos oficiais. Assim, na pesquisa mais ampla procuramos cumprir as etapas previstas para o desenvolvimento de investigações exploratórias, a saber: levantamento de informações baseadas em documentos oficiais e na legislação, com vistas a ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a temática; leitura e sistematização de literatura pertinente ao tema; aproximações sucessivas ao campo por meio de reuniões técnicas com equipes de supervisores e diretores escolares de Diretorias de Ensino Regionais (DER) do Estado de São Paulo, com o propósito de coletar informações/opiniões iniciais acerca do objeto (STAKE, 2011). Esses procedimentos possibilitaram a apropriação de informações relevantes, contribuindo para a ampliação da visão sobre o fenômeno em estudo e a estruturação do instrumento de campo.

O estudo sobre a percepção dos PMECs sobre situações de conflitos e violências teve como base a aplicação de um questionário semiestruturado a 54 Professores Mediadores Comunitários, alocados em 43 escolas estaduais, todas com Sistema de Proteção Escolar. A atividade para coleta de dados foi realizada em duas etapas⁶: primeiramente, os PMECs responderam o questionário semiestruturado, que foi organizado em três blocos: a) o primeiro bloco, dividido em duas seções, a primeira solicitava o registro das situações de conflito e violência nas unidades escolares com a frequência (nunca; às vezes; frequentemente) e a segunda solicitava a livre descrição das ações adotadas para enfrentar situações de conflito e violência (os respondentes poderiam assinalar várias ações); b) o segundo bloco foi constituído por questões abertas que buscavam registrar suas apreensões a respeito das funções e atribuições preconizadas pelo escopo legal do SPE e a respeito da instauração (ou não) de práticas pedagógicas renovadas para o enfrentamento de conflitos; c) o terceiro bloco teve o objetivo de captar o perfil profissional do PMEC. As informações obtidas com o questionário semiestruturado na pesquisa de campo foram mapeadas e após a sistematização dos dados as respostas foram agrupadas em sete categorias, antes, porém, de passarmos ao estudo delas serão explicitadas as informações que

⁶ Na segunda etapa da coleta de dados realizou-se uma dinâmica de grupo de livre associação. Os dados obtidos nessa atividade podem ser vistos no trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado em Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015, disponível em <http://educere.bruc.com.br/anais/>.

objetivam traçar um perfil profissional do PMEC.

Quem são os Professores Mediadores Comunitários?

Do total de 54 participantes neste estudo, 42 dos respondentes são mulheres (77%) e 11 são homens (20%), sendo que um respondente não identificou seu gênero e também não respondeu algumas questões. No que se refere às funções ocupadas, estas se distribuem da seguinte maneira: 50 professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), pertencentes à categoria F (professores contratados após seleção em prova feita pela SEESP) (92%), e apenas 3 professores estáveis (5%). Esses dados são preocupantes e indicam a precariedade no quadro de Professores Mediadores Comunitários, à mercê de contratações provisórias. Dos respondentes, 40% apresentam formação inicial em pedagogia, seguida por diversas licenciaturas: 26% em letras; 16% em biologia; 11% em matemática, psicologia ou artes; 5% em história e 3% em filosofia. Ainda 7% apontam apenas formação em ensino superior completo, sem designar seu curso específico.

Apesar da precariedade na forma de contratação apontada acima, os PMECs persistem na profissão, com 44% ocupando a função de professor na rede estadual entre 10 e 15 anos; 24% a mais de 21 anos; 15% de 4 a 9 anos; e outros 15% de 16 a 20 anos. Entre o total de respondentes, 88% também afirmam não acumular cargos em outras esferas; 4% afirmam acumular cargo de professor na rede privada, e 1% na própria rede estadual. Registre-se que o avanço na carreira é proporcionado, no Estado de São Paulo, por evoluções funcionais pelas vias acadêmicas - cursando especialização, mestrado ou doutorado na área de educação - e não acadêmicas - por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento autorizados e homologados pela SEESP. Considerando que o tempo é um fator importante para o reconhecimento da realidade da escola, da comunidade local e de suas necessidades, infere-se que esses diretores têm conhecimento da escola em que atuam. Entretanto, esse fator deve ser visto com a devida precaução no que se refere a repercussões e/ou desdobramentos de programas de governo no espaço escolar - sobretudo no que se refere a tensões, conflitos e situações de violência - pois outros fatores pesam significativamente, como se discute adiante.

Situações de conflito e violência e os relatos dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários

O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, conjunto de técnicas que analisam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências, isto é, “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1994, p. 39). De acordo com a autora, “fazer uma análise temática consiste em observar os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição poderão significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1994, p. 105). Com base nessa perspectiva, foram construídas as seguintes categorias: 1) violência contra o patrimônio: depredação/pichação em áreas internas e externas da escola; roubo e furto de equipamentos e materiais; 2) situações de tráfico, porte e uso de drogas; 3) uso de álcool nas dependências da escola e em seu entorno; 4) violência interpessoal: agressões verbais e físicas entre alunos; 5) violência interpessoal: agressões verbais e físicas de funcionários a alunos; 6) formas de registros efetuados sobre situações de violência e conflito no espaço escolar; 7) localização das situações de conflito e violência no espaço escolar. A seguir, destacam-se os achados de cada uma das categorias.

Violência contra o patrimônio: depredação/pichação em áreas internas e externas da escola; roubo e furto de equipamentos e materiais

No que diz respeito à depredação/ pichação nas dependências externas e internas das escolas, 70% dos PMECs afirmam que isto ocorre às vezes, e 14% frequentemente; 11% afirmam que essa situação nunca corre em suas escolas e 3% não responderam. Quanto às soluções adotadas por eles, 40% dos respondentes afirmam convocar os pais à escola para conversa, bem como orientação, diálogo e conscientização dos alunos; 18% apontam palestras, projetos e oficinas; outros 14% apontam ações de conservação do patrimônio (limpeza do espaço, reparação dos danos, câmeras de monitoramento) como as soluções empregadas; e 18% não responderam. Quanto ao acionamento de órgãos externos para a solução desse tipo de problema, 14% dos respondentes afirmam acionar a Polícia Militar (PM) ou a Guarda Civil; 9% acionam o Conselho Tutelar; e 6% reafirmam a convocação dos pais para estes casos. Outros 61% dizem não ter acionado nenhum órgão externo à escola, sendo que 10% afirmam resolver os problemas internamente, com conversas, palestras, projetos e oficinas. Para essa questão, a taxa de não

resposta foi de 18%.

No que tange a roubo/furto de equipamentos ou a profissionais e alunos, 64% afirmam que isto ocorre às vezes e 3% frequentemente; 25% dos professores afirmam que isto nunca ocorre e 5% não responderam. Quanto às ações adotadas para enfrentar essas situações, 31% afirmam dialogar com os envolvidos, orientar e conscientizar; 11% afirmam promover palestras, projetos e oficinas sobre o tema; 9% convocam os pais ou responsáveis pelo envolvido; outros 13% acionam a PM, realizam Boletins de Ocorrência (BO) e anotações no ROE; e 29% não responderam. Quando perguntados sobre a necessidade de se acionar órgãos externos para a resolução desses problemas, 17% reafirmam a necessidade da Ronda Escolar, da PM e da realização de BO, e 7% das anotações no ROE. Para essa questão, a taxa de não resposta foi de 27%.

Situações de tráfico, porte e uso de drogas

No que se refere ao consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências ou proximidades da escola, 48% afirmam ter vivenciado este tipo de situação às vezes e 33% frequentemente, enquanto 14% afirmam nunca terem vivenciado e 3% não responderam. Para enfrentar essa situação, 51% afirmam resolvê-la internamente (35% apontam orientação, diálogo e conscientização dos alunos; 16% afirmam realizar palestras, projetos e oficinas na escola); 22% afirmam convocar os pais ou responsáveis para conversa; 14% afirmam solicitar a presença da Ronda Escolar; e 16% não responderam. Dos respondentes, 37% ainda afirmam acionar órgãos externos para essas questões, sendo que 29% acionam a PM, Ronda Escolar ou Polícia Civil; 5% mencionam o estabelecimento de parcerias; 3% dizem acionar o Conselho Tutelar, CAPS e UBS. Para essa questão, a ausência de resposta foi da ordem de 27%.

Uso de álcool nas dependências da escola e em seu entorno

Para 42% dos PMECs, há casos de consumo de álcool nas dependências e/ou proximidades da escola, às vezes e, para 5% frequentemente; sendo que 46% deles afirmam nunca terem vivenciado essa situação em suas escolas; e 5% não responderam. Para enfrentá-la, as ações mais utilizadas giram em torno da conscientização do aluno – 39% (orientação e diálogo, além da realização de palestras, projetos e oficinas); 14% convocam os pais ou responsáveis; 3% buscam estabelecer parcerias; e 46% não responderam. Em torno de 14% dos respondentes afirmam acionar órgãos externos para ajudá-los a solucionar esse problema, sendo a Ronda Escolar convocada por 7% dos professores; as UBS ou CAPS por 5%; os pais ou responsáveis por 1%

destes; e 53% não responderam. Destaca-se para essa dimensão a porcentagem elevada de PMECs que não registraram quais ações adotaram para encaminhar/resolver esse tipo de problema.

Violência interpessoal: agressões verbais e físicas de alunos

Há um predomínio de agressões verbais entre alunos: 37% dos PMECs afirmam que isto ocorre às vezes, porém, 59% dizem que esta situação ocorre frequentemente; há uma inversão quando se trata de agressão física, pois 79% dos professores afirmam ocorrer às vezes e apenas 11% afirmam que isto ocorre frequentemente. Infere-se que discussões entre alunos, provocadas por inúmeros fatores (disputas variadas entre grupos/gangues; problemas familiares que repercutem na escola), podem configurar o centro dos problemas a serem enfrentados e estão mais relacionadas a questões de indisciplina, comportamento comum entre adolescentes e jovens. Sem uma adequada organização da escola para encaminhar soluções e renovar suas práticas pedagógicas, essa dinâmica pode se transformar em caldo explosivo, com potencial para redundar em agressões físicas intrapessoais generalizadas. Quando se trata de agressão verbal, 57% dos professores afirmam solucionar os problemas com diálogo, orientação e conscientização dos alunos, além de círculos restaurativos; 31% afirmam realizarem palestras, projetos ou oficinas com os alunos; 20% dizem que os pais ou responsáveis são chamados; 3% afirmam realizar advertências orais ou escritas e 9% não responderam. Quando se trata de agressão física, 48% dos professores afirmam solucionar os problemas com diálogo, orientação e conscientização dos alunos; e em segundo lugar (40%), os pais são chamados. Nesse caso, apenas 3% dos professores dizem acionar órgão de segurança, como Ronda Escolar ou Conselho Tutelar.

No que diz respeito a agressões verbais e físicas de alunos aos profissionais da escola, há diferenças significativas entre a primeira e a segunda situação: 74% afirmam que vivenciam agressões verbais às vezes; 7% frequentemente e 14% nunca vivenciaram este tipo de situação, sendo que 3% não responderam. Quando se trata de agressões físicas, 81% afirmam que isso nunca ocorre; 12% às vezes e apenas 10% registram que ocorre com frequência, sendo que 5% não responderam. Como se disse anteriormente, a predominância de agressões verbais em relação às agressões físicas – em outros termos, as discussões e provocações de alunos a profissionais da escola – podem ser ocasionadas por inúmeros fatores: resistência a determinadas aulas; aluno ocioso, sem aula e sem projetos para se envolver; disputas variadas entre grupos/gangues,

com desdobramentos para todo o espaço escolar; problemas familiares que repercutem na escola, transpostos para a necessidade de enfrentar a figura de autoridade representada pelos profissionais da escola, entre muitos outros que poderiam ser citados. Infere-se que, nesse caso, o papel da mídia é relevante quando divulgam fatos de agressões físicas ocorridas no espaço escolar (ocorridas em volume significativamente menor), sem contextualizar o fenômeno, resumindo-se a expor a situação de vitimização, o que, sem dúvida, comove os leitores/espectadores.

A “espetacularização” dos fatos pela mídia amplia a sensação de insegurança, promovendo a falsa ideia de que agressões físicas são mais comuns do que realmente são, conforme demonstram os dados. Ações de orientação, diálogo e conscientização do aluno, além da realização de círculos restaurativos, são apontadas por 55% dos professores como a prática mais adotada para a resolução das agressões verbais; e, em segundo lugar, com 33% de incidência, os pais ou responsáveis são chamados à escola para resolver estas questões. Em torno de 12% dizem resolver esses conflitos com a realização de palestras, projetos ou oficinas; 5% dizem ministrar advertências orais ou escritas e outros 5% dizem acionar órgão de segurança, como Ronda Escolar ou Conselho Tutelar, sendo que 24% não apontaram quais ações realizam nesses casos.

Violência interpessoal: agressões verbais e físicas de funcionários a alunos

Para mais da metade dos professores - 61% - nunca ocorrem casos de agressão verbal de profissionais da escola contra alunos; outros 31% registram que esta situação ocorre às vezes e 1% que ela ocorre frequentemente, sendo que 5% não responderam. Quanto à agressão física, os 88% dos PMECs afirmam que isto nunca acontece, enquanto outros 7% afirmam que ocorre às vezes e 3% não responderam. No caso das agressões físicas, quando perguntadas quais ações são realizadas para solucionar o problema, chama atenção a porcentagem elevada de não resposta - 77% - à questão, enquanto outros 12% dizem não terem conseguido efetivar ações para solucionar o problema. No caso das agressões verbais de profissionais da escola a alunos, 31% dos professores apontam alguma ação para solucionar o problema: resolução interna por meio de diálogo, orientação e advertência verbal; outros 64% não apontaram quais ações adotam nestes casos.

Formas de registros efetuados sobre situações de violência e conflito no espaço escolar

No que se refere às formas de registros de ocorrências escolares realizados pelos PMECs, 94% dos respondentes afirmam registrar as ocorrências em livros de ata ou fichas e pastas de ocorrências dos alunos, outros 57% afirmam utilizar o Registro de Ocorrência Eletrônico (ROE) como instrumento de registro e, ainda, 40% afirmam fazer outras formas de registro destes casos, como caderno de registro ou arquivo por classe, registros de mediação ou convocação de pais. Como vantagens ao uso dos livros de atas ou livros de ocorrências como forma de registro das ocorrências escolares, 29% dos respondentes apontam que este é um respaldo à escola, tornando-se uma prova irrefutável do fato acontecido. Outros 12% afirmam que é um bom instrumento de controle dos alunos, pois estes adquirem consciência sobre o ocorrido, 12% apontam a facilidade de acesso e utilização do livro, 14% o apontam como uma maneira de conscientizar os pais e, por fim, 7% afirmam utilizá-lo como instrumento de intimidação aos alunos. Com relação ao uso do ROE, 9% dos respondentes apontaram como vantagem de utilização por este ser um instrumento de respaldo e segurança para a escola nesses casos, principalmente no caso de conflitos graves, e outros 11% o assumem como maneira de conscientizar ou intimidar pais e alunos. Por desvantagens, 5% apontam a falta de praticidade do sistema.

Localização das situações de conflito e violência no espaço escolar

Cabe destacar que os Professores registraram os locais onde mais se presenciam ocorrências de violência na escola: 74% dos respondentes afirmam que estas acontecem em sala de aula, seguidas por 59% que apontam a saída dos alunos como momento conflituoso; 55% apontam os momentos de recreação e 35% apontam os corredores e no entre aulas como cenário principal; 20% dos professores consideram o momento no refeitório como problemático e 12% que indicam a entrada na escola como conflituosa.

Considerações finais

O estudo empreendido permite pontuar sinteticamente alguns importantes achados. A maioria dos PMECs (70%) afirma presenciar depredação e/ou pichação nas dependências externas e internas das escolas. Quando isso ocorre, 40% dos profissionais convocam os pais à escola para conversar. Chama a atenção o fato de 18% não responderem à questão, isto porque o PMEC é o profissional destacado para adotar providências nesses casos. A grande maioria

(61%) afirma não acionar órgão externo à escola nesses casos, no entanto, 14% afirmam acionar a Polícia Militar (PM) ou a Guarda Civil. Casos de roubo/furto de equipamentos ou a profissionais e alunos ocorrem às vezes nas escolas para 64% dos PMECs e, nestes casos, 31% afirmam buscar diálogo com os envolvidos para orientar e conscientizar. A ausência de respostas nessa questão foi de 29%, o que nos leva a indagar: será que, conforme a situação de conflito se agrava, os PMECs se tornam mais refratários a comentar as situações?

Para 48% dos respondentes, casos de consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências ou proximidades da escola ocorrem às vezes e para 33% frequentemente, totalizando 81% dos PMECs que responderam afirmativamente à questão. As providências internas adotadas são: orientação, diálogo e conscientização dos alunos (35%); realização de palestras, projetos e oficinas na escola (16%); convocação de pais ou responsáveis para conversar (22%). Órgãos externos são acionados por 37%, sendo que: 29% acionam a PM, Ronda Escolar ou Polícia Civil; 5% mencionam o estabelecimento de parcerias; 3% acionam o Conselho Tutelar, CAPS e UBS. Do total, 27% não responderam a questão. Já casos de consumo de álcool nas dependências e/ou proximidades da escola ocorrem às vezes para 42% dos PMECs e frequentemente para 5%, totalizando 47%. Registre-se que essas situações, de uso de drogas, consideradas lícitas, são verificadas em número menor do que as que se referem ao uso de drogas consideradas ilícitas, situações estas vivenciadas por 81% dos PMECs.

Há um predomínio de agressões verbais e físicas entre alunos: 59% dos PMECs dizem que esta situação ocorre frequentemente, e 37% afirmam que isto ocorre às vezes, ou seja, 96% relatam casos de agressão entre alunos. Já em relação aos professores, apenas 7% dos PMECs declararam presenciar casos de agressão verbal frequentemente, enquanto para 74% eles ocorrem às vezes; em relação à agressão física 12% assinalaram que isto ocorre às vezes e 81% afirmam que isto nunca ocorre. Tanto no caso de agressão verbal como no de agressão física, a maioria dos PMECs adota a estratégia do diálogo, orientação e conscientização como forma de encaminhamento do conflito, 57% no primeiro caso e 48% no segundo.

Casos de agressão verbal e física contra aluno, por parte de funcionários da escola, nunca ocorrem para 61% e 88% dos PMECs e às vezes ocorre para 31% e 7%, respectivamente. Nas situações de agressões verbais de profissionais da escola a alunos são adotadas resoluções internas para 31% dos professores. No entanto, chama a atenção que 64% dos PMECs não apontaram quais ações adotam nesses casos e, no caso das agressões físicas, 77% não responderam

à questão. Ao que parece, há uma disposição em adotar medidas nos casos de conflito cometido e/ou provocado por aluno, objetivando uma repreensão a ele, entretanto, não se verifica a mesma disponibilidade quando ocorrem situações de conflito contra o aluno. Esse contexto coloca em xeque um dos pontos do que seria uma escola justa, corroborando a pesquisa de Schilling (2013, p. 46), pois entende-se que, na escola, como espaço educativo, deva haver “respeito à igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento. Se todos e todas são iguais perante leis, regras e combinados – sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos –, o justo é que não existam *dois pesos e duas medidas*” (grifos da autora).

Pertinente realçar, ainda, os locais nos quais os PMECs mais verificam situações de violência na escola. Para 74% elas acontecem em sala de aula, 59% indicam a saída dos alunos como momento conflituoso e 55% destacam os momentos de recreação. Caberiam outros estudos que buscassem verificar possíveis implicações dessas situações para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a sala de aula, embora não seja o único local de relação pedagógica na escola, é o espaço privilegiado de exercício da relação ensino-aprendizagem. Em estudo realizado com base nos microdados do Saeb 2011, Oliveira e Vieira (2012) ponderaram os impactos de oito indicadores de violência sobre a proficiência de alunos do 9º ano do ensino fundamental em matemática e concluíram, a partir de uma reclassificação das proficiências, que “a violência escolar reduz a probabilidade de os alunos apresentarem um desempenho adequado” e, ainda, que “a ocorrência de tráfico e consumo de drogas, de roubo e de atentado à vida apresentaram o maior efeito sobre a proficiência dos alunos” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 17).

Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, seja pela constante exposição a situações de conflito, seja pela ausência de parâmetro e autonomia para adotar ações que vislumbrem equacionar os conflitos, o que torna sua tarefa de mediar conflitos um tanto quanto difusa e com baixa incidência de sucesso. Além disso, não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência - para saber agir de forma coerente em cada uma destas situações –pois isto exige conhecimento sobre processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes.

Evidência da fragilidade que permeia o sentimento desses profissionais foi registrada em trabalho anterior (MARTINS; FURLANETTO; MACHADO, 2015), no qual foi solicitado que os Professores Mediadores Comunitários registrassem (por livre associação) palavras relacionadas

aos termos conflito e violência e as palavras que apareceram foram: intolerância; dificuldade para enfrentar divergências de pensamento e ouvir o outro; falta de respeito; dor; constrangimento; dificuldade de lidar com valores e construir princípios e relações de respeito; sofrimento sem diálogo; intolerância à diversidade; problemas com a família. Nesse contexto caberia indagar: como potencializar o professor mediador para efetivar o sucesso da sua tarefa?

Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na visão dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários. Como assinalamos no início do texto, esse cenário pode ser creditado ao fato de que as lógicas manifestas por jovens no espaço escolar nem sempre se conjugam com as lógicas secularmente expressas nas escolas. Eles manifestam, de diferentes maneiras, resistência às condutas dos profissionais e de práticas pedagógicas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade. Atualmente, a correspondência - outrora existente - entre escolaridade e obtenção de prestígio social e ganhos materiais encontram-se fragilizadas (FANFANI, 2000), levando jovens e adolescentes a duvidar dos sentidos atribuídos culturalmente à escola.

Assim, parece restar um sentimento de impotência entre os PMECs, pois estes também não sabem quais ações e procedimentos adotar para encaminhar os conflitos que chegam até eles. Talvez o contexto democrático requeira não outro profissional na escola além dos já existentes, mas outro tipo de relação civil, no qual o princípio da igualdade, com base no respeito incondicional às diferenças de todos os tipos e o compromisso inalienável do direito à aprendizagem de todos sejam os pilares da ação de cada profissional e do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola.

Referências

- ABRAMOWAY, M.; RUA, M. G. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Unicamp/Cedes: Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 47, p. 07-19, dez 1998.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entre tecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28 n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 mai. 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

CECCON, C. et al. Conflitos na escola - modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, n. 5, n. 6, p. 222-231, 1997.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. Anais do Seminário Escola Jovem: um olhar sobre o Ensino Médio (on-line). Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em 13 dez. 2013.

GOMES, R. A., MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016.

MARTINS, A. M.; FURLANETTO, E. C.; MACHADO, C. Significados atribuídos por professores mediadores comunitários a situações de conflito e violência em escolas públicas. Trabalho apresentado no XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente, PUCPR, Curitiba, 2015. p. 5074- 5088.

OLIVEIRA, V. R.; FERREIRA, D. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do Saeb 2011. Trabalho apresentado na Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia - ANPEC, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). Trabalho docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP: 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009a.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Normas Gerais de Conduta Escolar. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009b.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 19, de 12/02/2010. São Paulo, CENP/DRHU, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 1, de 20/01/2011. São Paulo, CENP/DRHU, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Seminário de Proteção Escolar - debate temas como bullying e prevenção de conflitos. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/seminario-protECAo-escolar-debate-temas-bullying-prevenCAo-conflitos/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SCHILLING F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 104, p. 58-75, jul. 1998.

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

STAKE, R. *Pesquisa qualitativa – estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012 - Crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf. Acesso em: 10 nov. 2012.

CEFAM PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SÔNIA APARECIDA SIQUELLI¹
MIRIAN APARECIDA BELTRÃO ALVES²

RESUMO: O estudo sobre o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, no município de Casa Branca-SP problematizou a formação de professores no período de 1988 a 2003, com fundamentos em Sanfelice (2006) e Saviani (2009). Realizou-se uma revisão de literatura e pesquisa documental no Museu Prof.^a Maria Conceição Paschoal³, por meio de fontes históricas, que possibilitaram descrever a formação de professores. Considerou-se que os projetos de formação, em geral, são decisões materializadas em políticas de governo, que atendem os interesses econômicos de cada época.

Palavras-chave: Formação de Professores. CEFAM/SP. Políticas de Governo. Fontes Históricas.

CEFAM PAULISTA: CONTRIBUTIONS OF HISTORIOGRAPHY AND HISTORICAL SOURCES IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The study about the Specific Center of Formation and Teaching Development, (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM), in the city of Casa Branca-SP-Brazil, analyzed and discussed teachers' training history between 1988 and 2003. It was based on Sanfelice's (2006) and Saviani's (2009) studies. A literature review and documentary research in Professora Maria Conceição Paschoal Museum was done, which was possible to describe teachers' formation and training. It was considered that the teacher's formation projects in High School, (a professional educator license issued upon completion of an approved preparation program in Brazilian High Schools), were government policies that met the political and economic objectives of each period.

Keywords: Teachers Formation. CEFAM/SP. Government Policies. Historical Sources.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Endereço eletrônico: soniasiquelli@hotmail.com

² Pedagoga pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos-UNIFEOB. Professora de Inglês em redes privadas de ensino de São João da Boa Vista/SP. Endereço eletrônico: mirianbletrao@hotmail.com

³ Parte da coleta de dados deste artigo é fruto do trabalho de conclusão de curso de Silva e Alves (2015). Agradecimentos à Pedagoga Fabiana Cristina da Silva, *in memoriam*.

CEFAM PAULISTA: CONTRIBUCIONES DE LA HISTORIOGRAFIA Y FONTES
HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN: El estudio del Centro de Formación Específica y mejora de la enseñanza - CEFAM en el municipio de la Casa Blanca-SP problematiza la formación del profesorado en el período 1988-2003, con bases en Sanfelice (2006) y Saviani (2009). Se realizó una revisión de la literatura y la investigación documental en el Museo Prof. Maria Conceição Paschoal, a través de las fuentes históricas, lo que hizo posible describir la formación de profesores. Se consideró que los proyectos de formación, en general, se materializan en las decisiones de políticas gubernamentales que sirven a los intereses económicos de la época.

Palabras clave: Formación del profesorado. CEFAM / SP. Políticas de gobierno. Fuentes históricas.

Para refletir sobre o que causou a extinção do projeto CEFAM no Estado de São Paulo, foi realizada uma pesquisa com enfoque na historiografia que possibilitou elencar fontes históricas para compreensão da formação escolar e sua instituição. Segundo Saviani (2009), a preocupação com a formação docente existe há muitos séculos: no século XVII, Comenius e São João Batista de La Salle (1684) tratavam do assunto, instituindo o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a questão se tornou mais importante, pela necessidade de instrução geral da população. Em Paris, no século XVIII, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção Nacional,⁴ datada de 1794 e instalada em 1795 e partir desse momento foram se propagando pela Europa. No Brasil, após a independência, em 1822, a questão tomou força, pela necessidade, assim como na França, de instruir a população.

Formação de Professores, sob o enfoque histórico: primeiras impressões

No período colonial, dos colégios Jesuítas, com a *Ratio Studiorum*, proposta pedagógica que determinava o papel e as ações do diretor ao professor e alunos, o importante era a formação e quem iria cumprir o papel da docência. Esse período não se caracterizou pela falta

⁴ Convenção Nacional – Considerada a segunda parte da Revolução Francesa, foi criada para formular uma nova constituição durante o período de 1792 a 1795, que tinha os jacobinos no Partido representado pela pequena e média burguesia, com fim de organizar a sociedade francesa.

de professor, pois os padres cumpriam esse papel, mas pela organização que apresentava, uma vez que o aval da coroa de Portugal autorizou apenas dois tipos de educação: formação de mão de obra e formação da aldeia, em que se ensinava a língua e a catequese aos nativos.

Já no período do Império, a marca, quanto à formação educacional, ficou por conta da Reforma Pombalina, segundo Ribeiro (2000), que teve como principal estratégia expulsar os jesuítas do espaço educacional público, em que se encontravam para catequizar e letrar os indígenas. Com a expulsão dos jesuítas da escola, em Portugal e na colônia, surgiram as aulas régias, aulas avulsas sem planejamento, ministradas por bacharéis, não docentes e nomeados pelo Imperador, que visavam a formação da elite política e econômica da época, e ocorriam no interior das residências dos alunos (historicamente caracteriza-se como primeiro momento de educação privada no Brasil, pois eram custeadas pelo cidadão).

Desse período até a criação dos cursos superiores, por D. João VI, em 1808, não se apresentou nenhum esforço em relação à formação de professores. Saviani (2009) aponta que somente em 15 de outubro de 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, foi estipulado que os professores deveriam ser treinados metodologicamente, exigindo assim um preparo didático, mas que, mais tarde, não levou a nenhuma preocupação pedagógica.

Após o decreto do Ato Adicional de 1834, que atribuiu, à responsabilidade das províncias, adotar a formação de professores alinhada ao que se fazia na Europa, criou-se a primeira Escola Normal do país, localizada em Niterói, província do Rio de Janeiro, em 1835. Isso desencadeou a ampliação para outras localidades no país, com o objetivo da preparação de professores para as escolas primárias, dentro de uma formação específica que deveria ser guiada pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, o que predominou foi a preocupação com o domínio do conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Saviani (2009) afirma que, sendo assim, no ano de 1849, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, decretou o fechamento das Escolas Normais de Niterói e criou a formação dos professores adjuntos que auxiliavam os professores regentes, podendo, deste modo, aprender com eles. Essa linha de pensamento não durou muito tempo, já que as Escolas Normais continuavam em processo de abertura em todo o país, e a pioneira escola, de Niterói, foi reaberta em 1859.

Criação e Expansão das Escolas Normais: final do Século XIX à primeira metade do século XX

Em 1890, os reformadores da instrução pública do Estado de São Paulo, segundo Saviani (2009), já afirmavam que, para ser professor, se necessitava de formação específica de acordo com as necessidades do ensino da época. Dois pontos importantes fizeram parte dessa reforma: o enriquecimento dos conteúdos nos exercícios práticos de ensino e a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, garantindo assim uma formação pedagógico-didática, ou seja, que a teoria fosse posta em prática por meio de métodos e técnicas. Esse padrão estendeu-se por todo o país.

Já na primeira metade do século XX, de 1932 a 1939, houve a organização dos institutos de educação, motivados neste momento pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, documento elaborado por intelectuais da época que exigia do Estado uma escola laica, pública e gratuita. Esse manifesto previa uma expansão da reforma paulista, mas acabou por esmaecer-se pós-primeira década republicana, trazendo de volta a preocupação com a questão do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Anísio Teixeira, em 1932, concebeu e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em 1933, o Instituto de Educação de São Paulo, ambos fundamentados nas propostas da nova escola, transformando as Escolas Normais em Escolas de Professores, segundo Saviani (2009). Sendo assim, caminhou-se rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que possibilitava corrigir as falhas e distorções das velhas Escolas Normais.

Em 1946, as Escolas Normais, mais uma vez, sofreram reformulações e, tanto as escolas superiores quanto às de nível médio, centravam a formação no aspecto profissional, garantida por meio de um currículo composto por várias disciplinas, sendo dispensada a exigência de escolas-laboratório, deixando mais uma vez, o aspecto pedagógico-didático relegado a segundo plano. Durante o golpe militar, em 1964, as Escolas Normais foram extintas, instituindo-se a Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), organizada em duas modalidades: o currículo mínimo que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional, com duração de três anos e, para aqueles que desejassem ser professores, acrescentavam-se matérias específicas à habilitação para magistério, com duração de mais um ano (1 ano).

Sempre imersos em um cenário de configuração incerta quanto à formação de professores, historicamente chega-se à segunda metade do século XX com amplas e diversificadas, dependendo do cenário político, atitudes reformadoras sobre a formação de professores. Isso levou a um quadro de precariedade preocupante em relação à formação e à constituição da docência para uma sociedade imersa no desenvolvimento industrial. Assim, em 1982, assistiu-se, no Estado de São Paulo, estado este em pleno desenvolvimento industrial e já tido como o mais desenvolvido do país, à criação e discussão do projeto, pelo governo Montoro, o que mais tarde viria se efetivar no governo Orestes Quéricia, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, com a intenção de renovar a antiga Escola Normal e sua formação para o magistério.

Os estudos historiográficos do final do século XX, acerca da formação de professores, nos proporcionou compreender que a pesquisa científica, no campo da educação, é contemporânea e fragmentada, dividindo-se em especializações, pela riqueza dos campos que podem ser pesquisados (como políticas educacionais, memórias docentes, modalidades de ensino, história das instituições, educação indígena, currículo, ex-alunos e outros tantos).

Surgimento dos CEFAMs paulistas

No início da década de 1980, inúmeros debates aconteceram sobre a educação brasileira, movidos inicialmente por criar uma maior participação e responsabilidade dos Estados em relação à formação escolar das crianças. Segundo Godoy (2000), estes debates propunham linhas de atuação em relação ao currículo, à organização das escolas, especialmente aquelas formadoras de novos profissionais para a área da Educação, a sua avaliação, à formação de professores que já trabalhavam nessa etapa da escolaridade e à disseminação de pesquisas no campo de atuação, entre outros.

Esses debates materializavam propostas inovadoras quanto à formação de professores e, também, traziam em si um montante de esperanças para aqueles que já estavam atuando e para todos os outros que vislumbravam a possibilidade de atuar como professores do então primeiro grau da escolaridade (conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, primeiro grau seria até a 8ª série). Mas, em 1982, devido à crise econômica, marcada pela crise mundial do petróleo, houve um grande corte de verba para educação, que fez com que todos os avanços, alcançados em debates, retrocedessem. As escolas já existentes de formação de professores,

que deveriam ser utilizadas para os novos programas, sem se transformarem em instituições diferentes do que eram, assistiram a mudanças maiores no currículo que na sua organização.

No Estado de São Paulo, os CEFAMs foram concebidos de forma diferente dos demais estados brasileiros. Cada região brasileira tinha suas características específicas e estas deveriam ser levadas em consideração, pois o que teria sucesso em Minas Gerais poderia não ser acolhido e entendido da mesma maneira em outro estado, devido a grandes diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas, como observa Godoy (2000). Assim, os CEFAMs do Estado de São Paulo, na tentativa de fazer uma escola de formação de professores diferente das antigas Escolas Normais, alimentaram a intenção da criação de um novo tipo de escola. Por esse motivo, foram concebidos e organizados de forma a voltar a atenção do curso para além da didática, inicialmente pelos estudantes do CEFAMs, que teriam um currículo que asseguraria, além do domínio de temas e especificidades gerais, o contato direto e constante com a prática de sala de aula.

Os conteúdos privilegiados pelos professores formados pelos CEFAMs se relacionavam com o que iriam ensinar, ou seja, deveriam estudar e refletir sobre os conteúdos a serem ensinados da 1ª a 4ª série, fases para as quais estavam sendo preparados a ensinar. O conhecimento e entendimento das condições da educação no país como um todo, principalmente no que tangia à aprendizagem daquelas crianças advindas das camadas mais populares da sociedade, deveriam estar atreladas às matérias que permitiam a reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem, e a uma carga de conteúdos dos fundamentos da educação, de modo que “essas alterações fizeram dos CEFAMs paulistas uma experiência peculiar e diferenciada na formação dos professores” (GODOY, 2000, p. 237).

A intenção dos CEFAMs era formar professores atuantes desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau, garantindo que a instituição, além de formar professores, se tornasse um centro disseminador de pesquisas da área, dotado de espaço e instrumentos necessários a uma melhor preparação desses docentes. Para isso, era importante garantir que não só as aulas, mas também os estágios fossem realizados com acuidade, integrando a prática e a formação dos futuros educadores. Ao pensar sobre a importância intencional dos CEFAMs, era relevante, como aponta Godoy (2000), que o programa almejasse no escopo de seus objetivos, formar bons professores e garantir, àqueles que já atuavam, que pudessem se atualizar permanentemente, visando à melhoria na qualidade do ensino oferecido.

Criado em 1988, durante o governo de Orestes Quércia, e já contando com diversas

unidades de ensino pelo país, os CEFAMs passaram por inúmeras mudanças, devido a problemas encontrados, os quais fizeram com que fossem alterados. Complementando, Godoy (2000) afirma que os caminhos dos CEFAMs de São Paulo percorreram, na tentativa de formar bons professores para a educação pública do Estado, diante de escolhas políticas próprias do estado daquele momento, provocaram mudanças em toda a estruturação do projeto original, tanto nas questões curriculares e de carga horária, quanto na seleção de discentes e docentes que nele atuariam.

Com essas mudanças, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, os CEFAMs paulistas foram uma experiência de formação docente peculiar na história da educação brasileira, tendo em vista que primaram pela excelência de seus cursos, buscando aperfeiçoamento em todas as áreas, atrelando prática e teoria. Apostaram na vivência dos conteúdos de forma a não subdividir a educação, prendendo-se à estruturação curricular. Os alunos eram conduzidos a estudar os conteúdos necessários ao entendimento da educação como um todo, mas também recebiam subsídios para que o futuro docente pudesse começar sua prática nas escolas com uma bagagem que lhe garantisse uma atuação satisfatória. Além disso, eram discutidas e refletidas as práticas já existentes e buscava-se elaborar novos conhecimentos e pesquisas que apontassem soluções para determinados problemas que se encontrassem nas escolas, o que deu relevo aos estágios supervisionados.

Conforme Godoy (2000), aconteciam, nesses centros de formação, orientações de estudo, com o intuito de permitir aos alunos uma reflexão acerca de sua atuação, tanto no curso como nos estágios, ou mesmo em sua prática em salas de aula. Essa prática levava os alunos a uma maior autonomia diante de seu próprio aprendizado, ajudando-o a entender o funcionamento e as finalidades do seu curso.

Favorecia-se, também, o engajamento em atividades e projetos relacionados aos componentes curriculares do curso. Isso era feito de forma que favorecesse as pesquisas e descobertas pertinentes à área de atuação do seu aluno. O curso foi organizado em período integral: às manhãs os alunos tinham aulas dos conteúdos curriculares e, à tarde, realizavam os estágios supervisionados, geralmente em uma escola anexada aos CEFAMs, para crianças de 1ª a 4ª série.

Esses estágios tiveram suas cargas horárias alteradas diversas vezes, por resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.⁵

Os estágios eram vistos como espaço privilegiado em que os estudantes poderiam vivenciar aquilo que lhes era ensinado nas aulas. Eram vistos como uma forma de os estudantes aprenderem e agirem diante das situações cotidianas de uma escola, tanto no que diz respeito ao que deveria ser ensinado e aprendido, quanto à organização dos espaços, tempos e currículo da escola. Com os estágios, os alunos poderiam construir, de forma mais acertada, a sua identidade profissional, visto que, durante esse período, atuavam na escola como alguém que aprende, aliando a prática aos conhecimentos adquiridos. E, ainda, lançando mão de sua identidade para atuar diante dos conflitos encontrados, entendendo a si mesmo como professor e solucionando problemas de toda ordem que demandassem seu papel dentro de uma instituição escolar. Podemos afirmar que essa era conjuntura que permeava o projeto CEFAM.

O corpo discente do CEFAM, segundo Godoy (2000), era selecionado a partir da idade de 14 a 21 anos, que viessem do primeiro grau, principalmente de escolas públicas. Não sendo preenchidas todas as vagas existentes, poderiam ser admitidos alunos advindos da rede particular de ensino. Em 1996, eram oferecidas 120 vagas por ano, sendo que a metade delas era destinada aos estudantes que saíam do ensino fundamental e frequentavam as aulas no período noturno e, a outra, aos do período diurno.

Para que houvesse possibilidade de que os estudantes que precisavam trabalhar cursassem, era oferecida uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo a todos que frequentassem o curso em período integral, impossibilitando que estes estudantes pudessem se empregar, mesmo que em meio período. Essas bolsas passaram a ser um chamariz para o curso, o que levou à crença de que muitos estudantes buscariam o curso visando a bolsa, muito mais do que aprender uma nova profissão ou se aperfeiçoar. Essa alternativa ficou ainda mais interessante com a possibilidade de esse tempo de estágio remunerado poder ser contado para futuras atribuições de aulas das quais esses alunos fossem participar.

Em relação à equipe docente, o quadro de professores dos CEFAMs contava com pro-

⁵ Resolução SE/CENP, 1998, p. 02, Resolução SE/27, 1994, Resolução SE/181, 1996, Resolução SE/181, 1996.

fessores vindos da rede estadual de ensino e outros contratados. Como premissa para contratação havia a apresentação, anual, de projetos educacionais, além de análise de currículo e entrevistas com os candidatos aos cargos. Esses professores cumpririam uma carga horária composta por horas/aulas, horas de trabalho pedagógico, horas atividades e horas de enriquecimento curricular.

A administração do CEFAM estava sob a regência de um diretor e um coordenador pedagógico, ideia inovadora reproduzida, posteriormente, pelos projetos educacionais de governos, como o Projeto *Escola Padrão*, do governo Fleury, e a *Escola de Cara Nova*, do governo Mário Covas. Ao coordenador pedagógico competia a coordenação e a integração das atividades relativas às propostas pedagógicas desenvolvidas nesses centros, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o trabalho desenvolvido pelos docentes em relação aos conteúdos e procedimentos repassados aos discentes, além da tomada de decisões juntamente com o diretor administrativo.

O grande entrave da coordenação pedagógica dos CEFAMs, segundo Godoy (2000), era encontrar candidatos aptos e preparados para assumir a função, visto que, para isto, o candidato precisava possuir licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para a Administração Escolar, ou com Mestrado ou Doutorado em Educação, além de estar em efetivo exercício na rede pública estadual de ensino e apresentar uma proposta de trabalho que estivesse em conformidade com as especificações existentes no âmbito educacional do CEFAM. Além disso, a jornada de trabalho e a remuneração não eram suficientemente atraentes para os professores que porventura pudessem se interessar. Questões relacionadas à gestão dos CEFAMs possuíam contradições, dificultando o desenvolvimento e a eficácia do projeto político-pedagógico; ademais, havia o fato de que os prédios utilizados pelo CEFAM eram, em sua maioria, adaptados e não próprios.

Sob a perspectiva da Legislação

O CEFAM foi uma proposta de formação docente, criada por uma legislação específica do Estado de São Paulo, o decreto nº 28.089/88, que determinou a formação do professor para as séries iniciais e pré-escola. Essa legislação possuía características próprias, com a intenção de proporcionar formação pedagógico-didática. Segundo Gaspar (2004), o objetivo era o de se tor-

nar o polo disseminador de conhecimento, e se embasava numa ideia de educação inicial e continuada, a fim de diminuir as deficiências da formação dos professores, apresentadas historicamente.

Importante considerar que, para Godoy (2000), os CEFAMs foram, primeiramente, uma proposta ampla do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para todos os estados brasileiros, com a finalidade de formar o quadro de magistério e atualizar o pessoal já existente, garantindo um ensino eficaz nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa proposta do MEC, apesar de bem-intencionada, não levava em consideração as especificidades de cada região de nosso imenso país.

Entretanto, toda essa história mudou após a promulgação da LDB nº 9394/96, e mesmo com as avaliações dos cursos que levaram à conclusão de que a proposta dos CEFAM era relevante. Apesar de os índices de aprovação apontarem que o curso continuasse acontecendo naquela configuração, somente uma minoria de professores no Brasil se formava em CEFAMs. A maior parte deles ainda recebia formação em magistérios comuns, que aconteciam na configuração de um só turno e sem atividades de enriquecimento curricular ou oferta do estágio como realizado no formato dos CEFAMs.

Contudo, a LDB nº 9394/96 trouxe consigo a exigência de que todos os professores deveriam receber formação em cursos de nível superior com licenciatura plena, assim os cursos oferecidos nos CEFAMs perderiam toda a sua magnitude e razão de ser, já que, apesar de prestarem serviços, não habilitavam o estudante para o trabalho em sala de aula, pois ele agora precisava se formar em Pedagogia para exercer a profissão em sala. Exigiu-se que todos aqueles que já atuavam como professores na educação básica deveriam também ser formados em Pedagogia, garantindo formação continuada em universidades ou mesmo em serviço, dentro dos próprios estabelecimentos de ensino. Contraditoriamente, talvez pela dificuldade de se colocar todos os professores e aspirantes aos cargos em estudo de nível superior, foi disseminada a ideia de que, para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, poderiam, ainda, ser admitidos profissionais advindos dos cursos normais, o que a lei garante até os dias atuais.

Basicamente, como afirma Godoy (2000), as maiores mudanças ocorreram no currículo com a LDB 9394/96. A maioria das disciplinas sofreu queda na carga horária do curso, impactando principalmente a parte diversificada de aulas de enriquecimento curricular que ocorriam no período vespertino do curso. No total, houve uma diminuição de 13% nas horas aulas

oferecidas. O estágio supervisionado também perdeu em horas, o que atingiu paulatinamente a formação da prática do aluno estagiário. E, com a diminuição de carga horária, houve redução dos conteúdos e matérias estudadas nessa configuração.

O que aconteceu com os CEFAMs, a partir da LDB 9394/96, foi uma total descaracterização. Todo o esforço realizado para que o curso tivesse excelência na formação de professores foi perdendo ênfase para as novas deliberações. Acreditamos que a sociedade perdeu em termos de qualidade educacional, pois os cursos de graduação, que muitas vezes se encontravam pelo país afora, não conseguiam oferecer educação de qualidade, com tantas disciplinas e o enriquecimento da prática que se oferecia dentro dos CEFAMs. Os cursos de formação de professores em nível médio, tão concentradores de uma busca em qualidade e produção de conhecimento, foram perdendo sua força e sendo engolidos pelo sistema educacional, que agora forma seus professores em cursos de graduação com licenciatura plena.

CEFAM/Casa Branca-SP: formação de professores e contribuições da historiografia

Esta pesquisa partiu da contribuição da historiografia das instituições escolares desenvolvida por Sanfelice (2009), que afirma ser preciso ter clara a questão a pesquisar, considerando, nas unidades escolares, sejam elas da rede pública municipal, estadual, federal ou particular, avaliação, distribuição dos níveis de ensino, seja infantil, superior ou pós-graduação, e as modalidades de cada unidade escolar. Cada instituição escolar tem uma origem, suas causas são diferentes e estão implicadas nas políticas educacionais de cada época, nas lutas dos movimentos sociais e nas iniciativas de grupos empresariais. Outros fatores que as instituições escolares evidenciam é a distinção, entre si, pela assiduidade do público desigual, seja pela diferença de idades, questões socioeconômicas determinadas pelo bairro e região ou mesmo pela classe social.

Segundo o autor, o público de determinada instituição escolar traz valores culturais que podem, ou não, se relacionar com a cultura escolar oficial, na qual os desafios pedagógicos são únicos. O mesmo acontece ao se tratar das políticas educacionais oficiais, porque cada instituição recebe e entende de maneiras múltiplas estas políticas, manifestando-lhe resistências ou aderindo, e consolidando o cotidiano escolar de maneira ímpar. Continuando com os exemplos de como entender uma instituição escolar, a pesquisa historiográfica pode analisar o espaço

que ocupa o prédio, que pode apontar sua idade por meio da arquitetura, o que a torna singular:

Mergulhar no interior de uma instituição escolar, com o olhar do historiador, é ir à busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir à busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi constituído? (SANFELICE, 2006, p. 24).

O trabalho historiográfico de uma instituição escolar busca o sentido de quem é formado, educado, instruído, o sentido que comporá a identidade do formado. Isso não é de fácil compreensão, ou seja, a singularidade do universo sistêmico, da generalização do campo investigado, sua visão geral: considerar a instituição escolar inserida em grupos sociais, o que determina conhecer as memórias que mobilizam as transformações históricas, exemplificado na materialidade escolar com que transforma em reconhecimento pelos festejos comemorativos, noticiários em mídias.

Muito além de uma construção, as memórias são utilizadas para que indivíduos venham trabalhar, ensinar ou aprender. Essas instituições escolares formam e são almejadas pelas ordens econômicas, políticas, ideológicas, religiosas e culturais. Sendo assim, uma instituição não se forma solitariamente, mas deve estar inserida em um contexto de fatos legítimos. O passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. “[...] O passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (SANFELICE, 2006, p. 25).

Um elemento nos estudos historiográficos educacionais são as fontes históricas, das quais no Brasil é insuficiente, uma vez que não existe, ainda, a cultura pelas memórias da educação. O Brasil não tem, ou se tem, é pouco o grau de conscientização, culturalmente forjada uma política que preserve as fontes históricas educacionais. Fontes históricas permanecem, muitas vezes, amontoadas em arquivo morto das instituições escolares, consideradas como aglomerados de papéis, de caixas velhas deixadas em quartos e porões esquecidos. A poeira, a umidade e as traças devastam todo o material que deveria ser usado como fontes históricas que

compõem a memória da educação escolar no Brasil.

Se os documentos se constituem em fontes históricas importantes, recentemente a pesquisa historiográfica de instituições escolares tem outras concepções de como trabalhar, utilizando fotos/imagens, filmes, cadernos escolares, livros didáticos, mobiliário, plantas dos prédios, materiais didáticos, diários, lembranças pessoais, correspondências e uma infinidade de outros recursos e documentação. Sanfelice (2009) afirma que é a instituição escolar que institui a educação escolar, e que descartar sua memória é lançá-la ao lixo, juntamente com sua história, que deve considerar a ciência da História da Educação, que, segundo o autor, é a própria história das instituições escolares.

Ao considerar as preocupações de Sanfelice (2009) quanto às instituições escolares para abordar a formação de professores em nível médio, a partir do estudo historiográfico de uma instituição escolar de formação de professores, situada no interior do Estado de São Paulo, o CEFAM de Casa Branca/SP, foi possível navegar em seus meandros, identificando, no passado, os conflitos e crises na formação atual de professores.

Fontes Históricas, Política de Governo e Formação para Magistério

Por meio do estudo de fontes históricas, documentos e imagens coletadas na Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, no município de Casa Branca/SP e na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista/SP, da análise das imagens de documentos, foi possível reconstituir a história de formação de um dos CEFAMs do Estado de São Paulo. Ademais, descrevemos e propomos uma tentativa de problematização do período histórico-político, com intenção de responder: a formação de professores na instituição escolar denominada CEFAM foi, ou não, uma política de governo? O que possibilitou analisar, sob algumas categorias elencadas nesses documentos, o tipo de formação acadêmica nesse período de efervescência.

Para isso, a coleta de material de análise se deu em fontes históricas primárias, permitindo desempenhar as primeiras reflexões sobre a criação do CEFAM, ao considerar as particularidades da instituição, como a época em que foi criada e em qual sociedade estava inserida. Nosella (2002) afirma que a pesquisa de documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc. sistematiza uma ligação entre a instituição e a sociedade, criando um procedimento mais adequado para entender sua trajetória.

A análise da constituição do CEFAM/Casa Branca-SP foi organizada e agrupada a partir da interpretação documental das próprias figuras, que vão da criação do CEFAM/Casa Branca à contextualização do governo de Orestes Quéricia, seguindo uma análise do currículo de formação, com intuito de abordar o porquê dessa formação nesse período histórico e, finalmente, para a análise da extinção de tal projeto. O uso de fontes históricas no estudo da formação de professores em uma instituição escolar é um dos recursos que nos permitem interpretar a formação que se teve, pois,

[...] contribuem para desmistificar falsas verdades construídas socialmente, através da exploração das informações que elas carregam consigo. A variedade de fontes que podem ser exploradas possibilita que novos olhares sobre uma temática, sejam estabelecidos, e contribuam para mostrar ao aluno a complexa teia que compõe a história (RIBEIRO, 2014, p. 6).

A coleta de dados *in loco*,⁶ realizada na instituição onde funcionou o CEFAM de Casa Branca-SP, permitiu reconstruir a compreensão de uma sociedade de acordo com o seu tempo (final de século XX). Somente com o olhar do presente ao passado, materializado pelas fontes, foi possível analisar e compreender a importância do projeto CEFAM para a região carente de formação de professores para as séries iniciais da educação básica.

O prédio em que CEFAM iniciou suas atividades foi, anteriormente, usado por uma das primeiras escolas normais do Estado de São Paulo, intitulada de “Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho”, criada em 24 de dezembro de 1912, sob a Lei nº1359, localizada no Largo do Rosário, nº 12, centro da cidade, propriedade que pertencia a Luiz Gonzaga de Castro, que serviu à escola até 1931. Posteriormente, no dia 10 de outubro de 1919, foi ratificada a Lei Municipal nº 231 que autorizava o prefeito, José de Lima Horta, a buscar terrenos para que o Estado fizesse as doações para construção do prédio da Escola, passando a funcionar em sede própria, no atual edifício localizado à Praça Dr. Carvalho, 281, região central da cidade.

A importância de se construir uma escola Normal em Casa Branca-SP foi motivada pelo desenvolvimento econômico e político em que a cidade se encontrava naquele período. Uma das principais fontes de desenvolvimento foi a Ferrovia da Baixa Mogiana, que cortava a cidade,

tornando-a polo de interesses comerciais da região, na época. Nesse processo de desenvolvimento, a Escola Normal de Casa Branca-SP tornou-se ícone importante para a formação e qualificação do trabalho de professores.

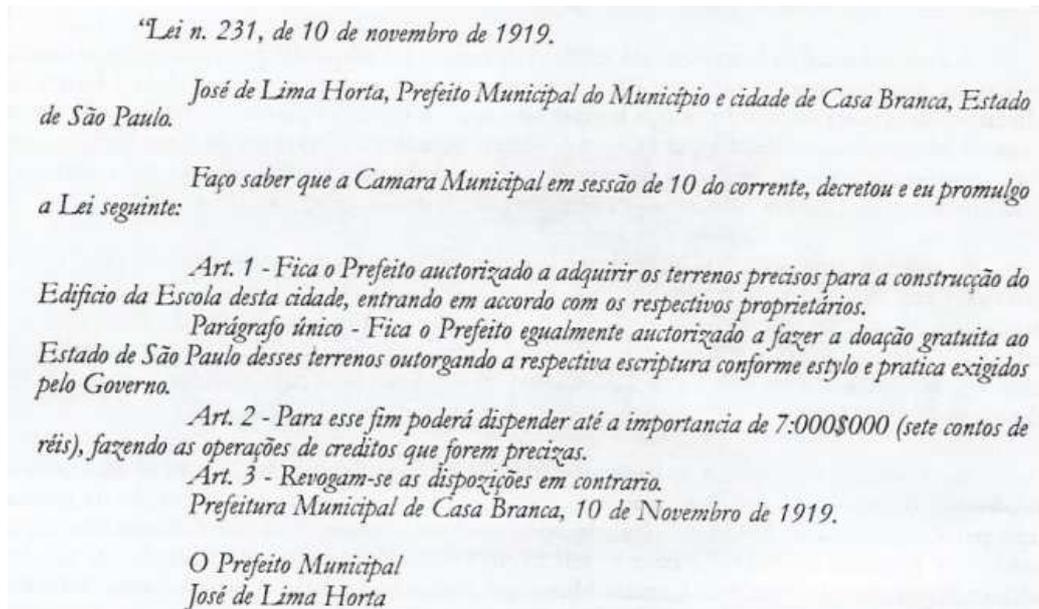


Figura 1 - Lei nº 231- 10/11/1919. Fonte: Livro da Edição Comemorativa de 90 anos da E.E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho (Escola Normal), 2003, p. 12.

Segundo Scacabarozzi (2003), algumas situações atrapalharam a construção do prédio próprio da Escola Normal; um deles foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a epidemia da gripe espanhola; e, se o município de Casa Branca/SP não mediu esforços para a chegada da escola, o governo Estadual não teve o mesmo empenho. Ademais, a imprensa casa-branquense, do ano de 1919, principalmente os jornais *A Razão* e *O Casa Branca*, destacava a luta política incessante entre o governo atuante da época e a oposição, devido aos problemas para a construção do prédio escolar.

Segundo *O Casa Branca*, de 6 de março de 1931, mesmo com o prédio inacabado, começariam a funcionar, no dia primeiro de maio, as aulas dos cursos normal, do complementar, da escola de aplicação e da modelo, anexas à Escola Normal. Apenas em 1932, o edifício escolar foi concluído. Com a explosão da Revolução Constitucionalista de 09 de julho de 1932, as aulas sofreram paralisação, em setembro do mesmo ano, e a escola foi ocupada pelas forças oposicionistas ao movimento paulista. Durante a ocupação, móveis e estruturas foram danificados pelos soldados. Em 1949, homenageando o patrono da instalação da escola em Casa Branca, a

instituição passou a denominar-se Escola Normal Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, tornando-se Instituto de Educação Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, em 1953.

Em 1976, passou a nomear-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau – E.P.S.G. - Dr. Francisco Thomaz de Carvalho. Vinte anos mais tarde, em 1996, passou a ser Escola Estadual – E. E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho. Conforme Resolução SC nº 189, de 12.12.2002, publicada na Seção 1 – Página 13, do DOE, de 01.01.2003: “Artigo 1 – Fica tombada, na categoria de bem cultural, a antiga Escola Normal de Casa Branca, atual EE/CEFAM Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, sito à Praça Dr. Carvalho, 281, localizada no município de Casa Branca”. O prédio foi a última construção da Primeira República realizada para abrigar uma Escola Normal, fundamental para o sistema educacional do período, em que se buscava criar instalações em prédios adequados à formação. Assim, verificamos que em cada reforma educacional, de acordo com a política vigente, a escola foi mudando não só de nomenclatura, mas de visão educacional.

Para compreender a legislação do CEFAM e o porquê de questionar se é ou não uma política pública de governo, foram analisados documentos que subsidiam a questão: política pública são ações que envolvem o Estado e o Governo, que beneficiam o cidadão em áreas específicas garantidas por lei, segundo Coelho (2012). Para que essas ações se tornem políticas públicas, o governo analisa os impactos positivos e negativos na vida do cidadão e na comunidade.

Geralmente, tais políticas são carregadas de conflitos de interesses entre diversos segmentos, como partidos políticos, organizações governamentais, não governamentais, instituições filantrópicas, multinacionais, empresários etc. Importante salientarmos que as políticas públicas de governo podem perdurar durante determinado governo partidário ou figura política no poder, mas, quando institucionalizadas e amparadas legalmente pela Constituição Federal, passam a ser uma política pública de Estado. Podemos usar como exemplo o Programa Bolsa Família, que hoje é uma política de Estado, consolidada.

Na compreensão desta pesquisa, o CEFAM de Casa Branca-SP foi entendido como uma política pública em formato de um projeto educacional de um determinado governo, no caso do governo de Orestes Quécia, expandido por diferentes regiões do Brasil, criado para atender uma necessidade do período: a formação de professores para séries iniciais da educação básica. Graças, inicialmente, ao decreto de lei nº 28.089, de 13 de Janeiro de 1988, do governo de São Paulo, que instaurou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e, em seguida

o contexto histórico e político em que se encontrava o país na década de 80.

O governador Orestes Quércia incumbiu o Secretário da Educação, Chopin Tavares de Lima, responsável pela instalação gradual dos CEFAMs, que passaram a funcionar a partir de 08 de Fevereiro de 1988. O objetivo da criação do CEFAM, na época, era promover uma formação de qualidade para educadores, uma vez que era evidente a sua má formação. O contexto histórico dessa década era de reorganização escolar, perante as dificuldades enfrentadas pelas correntes pedagógicas de esquerda.

Na perspectiva de Saviani (2009), essa nova reorganização escolar deu-se a partir da década de 1970, com a reestruturação dos processos produtivos. Vemos a substituição do “fordismo”, caracterizado pela instalação de grandes fábricas, operando com tecnologia pesada de base fixa, dos métodos “taylorista”, de racionalização do trabalho, estabilidade de emprego, produção em série, produção de estoque, pelo modelo “toyotista”, com tecnologia leve, microeletrônica flexível, trabalhadores polivalentes, produção de objetos diversificados, em pequena escala, atendendo a nichos específicos, sem formação de estoques e disputa de vagas de emprego.

Nesse contexto, a educação escolar, para a formação desses trabalhadores flexíveis, deu-se na preparação para a polivalência. Ainda, com a crença na contribuição da educação para o processo produtivo, segundo Saviani (2009), desponta o neoprodutivismo que, no final do século XX, reforça a importância da educação escolar na formação de trabalhadores, que deveriam ser preparados para dominarem conceitos gerais e abstratos. Essa contribuição da educação para o processo econômico passa a ser vista como um investimento em capital humano individual: dar ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa adquiriu para obter uma melhor posição no mercado de trabalho.

Siquelli e Ribeiro (2015) afirmam que a necessidade de preparar o trabalhador com conhecimentos técnicos, deliberada desde a LDB 5692/71, faz com que o curso de Magistério de 1º Grau seja tratado como ordem técnica e de responsabilidade do Estado. Deve-se a isso, segundo Petrucci (1994), à organização do CEFAM, com carga horária de período integral: na parte da manhã, os alunos tratavam de matérias que faziam parte do currículo específico de formação de professor e, no da tarde, do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e estágio supervisionado. Tais atividades eram integradas ao currículo obrigatório que

compunha o plano de formação. Essa organização didático-pedagógica fundamentou-se na necessidade de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, incentivando-o no sentido da investigação, curiosidade, pesquisa e preparação para o trabalho.

HORARIO / 2004 - Manhã						
		3ª A	3ª B	4ª A	4ª B	
2ª	F	07:05 - 08:00	Psic. Educação	MATEMÁTICA	ESTRUTURA	História Educação
	E	08:00 - 09:00	CMCM	PORTUGUES	CMES	Psic. Educação
	I	09:00 - 09:50	PORTUGUES	Psic. Educação	ESTRUTURA	História Educação
	R	10:10 - 11:05	CMCM	Psic. Educação	CMES	CMLP
	A	11:05 - 12:00	Psic. Educação	Filosofia Educação	DIDÁTICA	CMLP
3ª	F	07:05 - 08:00	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	ESTRUTURA	Sociologia Eduç.
	E	08:00 - 08:55	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CMLP	Sociologia Eduç.
	I	09:00 - 09:50	GEOGRAFIA	História Educação	CMLP	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	CMCM	DIDÁTICA	Sociologia Eduç.	CMCM
	A	11:05 - 12:00	Filosofia Educação	DIDÁTICA	CMCM	CMLP
4ª	F	07:05 - 08:00	PORTUGUES	PORTUGUES	Estágio	CMES
	E	08:00 - 08:55	CMCM	HISTÓRIA	Estágio	CMES
	I	09:00 - 09:50	História Educação	HISTÓRIA	Estágio	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	HISTÓRIA	CMES	Estágio	CMCM
	A	11:05 - 12:00	HISTÓRIA	CMES	Estágio	CMCM
5ª	F	07:05 - 08:00	MATEMÁTICA	Sociologia Eduç.	CMCM	Estágio
	E	08:00 - 08:55	Sociologia Eduç.	Filosofia Educação	CMCM	Estágio
	I	09:00 - 09:50	PORTUGUES	CMCM	História Educação	Estágio
	R	10:10 - 11:05	CMLP	Estágio	História Educação	Estágio
	A	11:05 - 12:00	CMLP	Estágio	CMLP	Estágio
6ª	F	07:05 - 08:00	CMLP	MILTON	Sociologia Eduç.	ESTRUTURA
	E	08:00 - 08:55	CMCM	CMLP	PSIC. EDUCAÇÃO	CMES
	I	09:00 - 09:50	CMES	PORTUGUES	CMES	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	Estágio	CMLP	ESTRUTURA	DIDÁTICA
	A	11:05 - 12:00	Estágio	CMLP	DIDÁTICA	DIDÁTICA

Figura 2 – Grade Curricular. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista-SP.

O currículo apresentava uma Base Nacional Comum, abrangendo os seguintes componentes: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Artes/Educação Artística, Educação Física e uma parte diversificada, compreendendo Língua Estrangeira Moderna – Inglês. A estrutura partia de uma grade curricular que enaltecia os Fundamentos da Educação, privilegiando a formação das concepções de ensino, em que os alunos podiam refletir e tornarem-se críticos a partir dessas ideias. Mais tarde, na visão neoprodutivista, para Saviani (2009), isso ficou restrito na estrutura curricular da formação de professores em nível de graduação, nos cursos de licenciatura, pois a vertente pragmática passou a reger o currículo das competências, até os dias atuais.

Na grade de enriquecimento curricular, nomenclatura usada na época, o período da tarde destinava-se às atividades práticas de estágio, em escolas previamente envolvidas, que eram desenvolvidas por meio da participação e observação, e tinham como objetivo abranger a

aprendizagem de conhecimentos teóricos e experiências docentes. Deveriam ser cumpridas integralmente e avaliadas por um professor orientador. Também estava previsto o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que objetivavam complementar a relação teoria e prática, trabalhados nos estágios supervisionados.



Figura 3 – Recorte de jornal noticiando premiação dos alunos. Fonte: Jornal Gazeta/Casa Branca, de 13/10/1991, edição 263.

De acordo com a edição de nº. 263, do Jornal *Gazeta de Casa Branca*, de 13 de Outubro de 1991, esse trabalho social foi mais que valorizado, compensado com atividades de lazer, designando prêmios aos alunos que mais se destacavam na formação. O Regimento Escolar do CEFAM Casa Branca-SP orientava que os alunos ingressantes no projeto deveriam passar por processo seletivo, a fim de preencher as vagas que lhes eram ofertadas.

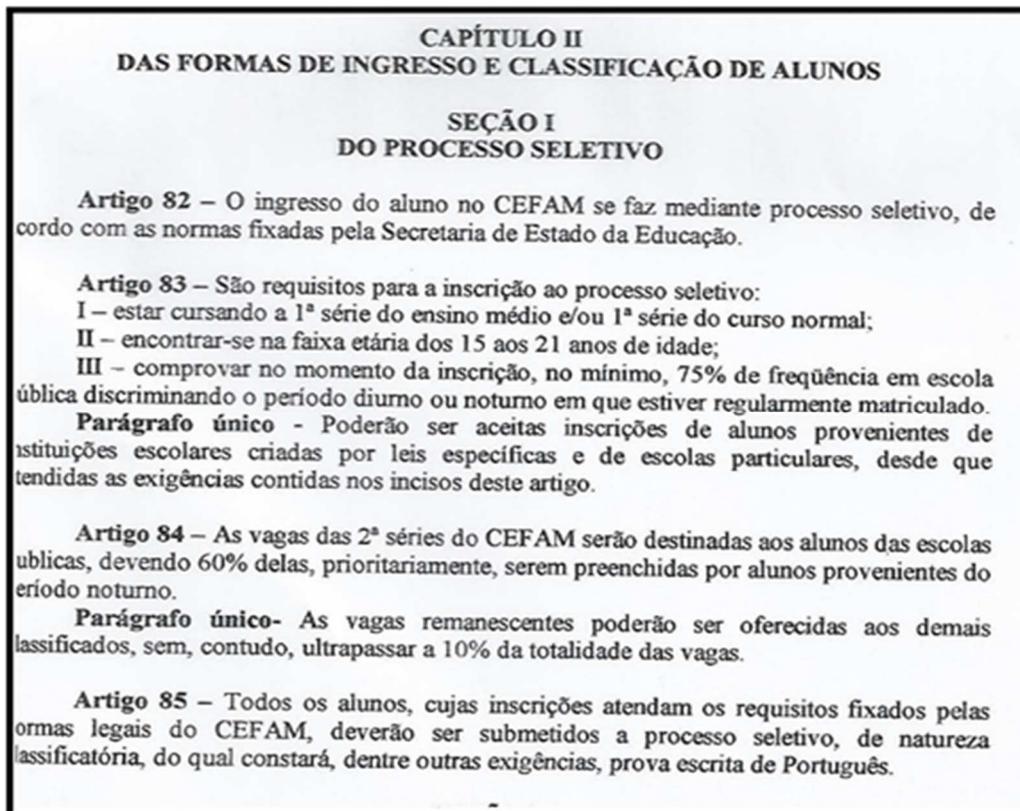


Figura 4– Regras para o processo seletivo de discentes. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista.

De acordo com a Seção I, do Capítulo II, do Regimento Escolar do CEFAM Casa Banca-SP, o artigo 82 atribuía que o ingresso do aluno no CEFAM se faria por meio de processo seletivo, de acordo com as normas fixadas pela Secretaria de Estado da Educação. Com isso, Petrucci (1994) afirma que a grande procura por matrículas e vagas nos CEFAM se deu no início do ano letivo de 1992. O Estado de São Paulo contava com quarenta e sete unidades, que funcionavam junto às escolas estaduais de ensino regular, principalmente com o propósito de utilizá-las para estágio e enriquecimento curricular.

Foram destacadas condições especiais que asseguravam o funcionamento dos CEFAMs: formação específica para professores das séries iniciais; formação em quatro anos; estágio que integrava teoria e prática ao longo do curso; garantia de funcionamento em período integral e auxílio financeiro, tornando possível a dedicação completa ao estudo. Sendo assim, se antes 50% dos alunos da habilitação específica do magistério frequentavam o período noturno, o que tornava inviável combinar os horários de estudo e de estágio/prática, proporcionava-se, agora, desde o primeiro ano, conciliar as duas questões.

A bolsa era concedida durante todos os anos de duração do curso; quem assinava a matrícula se comprometia com o recebimento da bolsa que era diretamente vinculada a sua assiduidade. Em caso de reprovação do aluno, a bolsa de estudos e a vaga eram retiradas, restando, assim, terminar seus estudos em alguma escola da rede de ensino regular estadual paulista. Essa bolsa de estudos foi regulamentada pelo parágrafo único, do Artigo 7º, do Capítulo III, do Regimento Escolar, que dispõe sobre a Organização e Funcionamento da Escola.

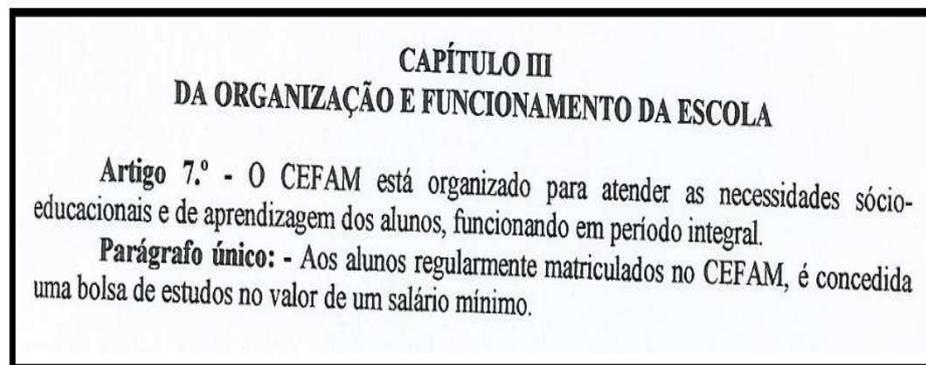


Figura 5 – Concessão da bolsa de estudos. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista

Extinção do projeto CEFAM: o que influencia o término das políticas de governo

Entre muitas controvérsias, os resultados dos CEFAMs eram positivos. Contudo, foi extinto em 2006, sob as declarações do secretário estadual de educação, Gabriel Chalita, que afirmou que os CEFAMs não atendiam mais às exigências do mercado.

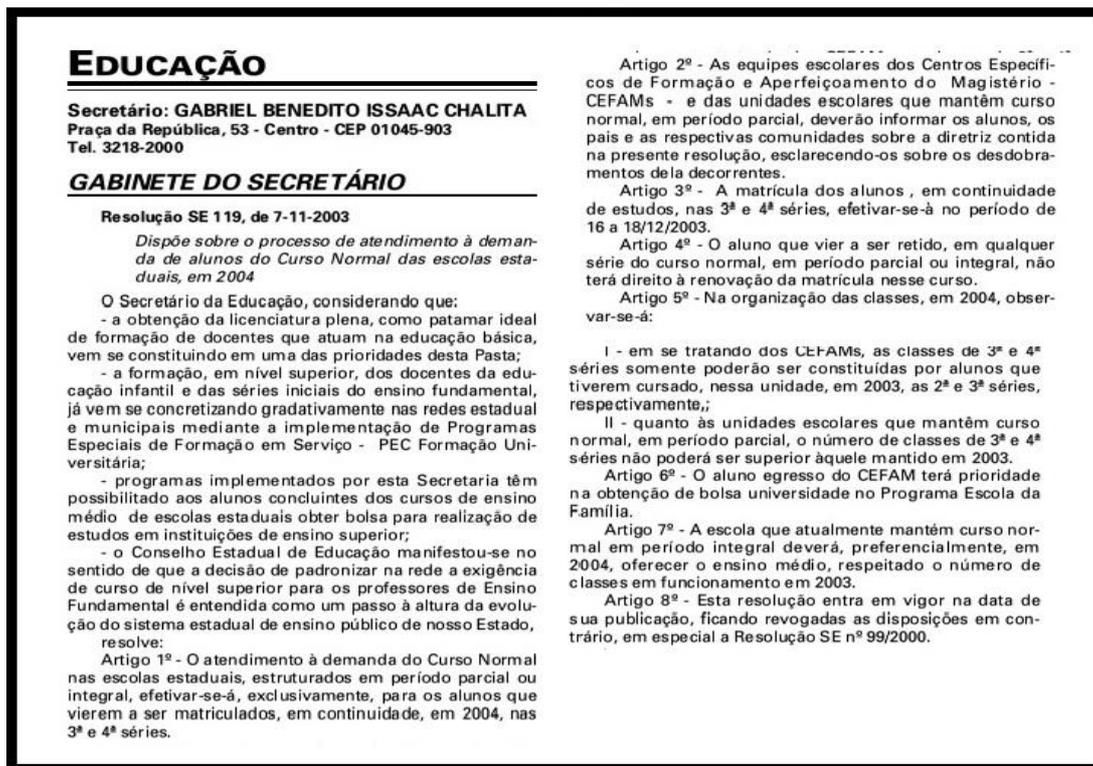


Figura 6 – Diário Oficial do Estado da Extinção dos CEFAMs. Fonte: Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

O Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou, no dia 07 de novembro de 2003, implicitamente, sob a gestão do Secretário da Educação, Gabriel B. Isaac Chalita, a extinção do CEFAM. No artigo 2º, da Resolução 119, de 07 de novembro de 2003, resolveu que as equipes do CEFAM deveriam informar aos alunos e pais a presente resolução. E, continuando, o artigo 7º afirmava que, no ano de 2004, as unidades escolares que mantiveram o CEFAM somente ofereceram Ensino Médio, extinguindo as demais atividades e acabando com os projetos de formação de educadores inovadores daquela época.

A descrição analítica realizada permite compreender que a formação e a construção da profissão docente, no contexto da constituição da sociedade brasileira, deram-se desde o período colonial. Assim, ao abordarmos a formação docente, neste estudo, sobre as instituições escolares e o projeto do CEFAM, intencionávamos compreender a formação e a requalificação dos professores atuantes nos primeiros anos de escolarização, as dificuldades na formação de professores qualificados e as novas leis acordadas pela educação, inclusive as referentes à formação de profissionais, conforme a LDB 9394/96. Essa lei que veio desestabilizar a proposta de

formação dos CEFAMs, em âmbito nacional, estadual e municipal. O que aconteceu com os CEFAMs, a partir do final da década de 1990, foi uma total descaracterização. Todo o esforço realizado para que o curso tivesse excelência na formação de professores foi perdendo ênfase para as novas deliberações trazidas pela lei vigente.

Com a extinção do CEFAM de Casa Branca-SP, foi observada, nos registros dos jornais da época, a insatisfação dos pais, alunos e autoridades políticas, pois sua criação se dera para resolver os problemas da qualidade da formação dos professores, que seriam inseridos no mercado de trabalho. Os protestos de familiares, alunos e documentos oficiais, repudiando o posicionamento do governo Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, não foram suficientes, e o CEFAM/ Casa Branca foi abolido, em 2005. Entendemos que suas características, no princípio, eram de um projeto que passava por uma seleção de professores e alunos, distribuídos em período integral, com bolsa de estudos e estágio supervisionado. Essa formação favorecia a reflexão por parte dos alunos acerca de suas práticas, o que permitia criar projetos voltados para a comunidade local.

Os projetos, as atividades relacionadas aos componentes curriculares do curso e o estágio supervisionado eram de suma importância para favorecer o engajamento dos alunos no desenvolvimento dessas práticas, e eram trabalhadas em período oposto ao das aulas de conteúdos, garantindo uma formação integral. E, conforme a pesquisa historiográfica, para compreendermos a constituição do CEFAM como um projeto de formação, de política de governo, dentro da área educacional.

A historiografia corroborou para uma análise crítica sobre as políticas públicas, visando às perspectivas desenvolvidas na área de formação de professores e à percepção do envolvimento das forças políticas no sistema de ensino da educação e na formação de professores, mantidas pelo Estado. A análise documental sobre o CEFAM/Casa Branca, a partir de coleta *in loco*, também nos levou à reflexão acerca da formação de professores dos anos iniciais nos cursos superiores de Pedagogia e como, historicamente, por meio dos documentos levantados, a educação brasileira foi se consolidando dentro dos discursos predominantes de época.

Tal análise permitiu um olhar crítico, sobremaneira com a comparação da grade curricular e carga horária distribuída nos cursos de formação de professores do projeto CEFAM e da Habilitação para o Magistério-HEM. Isso, no que diz respeito às condições de formar professores

competentes e comprometidos com a mudança qualitativa da escola pública, pois o CEFAM privilegiava a prática em sua estrutura curricular, e com o mesmo valor criou espaço para reflexão teórica exercida nas áreas dos fundamentos da educação.

Portanto, é necessário repensar constantemente a formação de nossos professores, os cursos oferecidos, a integração com a realidade vivenciada nas escolas brasileiras e a intervenção cada vez maior dos órgãos competentes na área de educação pela qualidade do ensino e da aprendizagem. A compreensão melhor dessa história se dará ao se considerar as relações entre as instituições escolares, as políticas públicas, a constituição da sociedade democrática, a governabilidade, e como estes aspectos influem no cotidiano histórico educacional do Brasil.

Arquivos Consultados

Museu Prof.^a Maria Conceição Paschoal – Casa Branca/SP.

Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista/SP.

Documentos

Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho de Casa Branca/SP

Jornais

“O Casa Branca” (1931)

“Imprensa Oficial do Estado de São Paulo-DOE” (2003)

“Gazeta/Casa Branca” (1991)

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília-DF, 1996.

COELHO, S. F.; TV Câmara São Paulo. Curso de Políticas Públicas, 1º bloco (2012). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8yarwvfWYrI>. Acesso: 14 de ago. 2015.

GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. Revista Urutágua, Paraná, n. 6, abr./jul. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06gaspar.htm>. Acesso em 15 abr. 2015.

GODOY, A. C. S. Resgatando a Formação Docente: A História do CEFAM no Estado de São Paulo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/258>. Acesso em 15 abr. de 2015.

NOSELLA, P. Qual Compromisso Político? Ensaio sobre a Educação Brasileira Pós-Ditadura. 2. ed. ampl. Bragança Paulista/SP: Edusp, 2002.

PETRUCI, M. G R M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 6, p. 9-25, 1994.

RIBEIRO, A. N. F. Fontes históricas e ensino de história: olhares sobre o Medieval. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí- Univás, 2014. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/menu/egressos.asp>. Acesso em set. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 18 ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. Revista HISTEDBR On-line, p. 20-27, 2006. Acesso: 15 abr. 2015.

_____. História e historiografia de instituições escolares. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 35, 2009. Acesso em mai. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCACABARROZZI, S. A. E.E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho (Escola Normal) – edição comemorativa – 90 anos. Casa Branca – SP: Gráfica Irmãos Serra Ltda., 2003.

SILVA, F. C.; ALVES, M. A. B. CEFAM/Casa Branca-SP: Um Estudo Histórico e Político de Formação de Professores. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2015.

SIQUELLI, S. A.; RIBEIRO, A. N. F. A Formação de Professores no Sul de Minas Gerais: Uma Resposta ao Projeto Histórico e Social de uma Época. Revista de Educação *Educere et Educare*, v. 10, n. 19, p. 205-214, jan./jun. 2015.

A CRIAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA EM POUSO ALEGRE - MG

ELIZABETE MARIA ESPÍNDOLA¹

RESUMO: Este artigo busca discutir a criação da Escola Profissional Delfim Moreira na cidade de Pouso Alegre, em 1917, no contexto político da Primeira República. O mesmo também buscou discutir a influência que a Igreja Católica exerceu nesse processo por meio da figura de Dom Otávio Chagas de Miranda, e do apoio recebido pela oligarquia local que incentivou a implantação de um modelo pedagógico educacional de caráter assistencialista. A metodologia de pesquisa apoiou-se na análise das fontes históricas como fotografias e impressos como a revista da Escola Profissional Delfim Moreira à luz do diálogo com a bibliografia sobre a História Política e da Educação no Brasil. Os resultados apontam para um processo educacional em que se privilegiou um modelo pedagógico em que a ênfase era dada nos ofícios manuais e que pouco promoveu a emancipação e a construção do sentido de cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional. Igreja. Política.

THE CREATION OF THE DELFIM MOREIRA VOCATIONAL SCHOOL IN POUSO ALEGRE - MG

ABSTRACT: This article discusses the creation of Delfim Moreira Vocational School in the city of Pouso Alegre – MG -Brazil, in 1917, in the political context of the First Republic. The same also sought to discuss the influency that the Catholic Church played in this process by means of the figure of Don Otavio Chagas de Miranda, and the support received by the local oligarchy that encouraged the implementation of an educational pedagogical model of assistencialist nature. The research methodology was based on the analysis of historical sources as photographs and printed like as the magazine of the Vocational School Delfim Moreira in the light of the dialogue with the literature on the History Politics of Education in Brazil. The results point to an educational process that favored a pedagogical model where the emphasis was given in the manual trades and little promoted the emancipation and the construction of the sense of citizenship.

Keywords: Professional Education. Church. Politics.

¹ Doutora em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do curso de História e do Mestrado em Bioética da Universidade do Vale do Sapucaí.

CREACIÓN DE LA ESCUELA PROFESIONAL DELFIM MOREIRA EN POUSO ALEGRE - MG

RESUMEN: En este artículo se discute la creación de la Escuela Profesional Delfim Moreira en la ciudad de Pouso Alegre, en 1917, en el contexto político de la Primera República. Lo mismo también busca discutir la influencia que la Iglesia Católica desempeñó en ese proceso por medio de la figura de Don Octavio Chagas de Miranda, y el apoyo recibido por la oligarquía local que alentó a la implementación de un modelo pedagógico educativo de carácter asistencial. La metodología de investigación se basó en el análisis de las fuentes históricas como fotografías e impresos como la revista de la Escuela Profesional Delfim Moreira a la luz del diálogo con la literatura sobre la Historia Política y de la Educación en Brasil. Los resultados apuntan a un proceso educativo que favorece un modelo pedagógico donde el énfasis se da en los oficios manuales y poco promovió la emancipación y la construcción del sentido de ciudadanía.

Palabras clave: Educación profesional. Iglesia. Política.

Introdução

A Escola Profissional Delfim Moreira foi criada em 19 de março de 1917 por iniciativa de Dom Otávio Chagas de Miranda com o objetivo de educar os menores órfãos e desamparados, seu público era formado somente por meninos em idades que variavam dos 10 aos 17 anos. Nesse momento, ainda sem sede própria, a escola funcionou anexa ao Colégio Diocesano, oferecendo o ensino das primeiras letras, além dos cursos de carpintaria e agrícola. A nova sede, com as oficinas de tipografia e sapataria foi inaugurada em 14 de outubro de 1917, em terreno doado pelo Senador de Pouso Alegre, Eduardo Amaral. Entretanto, a inauguração solene somente ocorreu em 4 de agosto de 1919, com a presença de Dom Joaquim Mamede da Silva Leite,² figura religiosa que sempre esteve muito próxima a Dom Otávio Chagas de Miranda (REVISTA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, 1967, p. 10).

O nome escolhido para a nova instituição homenageava outro político da região, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, que tinha sido governador do Estado de Minas Gerais entre os

² Dom Joaquim foi nomeado Bispo Auxiliar de Campinas em 25 de junho de 1916 e Bispo titular de Sebaste de Laudicéia, na Frígia, Ásia Menor. No dia 31 de julho, na Capela do Palácio Episcopal, perante Dom João Nery, prestou os juramentos que antecedem a ordenação episcopal. Foram testemunhas o Dr. Heitor Penteado, Prefeito Municipal de Campinas, e o Sr. Jeronymo Freire. A ordenação Episcopal aconteceu no dia 13 de agosto de 1916, sendo sagrantes Dom João Batista Corrêa Nery, Bispo de Campinas, Dom Francisco de Campos Barreto, Bispo de Pelotas e Dom Octavio Chagas de Miranda, Bispo de Pouso Alegre. Disponível em: <http://www.arquidiocesecampinas.com/>. Acesso em 12 jul. 2016.

anos de 1914 a 1918, e que governou o país entre os anos de 1918 a 1919. Mais que homenagens, a igreja buscava manter boas relações com os representantes da oligarquia local, pois o momento histórico era de enfraquecimento da influência da Igreja Católica sobre a política nacional, visto que a orientação positivista para a criação de um Estado laico, a partir da Proclamação da República, procurou manter a Igreja Católica longe das decisões políticas.

Delfim Moreira foi político mineiro, filho de importante fazendeiro da região do Sul de Minas, um nome de expressão no cenário político regional e nacional que, naquele momento, enfrentava forte pressão partidária como também o descontentamento dos trabalhadores dos grandes centros urbanos. Mesmo assim, para os representantes do poder religioso local era interessante ter Delfim Moreira como seu aliado. Maria Efigênia Lages de Resende chama a atenção para o tipo de relação em voga naquele momento, no qual o autoritarismo e a dominação eram a prática que dava o tom à cultura política do período. A autora afirma ainda que categorias como “coronelismo, oligarquia e política dos governadores fazem parte do vocabulário político necessário ao entendimento do período em análise” (RESENDE, 2003, p. 91).

É justamente nesse contexto político que se dá a criação da Escola Profissional. A cidade já havia sido elevada ao posto de Diocese, sendo a responsável por um número significativo de paróquias e de fiéis na região. O papel de Dom João Batista Corrêa Nery, religioso que sempre exerceu ação política importante, foi fundamental para que esse fato ocorresse e para que os representantes da fé católica na cidade ganhassem visibilidade regional e nacional. No ano em que foi criada a escola, Dom Otávio Chagas de Miranda havia sido ordenado Bispo de Pouso Alegre, em 04 de maio de 1916, por Dom João Batista Corrêa Nery³.

Escola Profissional Delfim Moreira: um modelo de educação assistencialista

A escola profissional exerceu, durante muitos anos, um papel importante no cenário educacional de Pouso Alegre, desde o início de sua atuação em 1917 até os dias atuais sempre se fez presente na formação de mão de obra qualificada para o trabalho. Para este estudo a

³ Disponível em: <http://www.arquidiocese-pa.org.br/wordpress/historico/arquidiocese/>. Acesso em 21 jan. 2016.

análise utilizou-se de fontes como as fotografias institucionais produzidas pela própria instituição. Os usos da fotografia enquanto fonte possível para o conhecimento histórico vem se popularizando nos últimos anos. Enquanto artefato, vestígio, ela atesta a existência de uma realidade, pois isola um determinado ponto no tempo e no espaço.

Outra fonte em que a análise se baseou foi a Revista da Escola Profissional Delfim Moreira, publicada no ano de 1967, data comemorativa aos 50 anos da fundação da escola, e que tinha por objetivo divulgar as realizações desta. Interessante aqui enfatizar que tanto na área da História, como no ensino, a utilização da imprensa vem sendo cada vez mais estimulada, no caso específico da pesquisa histórica. Tal estímulo partiu principalmente a partir da ampliação no quadro de fontes, em decorrência da problematização do próprio fazer historiográfico. Para Cruz e Peixoto:

Assim, é neste processo de ampliação de nossa compreensão sobre as fontes que os estudos históricos passam a incorporar de forma crescente a imprensa como documento de pesquisa e material didático para o ensino. Nesse período, a imprensa periódica, seja nas suas variedades históricas e de veículos, grandes jornais diários, jornais regionais e locais, revistas nacionais, revistas de variedades, culturais, especializadas ou militantes, gibis, jornais alternativos ou de humor; seja em suas diferentes partes e seções, como editoriais, noticiário corrente, carta aos leitores, seção comercial, artigos assinados; ou ainda, nos diversos gêneros e linguagens que se articulam nos veículos, como artigo de fundo ou editorial, a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas e ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho e a charge, o classificado e o anúncio comercial – tem sido amplamente utilizada na pesquisa acadêmica e no ensino de história (2007, p. 257).

Em suas mais de 30 páginas, a revista apresenta um breve histórico inicial relatando as experiências dos anos iniciais e a fundação da escola, em que a ênfase é dada à exaltação do papel exercido por Dom Otávio Chagas de Miranda à frente da criação da mesma. A maior parte do seu conteúdo é composto por depoimentos de professores e ex-professores, religiosos, políticos, ex-diretores e ex-alunos, além de exaltada a administração de Dom Otávio; é também enaltecida a participação da Ordem Pavoniana e a contribuição desta para a continuidade das atividades da escola. É reiterado o papel humanista e cristão presente na orientação pedagógica da Escola Profissional. É possível observar a permanência da ênfase a valores como Disciplina,

Pátria e Trabalho. Tais valores se encontravam, no momento da produção e publicação da revista, ainda mais alinhados diante da nova conjuntura política que se apresentava na segunda metade da década de 1960. A revista foi editada pela diretoria da escola, ilustrada por importante fotógrafo da cidade, João Puccini, e impressa na tipografia do próprio estabelecimento.

Além dos relatos e da farta coletânea de imagens, nas últimas páginas a revista abriu espaço para os comerciantes locais anunciarem seus estabelecimentos. Possivelmente, essas tenham sido empresas que de alguma forma apoiaram a Escola Profissional, e que naquele momento festivo foram convidadas a publicizar este apoio.

O estudo buscou analisar os motivos que levaram à criação da escola até a sua transferência para a Congregação dos Filhos de Maria Imaculada ou Ordem Religiosa Italiana dos Pavonianos, ocorrida no ano de 1947. Nesse exercício de reflexão, o que mais chamou atenção no processo de criação da escola foi a permanência de uma formação voltada para o trabalho sem um direcionamento para formas de aprendizado que buscassem desenvolver a cientificidade e a racionalidade, bem como os esforços da Igreja e da elite local para mantê-la funcionando nas primeiras décadas após sua criação. Nesse sentido, a figura político-religiosa de Dom Otávio Chagas de Miranda acabou assumindo lugar central, pois coube a ele enfrentar as dificuldades financeiras, convencer a elite local da importância da instituição e buscar apoio entre os representantes da oligarquia regional.

Entretanto, o modelo pedagógico adotado por Dom Otávio se inspirava na aprendizagem compulsória adotada no Brasil desde o século XIX, e que naquela época,

consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam livres pra escolher onde, como e para quem trabalhar (SANTOS, 2011, p. 207).

Tal modelo adotado pelo religioso vinha a atender às demandas de mão de obra verificadas a partir do crescimento urbano da cidade de Pouso Alegre nas primeiras décadas do século XX, com a implantação de novos estabelecimentos comerciais e pequenas manufaturas.

No trilhar dessa pesquisa foi localizado um conjunto de imagens, fragmentos que nos informam sobre o cotidiano dessa escola. Primeiramente, é necessário tomar a fotografia

como fonte histórica e ter a consciência de que:

A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia simultaneamente imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informa sobre determinados aspectos desse passado – condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é um monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1996, p. 08).

A própria imagem fotográfica coloca um desafio ao historiador, como ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica?



Imagem 1 - Alunos do Curso Agrícola.⁴

Na Imagem 1 pode-se observar meninos em diferentes faixas etárias como alunos da Escola Profissional em uma aula do curso agrícola, posando para uma fotografia institucional.

⁴ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.

Da direita para a esquerda é possível observar a presença de homens adultos, bem vestidos, o que nos leva a intuir que sejam professores ou funcionários daquele estabelecimento de ensino. A preocupação com os gestos, posturas e vestimentas leva a crer que aquele fosse um momento simbólico, o que também leva a intuir que havia certa intenção da instituição em fortalecer seu caráter institucional por meio da construção de uma imagem que arrolava educação, disciplina e trabalho.

Na leitura das fontes em diálogo com a conjuntura política e econômica do momento, percebe-se que o objetivo da escola era o de cuidar dos indesejados, que aos olhos da sociedade e da própria igreja se apresentavam como crianças sem lar, sem religião e sem formação para o trabalho. De orientação humanista, a princípio a escola tinha por objetivo propor a formação profissional e a fé em dias melhores e mais humanos. Os valores morais e cristãos eram incutidos antes mesmo da construção de noções como cidadania.



Imagem 2 - Oficina de Esculturas⁵.

A Escola Profissional também foi a responsável pelo ensino e fabricação de bustos, estátuas, estatuetas e de placas em alto relevo, reproduzindo imagens de políticos, religiosos,

⁵ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.

santos, artistas, filósofos, juristas etc., entre outros aparatos artísticos. Eles eram fabricados pelos alunos adultos, formação que exigia certo conhecimento técnico. Tal produção atendia a um público variado desde associações, instituições religiosas, até um público particular.

Na Imagem 2, observam-se homens trabalhando na oficina da própria escola, as vestimentas nos oferecem indícios que nos permitem diferenciar aprendizes de mestres de ofício. Podemos observar um grupo de homens com roupas mais simples, alguns de jaquetões e jalecos, usando boina lisa ou gorros simples. No mesmo cenário é possível observar a presença de um único homem vestido com um jaleco longo acompanhando as atividades, este aparentando mais idade parece ser o mestre de ofício. A Oficina Artística funcionava nas dependências da escola e sob a responsabilidade do Sr. Odísio.



Imagem 3 - Oficina da Escola Profissional.⁶

A relação entre trabalho, educação e religião também pode ser observada no estilo arquitetônico escolhido na época da construção do primeiro prédio que abrigou a Escola Profissional.

⁶ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.



Imagem 4 - Escola Profissional Delfim Moreira.⁷

Como já observado anteriormente, a data escolhida para a inauguração desse estabelecimento foi 19 de março, data em que se comemora o dia de São José, santo que na tradição católica representa o trabalhador carpinteiro, esposo de Maria e pai adotivo de Jesus Cristo, ou seja, a representação do homem trabalhador, bom marido e pai amoroso. O edifício da Escola Profissional Delfim Moreira foi construído em estilo neoclássico, com a presença de frontão, colunatas e o arco aplainado. Tal estética permitia ainda a utilização de figuras sobre seu frontão. É possível observar que a porta principal do edifício ostentava a figura de São José. Para além de uma função meramente estética, podemos intuir sobre a função pedagógica da imagem de São José, um indicativo das intencionalidades da instituição, o de formar trabalhadores virtuosos, disciplinados e benevolentes. O local escolhido para a construção da escola foi a rua Monsenhor José Paulino, região que abriga outros estabelecimentos de ordem religiosa como o Palácio Episcopal e o Colégio São José.

Por meio da imagem é possível aventar a possibilidade de que naquele momento havia toda uma preocupação simbolizada na escolha de sua estética e de seu estilo arquitetônico, o que leva a crer que a escola era uma instituição pública importante e de grande representação

⁷ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.

para a sociedade naquele momento. Contudo, o conteúdo ideológico por trás do modelo pedagógico escolhido por Dom Otávio buscava pôr em prática valores como disciplina, trabalho e fé, uma espécie de antítese contra o pecado, bem como contra qualquer ideologia contrária à ordem estabelecida. Nesse sentido, Santos salienta que:

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política. Essa direção que foi dada tinha como objetivo não repetir o que estava acontecendo na Europa, naquele contexto, em que o movimento dos trabalhadores estava se dando de forma intensa frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho (2011, p. 211).

O modelo agroexportador era o que prevalecia na economia brasileira desde os tempos do Brasil Colônia, e Pouso Alegre se situava entre as economias que dependiam do que se produzia no campo. No entanto, no âmbito das discussões sobre os novos direcionamentos da economia com o fim do trabalho escravo e com a Proclamação da República:

A ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica (SANTOS, 2011, p. 212).

Interessante observar como as preocupações relativas ao trabalho e à educação foram apropriadas pelos representantes da Igreja Católica na cidade. Sendo essa também uma questão política, chamam também à atenção as tentativas de controle exercidas pela igreja nos assuntos políticos em Pouso Alegre. Essas tentativas remontam longa data, e a experiência da Escola Profissional Delfim Moreira é apenas mais um capítulo de uma prática que se perpetua até os dias atuais.

Na historiografia local, bem como nas obras dos memorialistas, percebe-se que a história política de Pouso Alegre sempre esteve marcada pela forte influência da Igreja Católica nos rumos políticos da cidade. Alguns padres, a exemplo do Padre e Senador José Bento, ao mesmo tempo em que ficou conhecido como sacerdote foi também influente Senador durante o Império, influenciando os rumos da política local, construindo relações de poder e defendendo os interesses da instituição religiosa a qual pertencia, e das elites locais que o apoiavam.

Outro clérigo que na região teve sua trajetória de vida dividida e perpassada pelos ensinamentos religiosos e pela ação político-partidária foi padre Avelino. Eduardo Pereira Gomes (2015) afirma que foi no contexto histórico que marcou o fim do Império que o clérigo se envolveu em disputas políticas na região que compreende hoje a atual cidade de Conceição dos Ouros:

Foi neste contexto que em 1878 Padre Avelino se estabeleceu em Ouros, desenvolvendo elos de sociabilidade com a elite local, sobretudo com coronel Lúcio da Motta Paes e seu irmão Joaquim da Motta Paes – o Barão de Camanducaia- ambos filhos do Major Félix. Os que acima se encontraram citados pertenciam ao grupo Liberal, assim como o pároco, conforme noticiou o jornal A tribuna Mineira, em 24 de março de 1895 [...] (p. 48).

Como uma das instituições de maior poder na História do Ocidente, a Igreja Católica buscou se inserir em diferentes espaços de poder, sendo a política partidária apenas um destes. A mesma construiu estrutura administrativa e ideológica que ao longo dos séculos contribuiu para legitimar seu poder. O fato de Pouso Alegre ter sido elevada a sede da Diocese em 1900, contribuiu para que os representantes do poder religioso local se fortalecessem e se projetassem diante da sociedade.

Abel (2012), no estudo em que compara o longo período de turbulências religiosas com o início da Modernidade, afirma que a criação de um Estado Moderno, com a figura do 'sujeito' moderno, foi acompanhada de tumultos e de guerras de religião. Os abalos políticos do tempo da Renascença, da Reforma e da Contrarreforma conduziram à secularização e à laicização, que acarretaram a dessacralização da ordem política, e a autonomia das leis 'judiciais' das cidades humanas em relação às leis eclesiásticas (REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, 2012, p. 196).

Abel (2012) chama atenção para uma questão importante, "assim como o pensamento político deve refletir sobre a dimensão religiosa, o pensamento teológico pensa a dimensão política do teológico" (p. 201). É necessário, refletirmos sobre esses dois aspectos e avaliarmos até que ponto a dessacralização da política e a separação entre Igreja e Estado produziram efetivamente esferas de poder livres e autônomas e sociedades democráticas?

Foi refletindo sobre as relações igreja e cidade em Pouso Alegre e de esta ter sido ele-

vada a sede da Diocese em 1900, que se evidencia que este fato contribuiu para que os representantes do poder religioso local se fortalecessem e se projetassem diante da sociedade, disputando espaço na cena política ao ponto de influenciarem os rumos políticos da cidade. Thiago de Carvalho Soares, em seu estudo sobre a instalação do décimo regimento de artilharia em Pouso Alegre, no ano de 1918, período em que se deu a criação da Escola Profissional Delfim Moreira, corrobora para o entendimento dessas relações ao afirmar que:

Em apenas quatro meses, de novembro de 1917 quando as primeiras conversas sobre a possibilidade de se aquartelar em Pouso Alegre um Regimento do Exército, até março do ano seguinte quando a Unidade se aquartelou; uma série de conflitos e negociações políticas, envolvendo o Bispo da Diocese local, políticos e membros da elite pousoalegrense ocorreram, e estas relações se estenderam a membros do governo federal, direções de ordens religiosas e à alta hierarquia da Igreja Católica no Brasil (SOARES, 2014, p. 47).

A instalação do regimento na cidade levou à movimentação de grupos diversos fazendo aflorar muitas vezes interesses dissonantes, ainda segundo Soares (2014) afirma que com o envolvimento de grupos tão diversos e heterogêneos deparou-se com jogos de interesses, que levaram a analisar as relações de poder que se construíram pelo fato de estarem discutindo a possibilidade da vinda de uma classe que também teria grande poder e influência na cidade, que foram os militares. Carvalho e Pintassilgo (2011) também aponta para a composição desses grupos que, além das figuras religiosas, abrigava também:

O quadro de autoridades políticas da cidade era repleto de coronéis, majores, capitães que se relacionavam com uma classe média composta por comerciantes, profissionais liberais como médicos, advogados e farmacêuticos, muitos oriundos da Escola de Farmácia de Pouso Alegre (p. 48).

Ainda sobre a participação de membros da Igreja Católica local, o mesmo sumariza que:

Na intrincada trama da política local, a presença da Igreja Católica desde o surgimento da cidade sempre foi, e ainda é muito marcante. Com a implantação do Bispado esta relação torna-se ainda mais intensa, pois os Bispos eram figuras marcantes nas tomadas de decisões da vida pública local. Mesmo com a Proclamação da República, em 1889, a criação de um Estado laico, ou seja, onde a liberdade de culto a todos os cidadãos deveria ser assegurada, bem como a não interfe-

rência de correntes religiosas nas decisões políticas do Estado, encontrou resistência em muitas regiões do país. No período de 1916 a 1918, recorte de nosso estudo, analisando a imprensa local, percebemos um grande envolvimento de D. Otávio com autoridades políticas e com as famílias pertencentes à elite local (SOARES, 2014, p. 48-49).

O papel central exercido por Dom Otávio no processo de criação da escola e na sua manutenção nas décadas seguintes pode ser evidenciado por meio de seu esforço na tentativa de convencer as autoridades e a elite local da necessidade da criação dessa instituição, e mais tarde pela forma centralizadora como conduziu a própria escola. Mesmo afastado da direção da escola, para atender às exigências que o bispado impunha, manteve na direção sujeitos de sua confiança, por meio dos quais poderia influenciar nas decisões mais importantes.

Dentre os que dirigiram a escola, desde sua fundação até o momento em que ela foi transferida para a Ordem Pavoniana, estavam o Monsenhor João Batista Rigotti (1917-1927); José Moreira de Almeida (1928); Padre José Oriolo (1929-1930); Monsenhor Otaviano Lamaneres – Diretor Jurídico e o Comendador Geraldo Clemente de Andrade (1931-1938); Cônego Luiz Gonzaga Ribeiro (1939-1940); Padre Afonso de Carvalho (1941); Padre João do Rego Cavalcanti (1942); Padre Francisco Stella (1943); Dr. João Chagas (1944-1947). O último diretor era também irmão de Dom Otávio e coube a eles conduzirem o processo de transferência desta para a ordem italiana (REVISTA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, 1967, p. 17). Mesmo com a mudança na conjuntura política, em 1930, com Getúlio Vargas assumindo o poder, Dom Otávio nunca permitiu que a escola passasse para o controle do poder público, percebendo-se também entre seus diretores a predominância de religiosos. Embora as dificuldades financeiras sejam constantemente evidenciadas, foi também nesse período que as oficinas foram reorganizadas e novos pavilhões foram construídos.

Como evidenciado anteriormente, Pouso Alegre era uma cidade com poucas oportunidades de inserção social, sua economia dependia quase que exclusivamente do campo. Nas primeiras décadas do século XX, a base de sua economia era agrícola e as culturas que mais geravam lucros para o município eram café, fumo, cana e batata; havia também a produção de polvilho, cereais, leite e queijos. No comércio, contava com pequenas fábricas e manufaturas, além de pequenas e médias casas comerciais que abasteciam a região.



Imagem 5 - Área central de Pouso Alegre em 1918⁸.

A Imagem 5 nos possibilita uma releitura de parte do espaço central de Pouso Alegre no ano de 1918. Observamos a presença, em um dia chuvoso, de militares e civis, todos reunidos para prestigiar a parada militar do sete de setembro, data simbólica até hoje comemorada na cidade com a participação das principais escolas e autoridades em desfile público. A região central era composta pela igreja matriz, a avenida e por um conjunto de casarões comerciais, residenciais e também públicos, como o teatro, formando um traçado urbano comumente presente nas cidades de origem portuguesa. O conjunto oferece indicativos de crescimento econômico e de preocupação com os aspectos culturais, pois o teatro era também um símbolo de civilidade.

⁸ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.



Imagem 6 - Avenida Doutor Lisboa 1918⁹.

Na Imagem 6, o fotógrafo buscou o mesmo ângulo, onde já podemos ver sinais de urbanização como iluminação e arborização, reforçando o mote de um relativo crescimento econômico. A mesma foi produzida durante o dia e se pode observar os diferentes usos desse espaço, como a circulação de automóveis e de pedestres. Foi nesse contexto de poucas oportunidades de inserção social que a escola profissional foi criada. Na cidade havia algumas instituições de ensino público e privado, para a formação superior. Sabemos da existência de apenas uma, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que funcionou por poucos anos em Pouso Alegre. Contudo, na imprensa local são recorrentes as notas de felicitações aos formandos, filhos da elite local que partiam para São Paulo, Rio de Janeiro ou ainda para Ouro Preto e São João Del Rey em busca de formação superior, geralmente nas áreas de Engenharia, Direito e Medicina.¹⁰

Vale lembrar que, nesse período, não há uma política educacional pensada para todo o país, cada Estado era responsável por criar seu próprio modelo educacional. A desarticulação na educação é fruto do próprio modelo político implantado nos primeiros anos da Proclamação da República. Ainda segundo Resende (2003):

⁹ Imagem pertencente à Coleção do Acervo do Museu Histórico Municipal Tuany Toledo.

¹⁰ Refiro-me aos jornais Correio de Minas, Gazeta de Pouso Alegre e O Sulmineiro, embora os dados encontrados nestes periódicos não tenham sido analisados neste estudo, eles contribuíram para um melhor conhecimento do contexto político local da época.

O federalismo, implantado em substituição ao centralismo do Império, confere aos estados uma enorme soma de poder, que se distribui entre o estado e os municípios. Sobre esse princípio edifica-se a força política dos coronéis no nível municipal e das oligarquias nos níveis estadual e federal. A centralidade conferida aos direitos individuais, deixando de lado a preocupação com o bem público, ou seja, a virtude pública ou cívica que está no cerne da ideia de República, funciona como barreira no processo de construção de cidadania no Brasil (p. 93).

Nesse sentido, as elites estaduais e regionais e a classe política exerciam influência nos rumos da educação, principalmente das classes populares. É nesse sentido que a educação aparecia como algo estratégico, um espaço institucionalizado que permitia as articulações políticas e doutrinárias. Dentro desse espaço eram preparados sujeitos dóceis e obedientes aos valores patrióticos, e a formação profissional tinha como objetivo formar sujeitos aptos para o trabalho braçal.

A experiência da criação da Escola Profissional Delfim Moreira nos leva a reflexões sobre a forma como a educação foi pautada na discriminação decorrente da disponibilização do ensino profissional para as classes populares e o ensino superior exclusivamente para um público elitista, revelando a visível ausência do Estado e de um programa público que efetivamente produzisse a inserção social da população carente. Basta pensar a quem se destinava esse tipo de educação e qual o objetivo dela: “Dar, a quem não tinha, um lar, uma formação, uma fé em dias melhores e mais humanos, uma profissão com que ganhar honestamente e honradamente os meios para a própria subsistência” (REVISTA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, 1967, p. 1).

Mesmo com a inserção de novos cursos como carpintaria, alfaiataria, sapataria e tipografia, nas décadas de 1930 e 1940, e com a transferência da Direção da escola para a Congregação Pavoniana ou Ordem dos Filhos de Maria Imaculada, a orientação ideológica calcada nos valores morais e cristãos com base na fé, disciplina e trabalho ganharam reforços com a efetiva tomada de direção pela Congregação em 1947. O modelo pedagógico adotado por Dom Otávio não pretendia diminuir a desigualdade social, embora reconhecesse a sua existência. Tampouco buscou articulação em relação a gerir propostas igualitárias de educação para todos. Na verdade, na sociedade de Pouso Alegre o que se via eram propostas de ensino diferenciadas para públicos diferenciados.

Considerações finais

Do período que compreendeu o ato de proclamação da República aos primeiros 40 anos do novo regime, denominado como República Oligárquica, representou na prática um sistema baseado na dominação de uma minoria e na exclusão de uma maioria do processo de participação política (RESENDE, 2003). Quando se compreende a educação como peça fundamental para um processo de mudança, ela passa a ser percebida como ato de ensinar e aprender, processo dialético em constante mudança, mas acima de tudo como experiência humana que tanto pode promover emancipação como também a reprodução das desigualdades e a difusão de ideias que legitimam a opressão. É nesse último caso que se insere a experiência da Escola Profissional Delfim Moreira que, ao ser criada nas primeiras décadas do século XX, refletiu como um espelho d'água a imagem de um Estado ausente, sem políticas públicas para as classes populares, o autoritarismo da política dos coronéis, a postura conservadora e antidemocrática da Igreja Católica e a despreocupação das elites com os rumos da sociedade brasileira.

As relações entre Igreja e Estado pontuam a História Política brasileira desde sua descoberta em 1500 aos dias atuais, as mudanças no processo histórico levaram a ressignificações nas formas de atuação dessas relações. A boa relação entre Igreja Católica e Estado deve-se atribuir a conjunturas históricas favoráveis a ambos os poderes. Contudo, é em momentos de ruptura dessas conjunturas que a fidelidade é posta a prova.

Em Pouso Alegre, a Igreja sempre exerceu ação política importante na esfera pública, ao ponto de influenciar nos rumos políticos que a cidade deveria seguir e para isto muitas vezes dividiu ou mediu forças com o próprio Estado. A criação da Escola Profissional Delfim Moreira se insere entre essas ações, pois o modelo pedagógico adotado por Dom Otávio buscava atender crianças e jovens provenientes das classes populares. Porém, tal modelo não pretendia diminuir a desigualdade social, nem tampouco buscava a articulação de propostas igualitárias de educação para todos. A doutrinação nos valores morais e cristãos era a forma de resignação oferecida a esses jovens, uma espécie de antítese contra as injustiças e as desigualdades.

Referências

ABEL, O. Igrejas e Estado. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 195-206, 2012.

CARVALHO, M. M. C.; PINTASSILGO, J. (Orgs.). **Modelos Culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. São Paulo: Edusp, 2011.

CRUZ, H. F.; PEIXOTO, M. R. C. Na Oficina do Historiador. In: **Revista Projetos História**, n. 35 julho/dezembro, 2007.

GOMES, E. P. **O conto do Vigário**. A trajetória do Padre Português Avelino Pinto da Cunha em Conceição dos Ouros – MG. Trabalho de Conclusão de Curso de História. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

MAUAD, A. M. Através da imagem: Fotografia e História Interfaces. **Revista Tempo**, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, 1996.

RESENDE, M. E. L. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.), **O Brasil Republicano**. O tempo do liberalismo excludente. Da proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 89-121. (Coleção o Brasil Republicano, v. 1).

REVISTA DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, Tipografia da EPDM, Pouso Alegre, 1967.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.), **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SOARES, T. C. **A instalação do décimo regimento de artilharia montada em Pouso Alegre no ano de 1918**. Trabalho de Conclusão de Curso de História. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

ENCONTROS ESTÉTICOS NO COTIDIANO ESCOLAR: FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO

ANA MERLI CORRÊA¹

ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA²

RESUMO: Este artigo discute, parcialmente, conceitos apresentados na dissertação de mestrado “Contribuições estéticas no cotidiano escolar: por uma Educação Menor”, que realiza uma pesquisa documental a partir de duas teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado da Universidade Estadual de Campinas, num estudo sobre Teatro e Educação. Tem como objetivo promover encontros entre a arte, em específico o teatro e suas relações com o exercício do pensar no campo educacional. Trata-se de dialogar com o conceito de Educação Menor e valorizar as possibilidades dos movimentos e experiências estéticas no cotidiano escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Estética. Cotidiano escolar.

ESTHETICAL MEETINGS IN THE SCHOOL ROUTINE: PHILOSOPHY, ART AND EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses, partially, concepts presented on the master’s dissertation “Esthetic contributions in the school routine: for a Minor Education”, which performs a documentary research from both doctoral thesis and five master’s dissertations of University of Campinas, in a study about Theater and Education. It aims to promote meetings between art, specifically the theater and its relations with the exercise of thinking on educational field. It refers to dialoguing with the Minor Education concept and valuing the possibilities of movements and esthetic experiences in the contemporary school routine.

Keywords: Education. Esthetic. School Routine.

ENCUENTROS ESTÉTICOS EN EL COTIDIANO ESCOLAR: FILOSOFÍA, ARTE Y EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo discute, parcialmente, conceptos presentados en la disertación de maestría “Contribuciones estéticas en el cotidiano escolar: por una Educación Menor”, que realiza una investigación documental a partir de dos tesis

¹ Ana Merli Correa. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba. Docente da Universidade de Sorocaba. Contato: anamerlic@gmail.com.

² Alda Regina Tognini Romaguera. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente da Universidade de Sorocaba. Contato: alda.romaguera@prof.uniso.br.

de doctorado y cinco disertaciones de maestría de la Universidade Estadual de Campinas, en un estudio sobre Teatro y Educación. Tiene por objeto promover encuentros entre el arte, en específico el teatro y sus relaciones con el ejercicio de lo pensar en el campo educacional. Se dialoga con el concepto de Educación Menor y se valoran las posibilidades de los movimientos y experiencias estéticas en el cotidiano escolar contemporáneo.

Palabras clave: Educación. Estética. Cotidiano escolar.

Introdução

A pesquisa contempla aspectos inventivos, formativos e transformadores das artes cênicas, no caso o teatro, até mesmo porque as composições teatrais conversam com outras artes: “[...] como a música e a poesia, a dança e o riso, a mímica e a canção, acolhe tecnologia e tradições, e acolhe a leitura” (PERISSÉ, 2009, p. 60), e principalmente, promove diferentes maneiras de repensar os contextos emergentes no contemporâneo. Torna-se indiscutível a necessidade de um estudo aprofundado quanto à renovação dos currículos das instituições educacionais no que diz respeito ao ensino da arte em nosso país.

Contudo, vale ressaltar, que além de rever e reestruturar o ensino da arte nas escolas, a importância também se faz em visualizar a educação como um pensar e um sentir abrangente, assim como os fluxos moventes no fazer artístico. Trata-se de tecer encontros, transitar e favorecer espaços que valorizem o experimento, a criação, possibilitando qualidade de relação e presença, estimulando conexões que propiciem o acontecimento no cotidiano escolar.

Considera-se como contribuição efetiva na pesquisa documentações científicas, dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio de sua biblioteca digital, com buscas pelas palavras-chave teatro e educação, produção requerida dos anos 2010 a 2015. A análise e o estudo perpassam a fundamentação teórica conceitual, as relações e encontros atuais dos autores com a arte, em específico, o teatro e os atores escolares.

Segundo Deleuze e Guattari (2010), o artista rompe limites e fronteiras pela experimentação, mergulha no caos, vive o instante, o agora, mas que não é o tempo entre dois instantes, é o acontecimento que é um entretempo, é devir. “Toda criação é singular” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13), trata-se de mergulho no caos, um acontecimento virtual, ação micropolítica, imagem do pensamento; um aprendizado único e individual, um encontro ... é a diferença em si

mesma. Adentrar o caos, “[...] que é um vazio, mas que não é um nada, mas um virtual” (p. 139), é mover-se em instabilidades pela sua velocidade infinita, é invadir o desconhecido, cair nas malhas de intensidades das forças caóticas, permitir-se afetar com os diferentes e múltiplos encontros. São formas possíveis, potenciais; são desafios e buscas à criação, ao novo, mesmo porque as percepções se modificam em possibilidades de se vislumbrar outras maneiras e se apropriar de outras realidades (movimentos estéticos), daí então decorre o poder diferenciador trazido por uma experiência única.

Para se empreender nesse mergulho e adentrar esse vazio, deve-se atentar ao desmanche dos clichês, com o sentido de perverter modelos, fugir das representações instituídas, quebrar opiniões e concepções, desterritorializar possibilitando as linhas de fuga e reterritorializar. Em primeira instância, desliga-se do vivido, dos estratos sedimentados, saindo daquilo que nomeamos como realidade convencionada, projetada e consolidada que conhecemos, para recortar o caos, dar-lhe consistência e coerência buscando o novo. É um aprendizado por ensaio, pelo experimento.

Experimentar o caminho, explorar os trajetos, atentar-se aos devires são especificidades nas construções e experiências ligadas à arte, destaque merecedor nos movimentos e atividades teatrais, mas que também transitam com a noção da Educação Menor, uma contribuição de Gallo (2013) para o campo educacional, por meio de um exercício de deslocamento conceitual da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), características promovedoras para se estabelecer encontros, que se articulam como contribuições estéticas no sentido de conjecturar um cotidiano escolar sob novos olhares.

Trata-se de validar o aqui-agora, o fortuito, como na arte que: “[...] luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 240). Suscitar o acontecimento no cotidiano escolar, tal como enuncia Gallo (2007b, p. 101): “Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento. Viver o instante como eterno presente, como o ator no palco, para quem não há mais nada além daquele instante”.

O acontecimento, porém, não se efetua como tempo entre dois instantes, ele é entre tempo, tempo morto, coexiste com o instante, visto que seus componentes são simultâneos, atualizam-se e se efetua no instante, é devir. Aportar nas diretivas das experiências teatrais, nos conceitos filosóficos e estabelecer relações com a educação são potenciais contributivos

para pensar, estar e visualizar os entre lugares no cotidiano das escolas.

Encontros com a Educação Menor, o Teatro e o Cotidiano Escolar

O sistema educacional vigente é parte integrante da máquina social, desta maneira, atua como condição e produção das subjetividades, assim como outros determinantes existenciais históricos, culturais e sociais nos quais, muitas certezas provisórias tomam dimensões e parâmetros absolutos, constituindo-se em padrões, modelos que inibem os processos de singularização. Isso remete às estratégias num cotidiano escolar com vistas ao esperado, ou seja, planeja-se, organiza-se o ensino visando uma aprendizagem voltada para uma produção igualitária, anulando-se as diferenças, as singularidades, o acontecimento, a potencialidade do experimento, da criação.

A contribuição de Gallo (2013), em se apreender um cotidiano escolar como um conjunto de acontecimentos, permissível de múltiplas entradas, com o exercício de deslocamento conceitual da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), a partir da obra **Kafka – por uma literatura menor**, abrange possibilidades de se pensar, compreender e movimentar esteticamente este território. Na produção de conhecimento, segundo Gallo (2007a, p. 25), Deleuze e Guattari, num estudo da obra de Kafka, desdobram-se duas formas distintas como: a produção de conhecimento “oficial”, regulado pelo Estado (ciência régia ou maior), que funciona com os dispositivos da máquina estatal e a outra produção de conhecimento denominada “marginal” (ciência nômade ou menor), que opera como máquina de guerra, traçando linhas de fuga, articulando saberes de forma fortuita, produtora de novas experiências, pois escapa aos modelos e sistemas.

Enunciam Deleuze e Guattari (1977, p. 25): “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior [...]”, é literatura de combate, de resistência, de afrontamento. Considerando as noções de maior e menor, Deleuze e Guattari (2011), num estudo da obra de Kafka, definem a categoria de literatura menor, tomando como referência o tcheco em relação ao alemão, assim como o alemão de Praga relacionado ao de Viena ou de Berlim, por um *continuum* de variação, ou seja, as relações entre o poder de constantes e potência de variações na língua. Assentam que maior, menor não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua, considerando língua maior como a padrão, a oficial, a politicamente dominante.

Dessa maneira a “menor” não se opõe à “maior”, mas apresenta um cunho diferenciado, visto que foge ao controle, tornando-se uma língua modificada por grupos minoritários, nômades. Na literatura menor, Deleuze e Guattari (1977) destacam três características específicas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo.

A territorialidade da língua é física, cultural, contudo em sua expressividade (dimensão subjetivante de agenciamento), pelos deslocamentos apropriados por seu uso, acaba gerando novos agenciamentos, isto é, subverte uma realidade possibilitada por fugas e desvios. A própria existência da literatura menor já a torna ação política, ato de resistência, seu caráter é nômade, é devir outro. O valor coletivo na literatura menor remete às enunciações do coletivo, é máquina revolucionária. Acrescenta Gallo (2013, p. 63): “Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente o artista, para tomar conta de toda comunidade... os agenciamentos são coletivos”.

Gallo (2013) desloca esses conceitos de Deleuze e Guattari (1977) como proposta de se pensar em educação atentando para as múltiplas aberturas e possibilidades, luminosidade nas sombras, educação como acontecimento, apostando nos possíveis, nas disposições, intensidades e fluxos que passam despercebidos no cotidiano escolar. Nesses deslocamentos, a Educação Maior é proposição da macropolítica, desenvolvida e planejada pelas políticas públicas, máquina de controle, produtora de subjetividades, “[...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A Educação Maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2013, p. 64).

A Educação Menor se insere no campo da micropolítica, estabelece-se nas relações com os atores escolares, na e fora da sala de aula, é ato de resistência, traçada por linhas de fuga, pelos escapes, contudo, não se trata de um novo modelo, ao contrário, trata-se de desterritorializar na Educação Maior, para se territorializar novamente e produzir diferença por meio da experiência, é mergulho ao caos. Como máquina de controle, a Educação Maior elaborada pelas políticas públicas, pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, planejada e fundamentada por normas, regras e padrões, tem como premissa um ensino produtor de subjetivações, que serializa e normatiza os indivíduos, compreendendo um ensinar/aprender voltado para uma produção igualitária. Essas práticas e sistemas se ancoram nas representações, nos modelos hierárquicos, compreendem uma pedagogia arbórea imbuída na verticalização dos saberes (metáfora da árvore):

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações pré-estabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

A Educação Menor abarca movimento, a pedagogia que se insere é rizomática, na compreensão de que um rizoma “[...] é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). O rizoma não começa nem conclui, encontra-se no meio, compreende movimentos de fluxos e conexões, potenciais de interações e produção de sentidos. De acordo com o Grupo Transversal (2013, p. 24):

A Educação Menor tem a ver com a desterritorialização que passe por uma espécie de desorganização, de susto, por linhas de fuga. Não fugir, mas fazer fugir. Isto aponta para uma saída ou talvez uma saída paradoxal, porque não é única, nem pode ser capturada, copiada, reproduzida. É talvez uma saída que leva a entrar novamente no mesmo lugar, que daí já não é mais o mesmo.

Nesses contextos, busca-se o novo, o que está por vir, coloca-se em devires engendrando experiências virtuais, rompe-se com as opiniões e com as delimitações e estados fronteiriços dos territórios decalcados pela arborescência e pela representação, propiciando conexões das singularidades na multiplicidade, favorecimento para uma pedagogia do encontro, do acontecimento no cotidiano escolar. Desterritorializar na Educação Maior implica a promoção de experimentos e saberes pela não competitividade, pela não hierarquização, não perseverando na pedagogia do desastre: “[...] falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia” (LINS, 2005, p. 1236). Na Educação Menor, instala-se uma geografia exposta pela expressividade, um espaço educador para o sensível, um encontro-devires, um exercício estético, inventivo como o campo da arte.

A escola, assim como todas as instituições e as práticas sociais se fundamentam e se estabelecem atreladas por modelos, rituais, clichês, formas cristalizadas e estratificadas, originadas por mecanismos de poder, que se instalam pela razão, pelo julgamento, pelo determinismo do “dever-ser”. Isso implica, de certa maneira, um estado de conforto e garantia para os sujeitos, que nada mais são do que representações com buscas àquilo que se acredita como

justiça, moralidade ou ainda como prévia para soluções e méritos, mas que priva a experiência e o sentido da vida, novas possibilidades de se transformar àquilo que se considera como realidade.

Abrir-se ao acontecimento torna-se, então, captura da expressão oculta da representação, revelada e compreendida pelo acontecimento que a envolve assim como o ator: “[...] que fica no instante, enquanto o personagem que ele desempenha espera ou teme no futuro, rememora-se ou se arrepende no passado: é neste sentido que o ator representa” (DELEUZE, 2000, p. 150). Essa conotação justifica intensificar as relações entre as práticas desenvolvidas pelo teatro, as artes cênicas, com o conjunto de acontecimentos no cotidiano escolar.

Cabe assentir que: “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2000, p. 152), e acrescentando, ele é o que se deve ser compreendido, e ainda, a representação no que acontece. O ator torna-se filho do acontecimento pela captura de um presente instantâneo, presente estreito, o mais cerrado e pontual, ponto de uma reta que não para de se dividir a si em passado e futuro (DELEUZE, 2000).

O ator é do Aion, lugar dos acontecimentos incorporais. “Aion é ilimitado como o passado e o futuro, finito como instante [...]” (DELEUZE, 2000, p. 170), é o eterno por vir, presente sem espessura, diferente do presente de Cronos que se apresenta vasto e profundo. Contrário ao Cronos (tempo cronológico, linear), que é inseparável dos corpos e dependente da matéria que o preenche, o Aion é repleto de múltiplos efeitos, independe da matéria, instante puro que não cessa de se subdividir, instante que “perverte” o passado e o futuro.

O ator representa, mas esta representação é impassível e se divide, se desdobra sem se romper, instante divisível, desempenhando algo que se adianta e se atrasa (ainda futuro e já passado), efetuação duplicada de maneira singular para selecionar uma contra efetuação, acontecimento puro. “O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” (DELEUZE; 2000, p. 152). Desse modo, o acontecimento se atualiza num estado de coisas, num vivido, mas nesta atualização o que importa é o que sobrevoa deste estado de coisas, parte que subtrai e acrescenta, que não começa nem acaba, é o imaterial, incorporeal, pura imanência, movimento, fluxo, é um entre tempo, tempo morto que não é tempo, é devir.

O ator e a arte rompem modelos, regras, desestabilizam as certezas, soltam as amarras

da razão e do juízo, expõem-se aos devires; desta maneira, não imitam, nem se ajustam às convenções, mas, deixam-se atravessar por um bloco de sensações, isto é, um composto de percepções e afectos. “O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas o devir não humano do homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 204). Ao conjunto de percepções e sensações que excedem, que vão além e se tornam independentes daqueles que os sentem ou experimentam conceitua-se como perceptos. Porém, não há perceptos sem afectos. A arte responde por esse estado de duração, ou ainda a eternidade nesses compostos de sensações.

“O artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá” (DELEUZE, 2010, p. 207). Contudo, nessa criação, os afectos não se condensam somente em sua obra, eles nos ofertam como movimentos transformadores e nos abarcam nessas composições. São esses caminhos que a arte percorre, a criação por meio do experimento, “A arte é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si” (DELEUZE, 2010, p. 193-194), já que os perceptos são independentes do estado dos que os experimentaram e os afectos se fazem valer por si mesmos, excedendo o vivido. Nas práticas e experiências teatrais o ator abre-se à criação, torna-se, coloca-se “menor”, sendo que “menor” neste caso indica postura, é deixar-se seguir por linha de fuga, então, desterritorializa, propicia aberturas para conexões rizomáticas, coloca-se exposto ao imprevisto e a tudo que escapa, ultrapassando limites de intensidade, uma experiência, um acontecimento, por isto o devir é minoritário.

Costa (2013) utiliza o termo “evento-fresta” para as práticas performáticas que favorecem oportunidades, aberturas, como:

Momentos de elevação acima da cotidianidade, de durações e intensidades variáveis, legítimos na medida em que são intencionalmente construídos e objetivam, em certo espaço-tempo, superar aspectos do cotidiano como a superficialidade e velocidade das percepções (COSTA, 2013, p. 5).

Valoriza-se assim o imprevisto no cotidiano, como instantes de criação a partir das rotinas e formas já estabelecidas, contando com a articulação e promoção desses espaços éticos e estéticos, que se traduzem em saberes e experiências potencialmente vividas pelos seus atores, assim como fazem os artistas, que buscam sempre romper, atravessar e problematizar o dito e o pensado, o cristalizado e sedimentado, para encontrar novos sentidos, dimensões e olhares num criar e reinventar constantes, isto é múltiplas possibilidades e aprendizado perante

a vida. A convivência se estabelece com Gouvêa (2012), no desenvolvimento de sua pesquisa, preparo e orientação do artista aprendiz com extraordinário foco sobre a improvisação de dança como acontecimento singular de criação, bem como um des-formar do cotidiano, promovedor desencadeante de experiência, a partir de alterações na qualidade das percepções capturadas.

Improvisar a dança é também um reaprender a estar na experiência tanto para o dançarino-aprendiz quanto para o professor-facilitador: aprender a sair de ordem macroscópica e objetiva para mergulhar no caos, mesmo que por um breve instante. Entrar no território dos afetos, das micro-percepções, das velocidades e lentidões; aprender a ser um com a atmosfera da dança; aprender a fazer escolhas intuitivas diretas etc. (GOUVÊA, 2012, p. 5).

A pesquisa de Fernandes (2011) com a prática do *Aikidô*, arte marcial japonesa para a formação de atores, bailarinos e pedagogos, um estudo e contribuição de exercícios estéticos, promovedores de estados diferenciados de percepções em qualidade e potência, tornam-se facilitadores ao ato da criação, perpassando pela experiência, movimentos transformadores da consciência de si, das relações com o outro e do entorno. É no aqui-agora, mergulho ao caos, acontecimento. Acrescenta a autora:

Pode-se dizer que a função da arte, dentre várias, é desestabilizar, surpreender, propor o novo, tocar e despertar emoções que o artista e o público sequer sabe-se existentes. O artista tem um dever com a arte, ela vem antes do artista, o artista é criador e criativo, mas não compete com sua arte. Assim, o teatro é maior que o ator e isso é positivo, pois não se compete com a arte, mas homenageia-a, servindo-a (FERNANDES, 2011, p. 33-34).

Jacopini (2013) propõe em sua pesquisa o trabalho dos textos teatrais em sala de aula, como exercício constante da imaginação, de criação, e principalmente na multiplicidade na produção de sentidos, como forma e possibilidades semelhantes nas práticas teatrais, que são construídas por uma vasta diversidade de interpretações, considerando as vivências pessoais, assim como a bagagem sócio histórica dos leitores, visto que, segundo o autor, a escola restringe e legitima os sentidos, reproduzindo os mesmos desempenhos. Assim como no teatro, cada espetáculo não termina em si, as mudanças se fazem permanentemente, resultantes das novas apreensões e percepções que surgem. As transformações se sucedem de maneira notória pela pre-disposição da experiência, o acontecimento. O autor complementa:

O teatro não tem seu lugar. Ele pode (e deve) estar em todos os lugares. Ainda, se pensarmos que o lugar do possível teatro seja a escola, temos uma necessidade. A escola é o campo do conhecimento por excelência; onde se troca, se aprende, se ensina as diversas linguagens que formam o ser humano. Fazer teatro na escola é torná-la, ainda mais, um território de movimento, de criação, e fazer não está aqui no sentido único de encenar uma peça, mas de estar em cena com o teatro – sua história, suas práticas, espetáculos, e, para este caso, a sua dramaturgia (JACOPINI, 2013, p.159).

As conexões pelos autores Costa (2013), Gouvêa (2012), Fernandes (2011) e Jacopini (2013) são relevantes quanto à desterritorialização que procede nas composições e produções artísticas, traduzindo de maneira convincente os trajetos facilitadores e promotores de se captar fluxos em busca novos pensares, de diferentes formas de “um vir a ser”, de colocar-se em devires, de apoderar-se da criação, disposições que podem ser um repensar, um reinventar num cotidiano escolar.

Com os autores Altieri (2012), Hansted (2013) e Miorim (2012) estas peculiaridades também se fazem presentes, pois tratam-se de produções e estudos nas práticas teatrais, contudo, a ação política e o valor coletivo, características da Educação Menor são profundamente significativas, cuja abordagem de maneira breve faz-se a seguir. Altieri (2012) abrange propostas culturais por meio da construção de projetos socioeducativos, com notoriedade aos trabalhos, conceitos e contextos do eminente teatrólogo e educador Augusto Boal (1931-2009), perpassando pela biografia, conhecimento e posicionamentos de seu legado principal sobre as questões cotidianas, culturais, políticas e sociais, tomado como destaque o Teatro do Oprimido, desde sua formação até seu desenvolvimento e apreciação na atualidade. Trata-se de metodologias voltadas para o teatro, voltadas para a formação da cidadania, autonomia e emancipação dos sujeitos, conseqüentemente indutoras de ações políticas e de imenso valor coletivo.

Citando Boal (2009), Altieri assevera:

Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas. Vemos um mundo injusto e cruel. Temos obrigação de inventar outro mundo, porque sabemos que um outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos, entrando em cena, no palco e na vida. Teatro não é apenas um evento, é uma forma de vida. Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade. É aquele que a transforma (BOAL, discurso como Embaixador para o Dia Mundial do Teatro, 2009 apud ALTIERI, 2012, p. 8).

Também transcorre Hansted (2013) em sua pesquisa, a perspectiva de que as atividades teatrais desenvolvidas com os alunos transformam as percepções nos contextos escolares e sociais, somando na formação da cidadania. Segundo a autora:

E se as atividades teatrais desenvolvidas na escola pesquisada compreendem o teatro como arte, o fazer teatral ali proposto traz consigo um modo crítico/reflexivo, que é próprio da arte. Afinal, o fazer artístico abre espaço para pensar e questionar a realidade, as pessoas, as relações e o mundo sob a vertente da sensibilidade e da imaginação; possibilita, ainda, reorganizar essa reflexão e expressá-la a partir de uma linguagem estética específica, que une o concreto e o simbólico, promovendo formas de comunicação extra cotidianas (HANSTED, 2013, p. 179).

Numa abrangência sobre consciência política e social, decorrentes de atividades artísticas, Miorim (2012), em um estudo e pesquisa com o grupo teatral Brava Companhia, parceira das escolas de uma região de São Paulo, também com a associação de moradores do bairro e ONGS, visualiza estas ações comunitárias como fronteira, um entre lugar da arte e educação, cujo papel se volta para a educação dos sentidos, um despertar de conscientização e transformação social, disponibilizando cursos, palestras, exposições e demais atividades culturais. Em acordo, esclarece autora:

Buscar um teatro que tenha a capacidade de tirar o espectador do seu lugar comum, ou de situações, memórias e experiências sensoriais individualizadas, para alavancá-las a um estado maior, que contemple uma realidade complexa onde o indivíduo se perceba sujeito e objeto, ator social de sua própria época (MIORIM, 2012, p. 29).

A sincronia se estabelece no que tange às características da Educação Menor, desterritorialização, ação política e valor coletivo. O artista apela para o povo, mas o povo é sempre uma minoria que se cria valendo-se dos próprios meios, mas de forma que a arte reencontre o que lhe falta, “[...] a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (DELEUZE, 1992, p. 215).

As minorias, por sua vez, não se distinguem por número, ou seja, de forma quantitativa, mas por sua característica qualitativa, justamente porque foge aos modelos, (o que define a maioria são os modelos), é um devir, um processo, é ato de resistência. O ator coloca-se em experimento, disponibiliza o pensamento como estratégia, visto que: “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente,

o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 132), considerando que, pensar também é dar sentido àquilo que somos, àquilo que nos acontece, contudo, “[...] o que nos força a pensar é o signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

O signo implica sentidos, é o objeto de um encontro que estimula o pensar, o decifrar, que embora não se apresente com significações claras, contém de certa forma uma ideia, que ainda de maneira obscura nos propõe ao pensar, é o caso da obra de arte, que assevera Deleuze (2010, p. 91): “A obra de arte não só nasce dos signos como os faz nascer”. Os signos da Arte reagem sobre todos os outros signos, pois, como que desmaterializados buscam seus sentidos para uma essência ideal, promovendo um caráter estético que de certa forma transparece o que se mantinha opaco.

Os signos são os verdadeiros elementos do teatro. Eles testemunham potências da natureza e do espírito, potências que agem sob as palavras, os gestos, os personagens e os objetos representados. Eles significam a repetição, entendida como movimento real, em oposição à representação, entendida como falso movimento do abstrato (DELEUZE, 2006, p. 31).

A compreensão dos signos se faz por meio da Arte, razão pela qual se distingue, que todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados da própria arte. Para que ocorra um aprendizado é necessária a intervenção de signos, já que os mesmos envolvem a disparidade como relação, ou seja, não se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém (DELEUZE, 2010).

O único signo imaterial é o da Arte, por isto seu sentido é inteiramente espiritual, por isto revela a essência, ou seja, essência esta que é a Diferença última e absoluta, que não é a diferença entre duas coisas ou dois objetos, mas qualidade e expressão de como cada sujeito encara o mundo, contudo, este sujeito não é capaz de explicá-la: “[...] a essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito, enrolando-se sobre si mesma ela constitui a subjetividade, não é apenas individual, é individualizante” (DELEUZE, 2010, p. 41). Essas essências constituem os indivíduos, esses mundos, e é por meio da arte que as propostas surgem para que possamos conhecê-los.

O artista se repete, e nestas repetições a diferença aparece. Vale elucidar que repetição, então, torna-se potência da diferença, transcorre-se da tentativa de objetivação pela reparação subjetiva, um objeto de aprendizado. Aprender, assim, não é reconhecimento, é criação de algo

novo, um acontecimento singular, “[...] constituição de um entre, um meio comum afirmativo, extremo do acontecimento, como princípio motor de diferenciação e ampliação da diferença que nos constitui” (FUGANTI, 2009, p. 26). O aprender é um acontecimento da ordem do problemático, concebido pelo encontro, pela experimentação, pelo movimento. Esse movimento Deleuze equivale com o teatro:

Quando, ao contrário, se diz que o movimento é a repetição e que é este nosso verdadeiro teatro, não se está falando do esforço do ator que “ensaia repetidas vezes” enquanto a peça ainda não está pronta. Pensa-se no espaço cênico, no vazio deste espaço, na maneira como ele é preenchido, determinado por signos e máscaras através dos quais o ator desempenha um papel que desempenha outros papéis; pensa-se como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças (DELEUZE, 2006, p. 19, grifos do autor).

As possibilidades dos exercícios estéticos na Educação Menor contemplam justamente, com a predisposição de seus atores, em ir além do controle do espaço cênico traçado e previamente estabelecido pelo modelo vinculado da Educação Maior. Fazer fugir, considerando as brechas no cotidiano escolar, para se transitar em outros e novos pensares, abrindo-se aos devires atentando movimentos rizomáticos, colocando-se às experimentações, assim como Cozza (2009, p. 92) assenta: “[...] um docente que se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa [...]”.

Trata-se de uma pedagogia nômade (LINS, 2005), pedagogia de alta potência, rizomática, isto é, pensar o não pensável, não como modismo, mas como: “[...] estilo, de vida e de existência, estético cuja força maior é ética, em oposição à moral” (LINS, 2005, p. 1232-1233), oposição ao caráter hierárquico. Ainda como enuncia o autor, trata-se de um “bom encontro”, um agenciamento apreciado pelo desejo ético e estético da criação.

Schöpke (2012), fundamentada na filosofia deleuziana, elucida a concepção da máquina de guerra como essencialmente nômade, que ocupa o mesmo território da máquina do Estado (aparelho burocrático e sedentário, ancorado nas leis e nos regimes), mas como força diametralmente oposta, visto que o nômade, o guerreiro, como aquele que desconhece as leis e enquadramento do Estado, conhece a ética dos iguais, máquina de guerra que pode ser revolucionária ou artística, muito mais que guerreira (DELEUZE, 1992), vidas em devires. Acrescenta

a autora: “Todo pensador ou artista nômade é necessariamente um criador. Os que nada fizeram além de reproduzir e retratar as coisas são artistas sedentários – homens de confiança do Estado” (SCHÖPKE, 2012, p. 172).

O nômade favorece as transgressões, desterritorializa, traça linhas de fuga, respira novos fluxos e conexões, possibilita intensidades aos movimentos, suas relações com o mundo e com as coisas são direcionadas pelas situações (devires), por isto então, afirma e apreende a diferença. Com vistas nestes novos pensares, passa-se a vislumbrar e apropriar-se de um cotidiano escolar como acontecimento, “[...] espaço de vida, [...] é uma espécie de lugar não pedagógico onde devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística” (LINS, 2005, p. 1240).

O mundo nômade é um mundo de um pensar que se conecta com o “fora”, com o “exterior”, é o próprio mundo das diferenças (mundo dos simulacros), das intensidades, percorre-se espaço liso, desta feita, há necessidade de se sair dos modelos, do abandono dos clichês, do recuo das normas pré-estabelecidas. Trata-se de adentrar no território virtual das singularidades, trata-se de livrar-se da reconhecimento e representação, movimento e verdadeira manifestação da arte, da alma nômade, trata-se de abrir-se ao experimento, de provocar novas possibilidades de vida.

Essas novas possibilidades de vida, essas posições de como nos vemos, como nos colocamos em relação àquilo que nos acontece, no caso, disponibilizando-se à experiência, são promoções, buscas pelo sentido, acontecimento puro, ou ainda os múltiplos sentidos que abarcam as relações diferenciais, relações com os outros e com o mundo. Contudo, não são corporais, mas objetos do pensamento, diferentemente do significado, que, apesar de ser um objeto mental, coloca-se sob o crivo da razão, daí então se dizer que, o pensador, o artista, são criadores de sentidos, visto que adentram a experiência deixando-se afetar pelas intensidades, acolhendo ou desarticulando diferentes composições, em movimentos que se repetem e potencializam o acolhimento da diferença, por isto volta destes encontros transformado, deixando de lado as certezas mas, capturando o novo, uma verdadeira criação, um aprendizado real.

Segundo Larrosa (2002), a experiência se torna cada vez mais rara no cotidiano escolar contemporâneo, posicionando o excesso de informação/opinião e a aceleração funcional do tempo/atividades como a promoção de uma “antiexperiência”. Acentua que a experiência se trata de um saber finito, intrínseco à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana

particular, que se revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente: “[...] o sentido ou sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

Evidencia-se, pela pesquisa realizada, que possibilidades tanto voltadas para as características da Educação Menor, assim como performances que envolvem as atividades teatrais, corroboram para exercícios e movimentos estéticos no cotidiano escolar, pois atuam como facilitadores da experiência real. Dessa feita, enunciamos algumas características que induzem de certa forma a promoção e potencialização desses estados nos aspectos, no que diz respeito, à valorização da experiência no cotidiano escolar.

Uma das características apresentadas é pensada como, na possibilidade de expansão, dilatação de espaço/tempo nas relações intrapessoais, situações estas que decorrem de um fazer valer do momento, do aqui-agora, proporcionando um certo distanciamento da razão, permitindo-se de certa maneira um deixar-se afetar e contemplar diferentes fluxos e intensidades, com possibilidades de captura de entrelugares da realidade macroscópica para a percepções microscópica (mundo das forças/ virtual). Trata-se então de um olhar que abarca multiplicidades, deixando de lado o conhecimento objetivo, prático ou ainda técnico, mas sim, encontros sensíveis, acontecimento, singularidades; “[...] o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável... aquele que se deixa afetar por acontecimentos, então o desejo de realidade seria então, um desejo de acontecimento” (LARROSA, 2008, p. 187). Esse desejo de realidade, desejo de acontecimento, perpassa a ideia também de desejo de experiência, de um real, mas não de um saber crítico, objetivo e técnico, mas por um saber envolto pela alteridade, pela surpresa, advindo da estranheza, fora do conhecimento das teorias e práticas até então entendidos como realidade. Como possibilitar esses contextos no cotidiano escolar?

Larrosa (2008, p. 190) disponibiliza algumas considerações notórias no que tange à validade do real e ao sujeito da experiência, tais como a **atenção**, tomada em relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, e que esta, “[...] não passe pela intenção, nem pela representação, nem pelo juízo, nem pela categorização, nem pela tematização, nem pela contabilidade, nem pelo cálculo, nem pela guerra, nem pela objetivação”. Trata-se de como estar presente nessas relações. Conjuntamente com esse estar presente, vem o **cuidado**, ou seja, o

zelo e apreço com que envolvemos nossas relações. Em terceiro lugar, relaciona-se com a **escuta**, um saber ouvir e compreender, a receptividade e a acolhida nas diferentes enunciações e manifestações, e, por último, a **espera**, uma condescendência, uma permissão em espaço e tempo para a chegada, para se alcançar o que está por vir, para que se possa perceber e apreender o real.

Essas considerações possibilitam colocar-se como minoritários no cotidiano escolar, nas quais educadores e alunos exercem “[...] a função de personagens **menores- conectores**. Um educador-conector (educador menor), [...] assim como um aluno-conector (aluno-menor) [...]” (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 27-28, grifos do autor). Ou seja, tanto o educador quanto o aluno não desempenham papéis previamente determinados, alteram ou ainda, desvirtuam a imagem representativa e funcional destes papéis quanto ao ensino, mas recorrem a uma aprendizagem por ensaio, por experimento. No teatro, o ator foge às esquematizações, não reproduz para trazer o idêntico, mas repete para trazer um elemento exemplar que difere de outro exemplar seguinte, e se pensando em educação, a proposta vai ao encontro de um docente da diferença, um *artistador*, como enuncia Corazza (2009).

O ator vê a vida como via de múltiplos acessos, possibilita e potencializa diferentes conexões em tudo que encontra, seja de forma objetiva ou ainda subjetiva, isto porque, deixa-se afetar em todos estes encontros, o que lhe permite também um ir além, enxergar as sombras, ouvir sons que de certa forma estão presentes, mas que para muitos são inaudíveis, enfim, coloca a liberdade, os sentidos, o pensar, as disponibilidades da condição humana na fonte da existência, caminho para o acontecimento, fervente estado para a criação. Dessa maneira, destabiliza os modelos, imagina, critica, questiona, contradiz, adentra a experiência, desterritorializa e transforma, puro exercício estético.

Por sua vez, a Educação Menor relaciona-se em pensar em produção de saberes e criação de sentidos pela experiência, deslizando por atalhos e brechas, viabilizando e possibilitando rizomas, resistindo aos mecanismos de controle, implicando em uma arte de composições, potencializando fluxos, intensidades, possibilidades e diferentes percepções da realidade, tornando o espaço escolar como acontecimento, favorecendo encontros, criando um mundo de relações dimensionadas e voltadas para a estética. Esses encontros com a Educação Menor e o teatro tornam-se valorosos pela dinâmica proposta, no que tange à compreensão com o sentido de reinventar o cotidiano escolar, com exercícios de um pensar, com predisposição de novos

olhares, para engendrar possíveis e novas realidades, tomando o espaço escolar como um espaço cênico a ser recriado e reinventado a cada encenação.

Considerações finais

Este artigo refere-se aos exercícios e movimentos estéticos como potenciais abrangentes com que a arte, ou ainda, o teatro e a Educação Menor se desenvolvem numa convivência tal, ofertando possibilidades nas buscas do novo, do criativo, de “um vir a ser”, quando tomados como acontecimento, quando se validam o experimento no espaço do cotidiano escolar. Salienta-se que a Educação Menor, não pode e nem deve ser considerada como método, mas sim como uma transgressão, um desvio, o que vaza, o que sai do controle, máquina de guerra com valor coletivo, desterritorialização, traçando e conectando espaço liso, resistência aos poderes e saberes instituídos. As relações experiência/aprendizagem pensadas por movimentos estéticos contribuem nas relações entre os atores escolares, como agentes transformadores pelo autoconhecimento e para diferentes maneiras de olhar e atuar no mundo em que vivemos.

Um repensar sobre o ensino das artes cênicas nas escolas, pela contribuição eficiente, produtora e formativa, como uma educação do sensível, ampliando as experiências estéticas na promoção de encontros e construção de espaços nos quais, validam-se as singularidades e o coletivo no cotidiano escolar. Um ensinar/aprender, não com a intenção de buscar certezas ou soluções, mas de assumir diferentes estratégias e possibilitar relações entre os atores escolares num resgate da nossa realidade social, cultural e histórica, de tal maneira que todos sejam protagonistas do espetáculo, na criação e reinvenção de novas, possíveis e mais justas formas de pensar e sentir a existência humana, a vida.

Referências

- ALTIERI, A. L. Q. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- CORAZZA, S. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 91-110, 2009.

COSTA, L. P. **Performance, histórias de vida e formação de professores:** o teatro-documentário como via. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Lógica do sentido.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Proust e os signos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é filosofia.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1-2, 5.

FERNANDES, J. A. G. **O teatro como Budô:** o Aikidô em cena. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

FUGANTI, L. Aprender. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.), **Abecedário da diferença.** Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-23.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.), **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintho, 2007a. p. 21-39.

_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007b. p. 169-178.

_____. **Deleuze & a Educação.** 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

GOUVÊA, R. V. **A improvisação da dança na (trans) formação do artista aprendiz:** uma reflexão nos entrelugares das artes cênicas, filosofia e educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor:** conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2013.

HANSTED, T. C. **Teatro, educação e cidadania:** um estudo em uma escola de ensino básico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

JACOPINI, J. R. **O texto teatral (em) cena.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Desejo da realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.), **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MIORIM, M. A. **A arte para educar os sentidos:** a atuação da brava companhia no Parque Santo Antônio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISIÓN DE FUTURO

ANDRÉS TRONCOSO ÁVILA¹

Introducción

La sociedad chilena enfrenta variados y significativos desafíos para convertirse en una sociedad verdaderamente desarrollada, y pueda así superar sus profundas desigualdades. El desafío primordial y fundamental es la Educación. Además, de aquellos elementos asociados directamente a ganancias en productividad y equidad, un acceso igualitario a educación de calidad ayuda a configurar una sociedad con más oportunidades, más justa, que empodera a la ciudadanía en su quehacer cotidiano.

Chile ha conseguido importantes logros en materia educativa: cobertura, alta inversión en infraestructura, equipamiento y programas focalizados. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes y la Educación Pública en consecuencia se ha visto especialmente reducida y fragilizada.

Se dice que la educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los ciudadanos. El Estado debe asegurar que, independientemente del origen, condición, historia o lugar donde se habite, toda niña y niño tendrá el derecho de integrarse a un proceso educativo donde será reconocido, y con acceso a experiencias de aprendizaje que le permita desplegar talentos y lograr las competencias requeridas por la sociedad actual, promoviendo un desarrollo ciudadano a escala humana y basado en el bien común.

La gran deuda de hoy es mejorar en forma transversal la calidad de la educación, entendida integralmente y no sólo como el resultado de una serie de pruebas estandarizadas que

¹ Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas. Académico de la Universidad de Concepción – Campus Los Ángeles – Concepción – Chile.

se aplican en varios niveles y ámbitos educativos como también reposicionar a la Educación Pública en todas las etapas. Para que el Estado pueda entregar una mejor educación resulta imprescindible contar con un sistema más integrado y equitativo, que no deje como hoy a rezagados y excluidos. Ello significa, también, que un diseño adecuado no puede implicar una carga financiera insostenible ni para los estudiantes ni para sus familias.

El Estado, a través de la educación pública, pretende desarrollar un rol fundamental en cada nivel educacional, garantizando el ejercicio del derecho a una educación de calidad, entendida ésta como el potencial que posee cada persona y por lo tanto implica otorgarle a cada uno la posibilidad de un desarrollo integral profundo y así ir fortaleciendo de esta manera a la educación pública, entregando a su vez garantías explícitas y exigibles a los estudiantes. Para mejorar en consecuencia la educación de calidad, el Estado requerirá incrementar de un mayor gasto público permanente entre 1,5 y 2 puntos del PIB.

I. Pilares Fundamentales

Cuatro son los pilares que contemplan la reforma educativa chilena propuesta por el gobierno y que están referidas a: la calidad educativa; segregación e inclusión; gratuidad universal y fin al lucro en todo el sistema educativo.

a) El concepto de calidad educativa se ha visto empobrecido debido al uso y las consecuencias que se les ha dado a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y como producto de lo anterior se han promovido las prácticas tales como la selección de los alumnos, la exclusión de los que no rinden y el entrenamiento de pruebas, por lo tanto, no se ha venido desarrollando la capacidad de pensar. Hay que lograr superar el uso de las malas prácticas en el desarrollo del proceso de aprendizaje, impulsando una “comprensión más compleja e integral de calidad” para recuperar el sentido de la labor educativa.

Lo que se busca es que todos los establecimientos educacionales deberán ser de excelencia en el amplio sentido de la palabra y para que esto se cumpla, se deben entregar los instrumentos y recursos necesarios para mejorar la calidad y asegurar una efectiva fiscalización, como el debido apoyo y acompañamiento. Indudablemente que para llegar a la excelencia se requiere que la profesión docente esté dentro de las más valoradas socialmente y de las más exigentes, lo que no ocurre.

Para poder mejorar el estatus del profesorado será necesario también conceder el espacio dentro de su contrato laboral y las herramientas necesarias para que los profesionales de la educación, directivos y asistentes de la educación puedan desarrollar su labor con mayor dignidad. Sin embargo, para mejorar la calidad y la excelencia de la educación se requiere que la formación del profesorado sea de un buen nivel y aquí la responsabilidad está en las Facultades y Escuelas formadoras de profesores las cuales deberán estar acreditadas por los organismos competentes y el ingreso a pedagogía supeditado con altas exigencias, siendo a su vez procesos más equitativos de acceso y compromisos para reducir la deserción en las carreras de educación.

b) Será un compromiso reducir la segregación y contar con un país más integrado social, cultural e inclusivo, teniéndolo como objetivo transversal en el diseño de políticas públicas y no sólo lo educativo. Según los indicadores externos, Chile es el segundo país con más segregación social entre los países evaluados por el Program for International Student Assessment (PISA), evaluación a cargo de la OCDE.

Una realidad preocupante es que, según UNICEF, existen 300.000 niños y niñas que se encuentran fuera del sistema escolar y que en educación superior la deserción puede superar el 40% en algunas carreras, sobre todo en los sectores más vulnerables. Igualmente, grave es que, tras cada uno de estos jóvenes, hay muchos otros que también enfrentan dificultades pero que, a pesar de seguir en el sistema, quedan excluidos de los aprendizajes.

También es preocupación construir un sistema inclusivo siendo este un desafío muy grande, en donde uno de los objetivos principales será eliminar la selección al ingreso de las escuelas, lo que está ocurriendo en la actualidad. El principal propósito es lograr que el proceso educativo llegue a todos los estudiantes, les haga sentido y les motive en su propio desarrollo.

A nivel escolar, esto requiere una mirada sistémica y un trabajo continuo de las escuelas para lo cual los profesionales de la educación poseen muy débiles fundamentos y los profesores, en su mayoría, no están siendo preparados para manejar esta diversidad. Aún las escuelas no suelen desarrollar estrategias para abordarla, ni cuentan con el tiempo y los recursos adecuados para hacerlo.

c) Otro de los pilares que plantea la propuesta de reforma educacional es llegar a la gratuidad universal, lo que significa un cambio de paradigma. Lo que implica pasar de la educación como un bien de consumo que es posible transar en el mercado y la competencia como mecanismo

regulador de la calidad, a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social.

Es importante señalar que en Chile el nivel socioeconómico al nacer sigue determinando el futuro de las niñas y niños. Por tanto, el rol del Estado es lograr que el derecho a una educación de calidad no dependa de la capacidad de pago de las familias y que su nivel de ingreso o endeudamiento no determine el acceso a la educación y con ello su futuro. Lo que importa es disminuir la desigualdad la que supone que el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes no sea una barrera al acceso, por lo que el Estado debe avanzar decididamente hacia la gratuidad universal que en décadas pasadas funcionaba la educación gratuita.

d) El Fin al lucro en todo el sistema educativo es otro de los grandes pilares que considera esa propuesta de reforma. No se puede seguir en Chile que la educación siga dominada por la lógica de cuasi mercado, cuyo motor es la competencia por los alumnos, lo que ha reducido la participación del Estado en la provisión, limitado las mejoras en calidad y dificultado el resguardo de la educación como un derecho.

Se visualiza que el gran temor que tienen los sostenedores privados en relación a la propuesta del fin al lucro es que el Estado desea terminar con el sector particular subvencionado lo cual no es así, lo que desea el Estado es garantizar a los padres que éstos puedan elegir el modelo educativo que quieran para sus hijos. Por su parte el Estado seguirá respetando la existencia de un sistema mixto, pero debe hacer valer el derecho a una educación de calidad a cada niña y niño. Por tal razón, todos los recursos que el Estado destine a la educación deben traducirse en un mejoramiento de la calidad. Lo que se eliminará será la existencia de lucro con recursos públicos, por tanto, se dirigirá el financiamiento público únicamente a instituciones sin fines de lucro, que tengan como único fin la entrega de educación de calidad en el marco de un derecho social.

II. Principios de la Reforma

Entendida la educación como un derecho social, en la que todos los ciudadanos tienen la opción a educarse para que de esta manera puedan elegir con libertad sus caminos en la vida. Es por tal razón que la propuesta de reforma plantea una serie de principios y/o lineamientos que orienten esta nueva reforma que se presentan a continuación:

- La educación es un derecho social fundamental teniendo un valor público innegable y está a la base de una sociedad justa, democrática y participativa. Nuestra sociedad debe abandonar la práctica que han permitido tratar la educación como un bien de consumo.
- La educación debe otorgar garantías explícitas para los ciudadanos en materia educativa, respecto de acceso, calidad y financiamiento.
- El Estado debe fortalecer su rol, como factor activo tanto en la entrega directa de servicios educativos, como en una estricta fiscalización del sistema, creando una Superintendencia de Educación que se preocupe del aporte que hace el Estado para con las Instituciones Educativas y una Agencia de Calidad que se preocupe de la entrega del tipo de educación.
- Preocupación por el fortalecimiento de la educación pública como motor y sello del proceso de la Reforma Estructural, fijando los estándares de calidad y teniendo la presencia relevante en todo el territorio. Esa debe ser la base y herramienta más potente sobre la que se irá construyendo el proyecto educativo, la cohesión y la integración social.
- El sistema educativo será el encargado de promover la integración y la inclusión social en todos los niveles, no olvidando que las actuales reglas y normas que nos han conducido nos ubica en uno de los países cuyo sistema escolar es de los más segregados socialmente, para lo cual el Estado será el encargado activamente de abordar esta situación.
- El proceso educativo y los aprendizajes deben ser el centro de las políticas públicas. Por lo tanto, será necesario alinear el proceso educativo con los ciudadanos que deseamos formar, el país que soñamos y los desafíos de la enseñanza en todos sus niveles y especialmente la de los más vulnerables.
- La generación de igualdad de oportunidades educativas desde la cuna, con acciones compensatorias para estudiantes que, producto de las desigualdades pasadas, hoy están en desventaja. Las brechas educativas se manifiestan desde antes que las niñas y niños ingresen al colegio. Las políticas públicas, tanto en magnitud de los recursos invertidos como en el diseño de instrumentos, deben contribuir a reducir y eliminar las distancias sociales.

- La Reforma Educacional tendrá un abordaje de carácter global, incluyendo los niveles Preescolar, Básico, Medio (Humanista Científico - Técnico Profesional) y la Educación Superior, de manera de integrar y cubrir todo el espectro de la educación.

III. La Reforma de la Educación Parvularia

La actual reforma educacional será en un futuro de mucha preocupación para con el Sistema de Protección Integral de la Infancia “Chile Crece Contigo” la que garantizará el acceso gratuito a sala cuna y jardín infantil de jornada extendida, o modalidad equivalente, a los niños y niñas de familias pertenecientes al 60% más vulnerable de la población. Se va a entender estas garantías con nuevas medidas que aseguren una mayor cobertura, especialmente para los niños y niñas menores de 4 años, aumentando la calidad y con un marco institucional consistente con esta tarea.

La cobertura es también una preocupación futura aumentando la incorporación al sistema preescolar de por lo menos 90 mil niños y niñas en el tramo de 0 a 2 años, construyéndose unas 4.500 nuevas salas cuna. En el caso de la población infantil de 2 a 4 años se van a incorporar aproximadamente 34 mil niños y niñas, lo que va a implicar 1.200 nuevas salas en jardines infantiles. Luego, en relación con la población de pre-kínder y kínder, la cobertura en la actualidad es casi completa, por lo que la propuesta sugiere avanzar hacia la obligatoriedad de pre-kínder. Cada una de éstas iniciativas con el transcurso del Gobierno se van a ir entregando los detalles de las diferentes localidades en que se implementarán las 500 nuevas salas cunas. Las políticas públicas en educación señalan que será asegurado el acceso a sala cuna y jardín infantil de jornada extendida a todo hijo e hija de madre trabajadora, junto con la opción de jornada extendida en pre-kínder y kínder.

A diferencia de las políticas públicas implementadas por los Gobiernos anteriores, en el actual se va a establecer estándares más exigentes para este nivel educacional, principalmente a través de mejorar el coeficiente técnico, es decir, más profesionales y técnicos por niño. Adicionalmente, se instalará un sistema de acreditación y de aseguramiento de la calidad educativa para todos los establecimientos de educación parvularia.

Para dar una institucionalidad a la Educación Parvularia, el Ministerio de Educación ha creado una Subsecretaría de Educación Parvularia, dependiente del Ministerio de Educación la

cual tendrá el rol fiscalizador, ejercido por una Intendencia de Educación Parvularia en la Superintendencia de Educación, y del rol de provisión del servicio, a cargo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles e Integra y otros prestadores de servicios debidamente acreditados.

Se dará, en consecuencia, un fuerte impulso en la formación y capacitación de educadores y educadoras, pues el Estado debe velar por la calidad de la formación de profesionales y técnicos que se desempeñan en este nivel educacional, implementándose una acreditación más exigente para las carreras respectivas y se desarrollarán programas de apoyo para su fortalecimiento. Con el avance del tiempo, se han ido desarrollando programas públicos especiales para adelantar en la capacitación y el perfeccionamiento de directoras, educadoras y técnicos de educación parvularia.

En lo específico se va a fortalecer el rol de las directoras y directores, capacitándoles en materia de gestión y administración de los Jardines Infantiles, fortaleciendo y actualizando el conocimiento de las educadoras y técnicas de educación parvularia, apuntando a mejorar las intermediaciones y acompañamiento en el desarrollo de niñas y niños, así como el trabajo con sus familias.

El compromiso de las políticas públicas educativas será la implementación de programas educacionales complementarios, que fortalezcan el rol de la familia como principal educadora de sus hijos e hijas, desde una perspectiva de desarrollo integral. Serán programas para niños y niñas que viven en ruralidad o en zonas de difícil acceso y, también, para aquellas familias cuya opción no es una sala cuna o jardín infantil convencional. Ejemplo de eso es la conformación de acciones educativas y recreativas para fines de semana. Particularmente importante será la atención integral en modalidades flexibles, para niños y niñas de comunidades indígenas entre 0 a 4 años. Finalmente, será implementada una política para hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos, incorporando orientaciones, estrategias y acciones para asegurar un contacto regular entre los centros educativos y las familias.

IV. La Reforma a la Educación General

Uno de los grandes desafíos será poner el Fin del Lucro en la Educación, lo que se tra-

duce en que no se podrá lucrar con recursos públicos, por lo que el financiamiento será orientado exclusivamente a instituciones educacionales que sean sin fines de lucro, lo que se regulará y fiscalizará debidamente. Para implementar esa medida se tendrá que considerar los plazos y mecanismos que permitan a los establecimientos particulares subvencionados, que lo requieran, realizar los ajustes necesarios y adaptarse a las nuevas normas.

Otro de los aspectos que incluye la Reforma es el “Término del Financiamiento Compartido”, para lo cual serán evaluados de manera rigurosa y periódica, llegando al monto real del costo que tiene una educación de calidad. Por tanto, sobre el resultado de ese análisis, la subvención estatal se irá gradualmente aumentando y el aporte de pago por parte de los apoderados disminuyendo hasta ser completamente eliminado con el transcurso del tiempo. Mientras dure el proceso de transición no se producirán nuevos incrementos a los límites de financiamiento compartido y los establecimientos no podrán elevar este cobro. El fin del financiamiento compartido, junto con otros mecanismos de selección permitirá terminar con la segregación social en la educación financiada con recursos públicos.

También la Reforma Educacional contempla el Término de la Municipalización, cuya implementación fue realizada en el año 1981, para lo cual se va a crear una nueva institucionalidad para la oferta pública de la educación general, terminando con la administración municipal. Esa nueva institucionalidad se prevé va a considerar los avances alcanzados respecto de la participación y tuición del mundo local en la educación. Desde el traspaso de la educación a los municipios se le generó a éstas un grado de complejidad tal que éstos nunca estuvieron preparados para recibir esta nueva función como lo fue la educación a los municipios. Hasta nuestros días presentan dificultades, salvo algunas excepciones que pudieron gestionar de mejor forma.

Adicionalmente, la educación municipal está sujeta a un conjunto de regulaciones y restricciones en cuanto a su gestión que inciden en su desempeño y, particularmente, en la gestión de los recursos humanos, por lo tanto, la administración de los establecimientos de educación pública debe volver a estar en manos de instituciones especializadas. Es así como la administración de los establecimientos municipales será reemplazada por una nueva institucionalidad pública, cuya estructura contempla la creación de un Servicio Nacional de Educación Pública descentralizado y Servicios Locales de Educación Pública, que mantengan la cercanía con la comunidad educativa. Ambas entidades estarán relacionadas a través del Ministerio de Educación.

Es así que los establecimientos educacionales pasarán a depender de los Servicios Locales de Educación Pública. Éstos se definirán geográficamente según distritos escolares. El Servicio Nacional de Educación Pública tendrá por función principal el apoyo técnico pedagógico, administrativo y financiero de los establecimientos públicos, a través de los Servicios Locales.

Cada Servicio Local contará con personalidad jurídica y patrimonio propio y tendrá un Consejo Consultivo integrado por miembros de la comunidad educativa y representantes de las Facultades de Educación de instituciones públicas de la región donde se sitúa el distrito escolar. En lo inmediato, se está formulando un plan de acción de corto plazo orientado a recuperar los establecimientos con mayores deficiencias en materias técnico-pedagógicas y asumir el desafío de recuperar matrícula en la educación pública.

Otro de los aspectos considerados en esa reforma educativa tiene que ver con el término de toda forma de selección de los alumnos y alumnas a nivel de la escuela, tanto económica, social, académica y conductual. Adicionalmente, los establecimientos deberán considerar en su proyecto educativo la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y la habilitación para que ello ocurra de manera adecuada.

Esa Reforma Educacional debe comenzar con la participación activa de todos los docentes, directivos y el personal asistente de la educación, garantizando a todas y todos los docentes de la educación pública la oportunidad de participar cada 4 años, de manera gratuita, en un programa de perfeccionamiento docente, ampliando la oferta y mejora de la calidad de las acciones de formación continua. Se va a constituir en cada región del país un Comité Regional de Desarrollo Profesional Docente, cuya función será planificar y coordinar acciones de formación continua adecuadas a las necesidades regionales, desarrollando programas de pos títulos por disciplinas para profesores de segundo ciclo y de formación general para el primer ciclo. Se va a potenciar la existencia de la Red de Maestros y retomando la Formación de Profesores Mentores para el apoyo e inducción a docentes principiantes.

V. Formación de los Profesores

En cuanto a la formación de profesionales de la educación y muy especialmente a los que asumen cargos directivos se desarrollará un programa de inducción para directores que

asumen sus cargos por primera vez. Además de eso habrá la formación de una Escuela de Directivos para realizar capacitaciones periódicas, tendientes a fortalecer el liderazgo directivo con énfasis en la gestión administrativa y pedagógica que promueva la conformación de equipos de trabajo y de comunidades educativas.

La formación inicial será mejorada sugiriendo que sean las Universidades las que impulsen programas de reformulación curricular, siendo éstas las que promuevan el desarrollo de capacidades de los equipos académicos de las instituciones formadoras mediante programas de intercambio a nivel internacional y la utilización de becas de postgrado; estableciendo mayores exigencias para la acreditación de las carreras de pedagogía e instituir el carácter obligatorio y habilitante de la evaluación de egreso, aumentando los recursos públicos para fomentar la investigación en temas pedagógicos. La preocupación en cuanto a la formación del profesorado será contar con Escuelas de Pedagogía de Excelencia, para lo cual serán desarrolladas y fortalecidos convenios de gestión administrativa directiva y docente.

Otro de los aspectos importantes propuestos por la reforma educacional en desarrollo es el mejoramiento de una carrera docente que, entre otros aspectos va a definir mejores remuneraciones; introducción de incentivos y aumento gradualmente del número de horas de la jornada laboral docente que se destine a trabajo fuera del aula. La carrera docente deberá instalar el desarrollo profesional y el desempeño de calidad como elemento central de la carrera, estableciendo la reducción gradual del número máximo de estudiantes por curso en la educación subvencionada.

En cuanto a la Educación Técnico Profesional dos serán los problemas fundamentales que deberán enfrentarse: su actual desvinculación con una trayectoria de formación profesional que incluya la educación media, superior y procesos de capacitación con su consiguiente falta de pertinencia respecto de los requerimientos del mundo laboral, sumándose a esto los altos niveles de deserción y baja titulación oportuna que presenta el sector de la educación técnico profesional. La consolidación de un sistema de formación diversificado que permita que todos los y las jóvenes tengan un proyecto de vida y puedan seguir una trayectoria educativa laboral de acuerdo a sus preferencias y talentos, independientemente de su nivel socioeconómico. Es en esa modalidad educativa donde se requieren instalar los mayores esfuerzos para lograr la excelencia en todos los establecimientos.

En cuanto a las Mallas Curriculares de la Educación Media Técnico Profesional, serán

rediseñadas de manera tal que exista la posibilidad real de hacer una trayectoria conducente a títulos técnicos y profesionales superiores, creando en cada región del país un Centro de Entrenamiento de alto nivel para ofrecer formación práctica a los estudiantes, consistente con la vocación productiva de la región respectiva. Cada región del país contará con un Consejo de Formación Técnico Profesional, de carácter público-privado, que velará por la articulación completa del sistema dando lineamientos para el desarrollo de especialidades en la región, tanto a nivel medio como superior.

VI. La Reforma de la Educación Superior

Otro aspecto que considera la reforma educacional es la Educación Superior y es en este nivel que los estudiantes junto a sus familias enfrentan dos tipos de problemas. En primer lugar, es el acceso, ya que existen barreras de financiamiento y académicas. Ambas son particularmente relevantes y discriminatorias en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos en situación de mayor vulnerabilidad económica. En segundo lugar, por la existencia de serias dificultades en el control de la calidad de las instituciones de educación superior, cuestión que se ve agudizada por la baja fiscalización de los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, para el cual será desarrollada una nueva institucionalidad que permita recuperar la confianza en el sistema y sus instituciones y que pueda dar respuesta a los desafíos del país en los ámbitos del desarrollo productivo, científico y cultural.

En consecuencia, la educación superior debe ser un derecho social efectivo, estableciendo garantías explícitas para los ciudadanos en materia de educación superior, tanto de acceso como de calidad y financiamiento. Esas garantías darán un trato preferente a los estudiantes de menores ingresos. Sin embargo, para cumplir con dichas garantías, será necesario tener un Estado activo tanto en la entrega directa de servicios educativos como en la estricta fiscalización de los oferentes, tarea que tendrá especial dedicación y rapidez.

Otro de los desafíos de la educación superior será avanzar en la gratuidad universal y efectiva, cuyo proceso se prevé tomará a lo menos 6 años. Durante el próximo período de Gobierno se verá implementada la gratuidad de al menos el 70% de los estudiantes pertenecientes al grupo más vulnerable de la población, abarcando extensamente a la clase media. Dicha gratuidad podrá ser ejercida en toda institución de educación superior que cumpla, entre otros aspectos, con: estar acreditada; acatar estrictamente las normas que no permiten la existencia

de lucro; estar incorporada a las nuevas normas sobre acceso de equidad; desarrollar programas de reforzamiento y acompañamiento para los alumnos vulnerables, y que se rija por el sistema de aranceles que determine el Ministerio de Educación. Para la fijación de los aranceles se creará una nueva institucionalidad, que considerará un grupo de expertos que determinarán y revisarán periódicamente el monto de dichos aranceles, siendo reguladas por las autoridades gubernamentales.

Preocupación fundamental será la modernización de la institucionalidad pública de la educación superior, creando la Subsecretaría de Educación Superior; teniendo esta competencias claras y recursos necesarios para cumplir sus funciones, en especial, la fiscalización del uso de los recursos públicos, velar que se cumpla la prohibición de lucro, y la Agencia de la Calidad de la Educación Superior, responsable de la acreditación y de velar por la calidad de la educación superior. Esa nueva institucionalidad permitirá una relación más directa y productiva entre el mundo de la educación superior y las autoridades del sector.

También será creado un Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior, que contrapesa el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos. Para ello, las instituciones de educación superior que opten por recibir financiamiento público deberán suscribir un convenio de deberes y derechos con el Ministerio de Educación para aplicar este nuevo mecanismo de acceso. Ese mecanismo consistirá en establecer “cupos de equidad”, adicionales al sistema regular, equivalente al menos a un 20% de la matrícula de cada una de las carreras que ofrezca la institución para estudiantes pertenecientes al 40% más vulnerable.

Como parte del Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior, se va a implementar un programa permanente de acciones de apoyo a los estudiantes vulnerables, con el propósito de evitar la deserción de los estudios superiores. Eso incluye programas especiales en los establecimientos de enseñanza media para preparar a los jóvenes; involucrar a sus familias; apoyar y desarrollar competencias en los establecimientos de educación superior; y reformar el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) para que incentive la matrícula y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En cuanto a los sistemas de acreditación, se va a establecer un nuevo sistema de acreditación de instituciones de educación superior, que va a considerar la acreditación tanto institucional como por carreras, la que será obligatoria para todas las instituciones de educación superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros

de Formación Técnica).

La nueva reforma va a establecer un Nuevo Fondo de Apoyo a la Investigación Universitaria, de una magnitud suficiente para que las instituciones no busquen cargar en los aranceles la labor que realizan en materia de investigación. Ese fondo estará disponible para todas las universidades públicas, y para todas aquellas que acrediten capacidades de investigación y firmen convenios de desempeño con el Ministerio de Educación. Para dar cumplimiento a ese esfuerzo financiero se va a establecer un trato preferente con las universidades de propiedad del Estado. Esas universidades deberán introducir las modificaciones necesarias en su gestión, para rendir cuentas respecto de sus planes de desarrollo y del financiamiento obtenido. Ese nuevo trato incluye un fondo de aporte basal permanente exclusivo para las universidades estatales y un fondo permanente de apoyo a las universidades estatales regionales.

Tal como lo concibe la reforma educacional en cuanto a la educación superior ya fueron creadas dos nuevas universidades estatales regionales donde la presencia del Estado en cuanto a educación superior no existía. Esas Universidades fueron instaladas en la Región de Aysén, al sur del país y en la Región de O'Higgins, zona Central, las cuales comenzarán con la admisión de alumnos en marzo del año 2017.

Al alero de algunas universidades serán creados Centros de Formación Técnica públicos, que tendrán presencia en todas las regiones, cada Centro estará vinculado a una universidad pública. Aspirando a que esas instituciones marquen la pauta en cuanto a los estándares esperados de calidad en la educación técnica con una fuerte identificación y vinculación con el desarrollo productivo regional.

Finalmente, muchas de las acciones manifestadas por las autoridades superiores de gobierno están siendo implementadas. Las que requieren ser motivo de normas legales las están resolviendo a nivel de las comisiones de educación para posteriormente enviarlas al Parlamento para transformarlas en Leyes Oficiales.

Textos de apoyo

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Nacional**. Resultados Chile. PISA 2012.

AGUILA, Ernesto. **Del Estado Docente al Estado subsidiario**: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada. Ponencia en Cátedra Foucault, 2013.

ATRIA, F. ¿Qué educación es “pública”? In: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P., **Ecos de la revolución pingüina**. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago - Pehuén: Universidad de Chile-UNICEF, 2010. p. 31-50.

GOBIERNO DE CHILE. **Proyecto de Ley de Sistema Nacional de Educación Pública**. 02 de Noviembre de 2015. Santiago – Chile.

MINEDUC - Ley 20.903. **Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente**. Santiago. Chile.

MINEDUC (2015) Ley Nº 20.845. **Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado**. Santiago. Chile.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Mensaje de S.E. **La presidenta de la República con el que inicia un proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales**. Santiago 02 de Noviembre de 2015.